GIFE
Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación
UNMdP

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Departamento de
Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades - UNMdP

Actas de las IV Jornadas de Filosofia de la Educación

Relacionalidades afectivas
Urdimbre ético política
estética de lo educativo



Flores, Graciela
Actas de las IV Jornadas de Filosofía de la Educación : relacionalidades afectivas . Urdimbre ético política estética de lo educativo / Graciela Flores ; Santiago Díaz ; Compilación de Graciela Flores ; Santiago Díaz; 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2025.

Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-811-214-5

1. Educación. comp. I. Flores, Graciela, comp. II. Díaz, Santiago. Título.
CDD 370.72

Ilustraciones de Lucia Palaci (@luciappalaci)
Edición y Maquetado de Ihan Quiroz



Pensar filosóficamente las diversas problemáticas que integran el complejo campo de la educación es un modo de poner en juego las tensiones que sostienen las acciones, los saberes y las personas del entramado de lo educativo. Nuestro desafío desde la praxis filosófica es arriesgarnos a tematizar y problematizar una amplia variedad de conceptos, saberes, sentires y experiencias que se entremezclan en el hacer pedagógico y filosófico, como un modo de pensar colectivamente todo lo que nos implica.

Con ese interés, desde el equipo docente de la cátedra Filosofía de la Educación, los miembros del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), junto con el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos hemos propuesto gestar un encuentro donde poder pensar juntxs las temáticas vinculadas con el campo de estudio de la Filosofía de la Educación. Un espacio destinado a abordar matices éticos, políticos, estéticos y epistemológicos que complejizan las tramas subjetivantes de quienes nos vemos atravesadxs por lo educativo.

Las primeras Jornadas de Filosofía de la Educación, que tenían como título: Entre experiencias de filosofar y educar, fue un encuentro académico de la Cátedra de Filosofía de la Educación que se pensó para aunar en un espacio compartido a lxs docentes, estudiantes y especialistas invitadxs a reflexionar sobre sus propias prácticas, saberes e investigaciones cercanas al campo de lo educativo. Debido a que en el 2021 seguíamos bajo los protocolos sanitarios que la pandemia del COVID-19 nos había legado, las jornadas se realizaron en la modalidad virtual, siguiendo y respetando el contexto generalizado de cuidado. Esto nos permitió extender la invitación a especialistas que no habitaban en la ciudad de Mar del Plata, y con ello nutrir los debates con reflexiones y experiencias provenientes de otros territorios.

Un año más tarde, ya sin necesidad de continuar con los protocolos sanitarios de distanciamiento y virtualidad, nos encontramos físicamente en las II Jornadas de Filosofía de la Educación: Filosofar en la experiencia educativa, en las instalaciones de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Con el deseo de encontrarnos a pensar y debatir las inquietudes que veníamos transitando en relación a lo filosófico y lo educativo, conformamos una gran ronda de palabras, pensamientos, sentires y experiencias que diagramaron una constelación afectiva con la cual pudimos renovar nuestros intereses y explorar nuevas líneas de investigación.

Ya en el 2023, logramos encauzar las fuerzas para consolidar las III Jornadas de Filosofía de la Educación: Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo. Con un gran aporte a partir de las exposiciones de estudiantes y docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación, pero también desde la Carrera de Filosofía, avanzamos en los intercambios y la práctica de la convivialidad abriendo el espacio a nuevos saberes y sentidos sobre lo educativo. En aquellas jornadas, realizadas en noviembre de ese mismo año, se expusieron un amplio espectro de trabajos diversos y el debate fue muy rico en preguntas inquietantes que nos permitieron construir un amable espacio de pensamiento colectivo.

En estas IV Jornadas de Filosofía de la Educación, las cuales tuvieron lugar en diciembre de 2024, y que llevaron como título Relacionalidades afectivas: urdimbre ético-político-estética de lo educativo, decidimos enfatizar nuestros recorridos conceptuales y vivenciales sobre los afectos, la relacionalidad y lo ético-político desde la dimensión estética del pensamiento. Los trabajos presentados conformaron un ejercicio filosófico realizado desde la intimidad de cada participante en relación con las problemáticas particulares en las que se han encontrado reflexionando en lo cotidiano de su hacer pedagógico. Con ello, comprendimos que los espacios de encuentro académicos pueden ser territorios de reflexión al mismo tiempo que se producen las afectaciones necesarias para que la vida personal y profesional se inmiscuya en medio de las producciones teóricas. En estas jornadas tuvimos la oportunidad de escuchar las exposiciones de lxs estudiantes de Ciencias de la Educación, así como también los trabajos de investigación que lxs integrantes del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) vienen desarrollando en el marco del proyecto en curso (2024-2025) denominado: “Filosofía y Educación II: urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria”. Hay una significativa relevancia de sus experiencias y reflexiones como docentes-investigadores o como estudiantes-investigadores al ser compartidas grupalmente, ya que se brindan en un espacio de amable cordialidad en la que se pueden poner en juego las experiencias y compartirlas con el cuidado que ellas requieren.

Ciertamente, la realización de estas jornadas académicas posee como propósito primordial la visibilización de los trabajos que lxs estudiantes de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación han confeccionado a lo largo de la cursada 2024. Durante el transcurso del cuatrimestre, cada estudiante que cursa la asignatura de Filosofía de la Educación se ha visto en la necesidad de problematizar de manera reflexiva y crítica un amplio abanico de conceptos que componen los saberes específicos de la disciplina. La

importancia de un encuentro final donde poder socializar dichas producciones abre las posibilidades de compartir las perspectivas, reflexiones y sentires sobre las temáticas elegidas, a la vez que se abre el debate, la conversación y la co(e) laboración de conocimiento desde el intercambio cuidadoso entre compañerxs, docentes y especialistas. Con esto, desde la asignatura, buscamos que lxs estudiantes logren alcanzar no sólo un marco referencial-conceptual con el cual enriquecer el análisis y la comprensión de los acontecimientos educativos contemporáneos, sino que también intentamos generar un momento de grupalidad en la que sea posible la práctica real de una comunalidad reflexiva de pensamiento en relación a los aportes de la Filosofía de la Educación. Y así poder compartir un tiempo para la identificación, el análisis y la comprensión de los sentidos diversos que hacen a la formación, autoformación, coformación y, desde luego, a la transformación tanto de la propia subjetividad como de lo colectivo, es decir, el ejercicio explícito, concreto y real de una práctica de relacionalidad ética, política y estética en el ámbito de lo académico-formativo.

En definitiva, las actas de las IV Jornadas de Filosofía de la Educación que aquí se publican, y que corresponden a los trabajos realizados tanto por lxs estudiantes que han cursado la asignatura de Filosofía de la Educación (UNMdP), como así también a lxs integrantes del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), además de docentes invitadxs, configuran un panorama breve de las elaboraciones teóricas y vivenciales de quienes se vienen formando como cientistas de la educación en el contexto y realidad de la Argentina de este primer cuarto del siglo XXI.

Desde la comisión organizadora deseamos que esta publicación colabore con la difusión y creación concreta de una memoria colectiva, de un archivo de sentimientos conceptuales, que resguarde lo trabajado en estos tiempos como un itinerario formativo, y que se practique el ejercicio coparticipativo de cobijar y acompañar la problematización de las inquietudes específicas del campo de lo educativo, en el contexto de la formación académica de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Desde la organización coincidimos en que la filosofía es un modo de vida que despliega la idea según la cual el pensamiento es un hacer, un saber, un sentir amoroso de interrogación constante de, desde y con todas las formas de existencia con las cuales nos relacionamos. Un hacer filosófico que se entiende como práctica polémica de inquietud de sí y problematización de las verdades efectivas que nos constituyen, con el afán de ampliar los sentidos de lo común y acoger la extraña y diversa pluralidad de mundos que co-habitamos.

Desde este afable sentir, ofrecemos la presente publicación de Actas para ampliar los modos expresivos con los que deseamos seguir haciendo filosofía y abrir encuentros en los que se puedan experimentar nuestros imaginarios de vida futuros.

Comisión Organizadora

INDICE

5	Prólogo
14	Bustamante Salvatierra, Stephanie y Gaggini, Paula - Los vínculos afectivos como posibilidad para pensar las prácticas de enseñanza en la Universidad Pública. Experiencias de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNMDP
23	Cadaveira, Gabriela - Fragmentos autoetnográficos de mi tesis doctoral: siendo comunidad al investigar en educación.
33	Carozzo, Romina y Paonessa, Andrea - La historia ha muerto: ¡Que vivan las historias! Relato de una experiencia pedagógica
46	Carvallo Araya, Andrea - Las dimensiones de la evaluación educativa bajo un análisis ético-filosófico: una urgencia de nuestro tiempo
55	Casabianca Luna, Guadalupe - ¿Cómo es la relación entre la conformación de las corporalidades y la educación?
60	Coronel, Rocío y Sánchez, Abril - ¿Cómo nos ha afectado el colonialismo en el desarrollo de una filosofía situada, comunitaria y con perspectiva de género? hacia una revisión del plan de estudios del profesorado en Filosofía de la UNMdP
75	Diaz, Santiago - El dulce arrebato de lo salvaje. Descolonizar la pedagogía filosófica
86	Espina, Lucìa y Pleitavino, Mauro - Hacer pareja pedagógica: un abordaje de las prácticas educativas de resistencia desde la filosofía de Deleuze y Guattari
96	Fioriti, Iara. - Inventando mundos: una alternativa ético-política para imaginar sueños soñados despiertos
104	March, Daniel Román- ¿Qué hacemos con el error en la evaluación? Comentarios de una experiencia docente
115	Maurin, Gabriel - La repugnancia de occidente
138	Pepi, Catalina - “Entramados relacionales”: reflexiones antropológicas para una filosofía de la educación
149	Pleitavino, Mauro y Espina, Lucía - Potencias, encuentros y sensibilidades: un abordaje ético-político del cuerpo y el espacio desde la filosofía de Baruch de Spinoza

160 Quinteros, Jésica y Rojas Correa, Aldana - El desfinanciamiento en las universidades públicas como mecanismo apra despotenciar a los/las estudiantes

168 Quiroz, Ihan - ¿Es posible una didáctica decolonial?: atravesando el campo de la didáctica con interrogantes de las Epistemologías del Sur

179 Rapp, Laura - Reflexiones sobre la construcción de sentidos en educación.

187 Rivero, Bruno - Más allá de lo tradicional. Un desafío para la educación de calidad y la responsabilidad colectiva.

196 Suetta Rozas, Daniela - La vida educativa como experiencia de pensamiento en común: la importancia de la reinterpretación dialógica de los contenidos filosóficos en las prácticas educativas

204 Tronca, Luciana - Hacia una convivencia transformadora: otras formas de habitar el ámbito escolar





Los vínculos afectivos como posibilidad para pensar las prácticas de enseñanza en la Universidad Pública. Experiencias de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNMDP

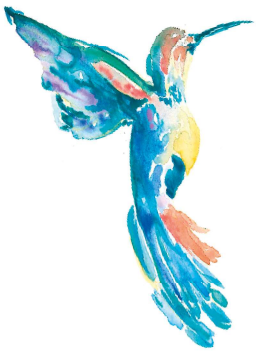
Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra[1]
UNMDP- GIFE- CIMED
stephaniembustamantes@gmail.com

Paula Valeria Gaggini[2]
UNMDP- GIFE- GIESPA (CIMED)
paulagaggini@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende compartir narrativas de experiencias en las voces de estudiantes de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en el marco de las investigaciones realizadas en el Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Nuestro objetivo ha sido analizar los modos en que se configuran las prácticas de enseñanza en la incidencia de las experiencias formativas en el transcurso de su trayecto académico. Nos enmarcamos dentro de la investigación cualitativa desde el enfoque biográfico-narrativo recuperando las percepciones y sentimientos en las voces de los sujetos, quienes le otorgan significado y sentido a dichas experiencias. Mediante instrumentos como entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos focales que nos permitieron evidenciar aspectos en relación con la dimensión afectiva en las prácticas de enseñanza, dando lugar a vínculos afectivos como posibilidad para el acompañamiento, incluso entre pares, formando redes y dando lugar a la permanencia en la Universidad Pública.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, vínculos afectivos, enfoque biográfico-narrativo, Universidad Pública



1 Profesora en Ciencias de la Educación (UNMDP) y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). Adscripta de las asignaturas Filosofía de la Educación y Seminario de Filosofía y Educación (Facultad de Humanidades, UNMDP). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9331-963X

2 Doctoranda en Ciencias Sociales de la FCyCS y FH. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria UNMdP. Integrante del Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión académica (GIESPA) y del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE), radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y de la Red de Investigaciones en Emociones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4085-1443

ISBN 978-987-811-214-5



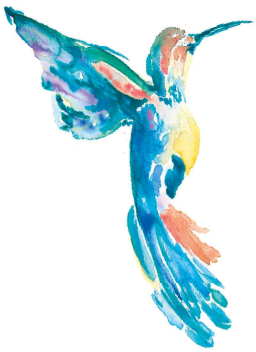
Introducción

El presente escrito pretende compartir el trabajo que realizamos en el Grupo de investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), en el marco del proyecto 2024-2015 del grupo mencionado, "Filosofía y Educación II: urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria", allí analizamos cuestiones ligadas a las dimensiones de esa urdimbre acerca de las prácticas de enseñanza y las narrativas de los sujetos involucrados, mediante metodología narrativa-interpretativa y técnicas de la etnografía.

Aportes metodológicos

La investigación buscó valorar las voces y experiencias de los participantes mediante enfoque interpretativo-biográfico narrativo que permite entender y reconstruir los significados a través de experiencias relatadas por los sujetos implicados. En una primera etapa realizamos una encuesta a estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación para obtener información sobre sus ideas y opiniones respecto a la afectividad en las prácticas de enseñanza. En la segunda etapa se llevaron a cabo entrevistas individuales semiestructuradas de modo de profundizar en las categorías emergentes de la encuesta, convocando a los/as estudiantes que estuvieran dispuestos a ser entrevistados/as. En la tercera etapa, luego de realizar las transcripciones de las entrevistas y analizar categorías emergentes, se convocó a los/as entrevistados/as de la etapa anterior, para llevar a cabo un grupo focal para reflexionar y discutir más a fondo sobre las categorías identificadas y recuperar una variedad de perspectivas y emociones y colaborar con la comprensión del tema.

Potencialidades del enfoque biográfico-narrativo interpretativo



El enfoque biográfico-narrativo aporta significativamente a la interpretación de la docencia y la profesión académica en la universidad al posibilitar una comprensión más integral y humana de las experiencias de los/as docentes. En palabras de Aguirre y Porta (2019): "el enfoque biográfico-narrativo entiende la enseñanza como un relato en acción, ya que existe una inversión del yo en el modo de enseñar que puede recuperarse en la autointerpretación de sí. (p. 72). El enfoque biográfico-narrativo enriquece la investigación educativa al integrar dimensiones humanas y subjetivas, en aspectos emocionales y afectivos, proporcionando una

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



perspectiva profunda para entender la docencia y la profesión académica en la universidad en las voces de quienes intervienen y dan sentido y significado en su narrativa (Yuni, 2014).

El enfoque narrativo se centra en la reconstrucción de las experiencias vividas, dando sentido a lo que nos conmueve y transforma. En palabras de Suarez (2021): "El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo" (p. 368). En este sentido las entrevistas semiestructuradas como técnica en acción (Arfuch, 1995).

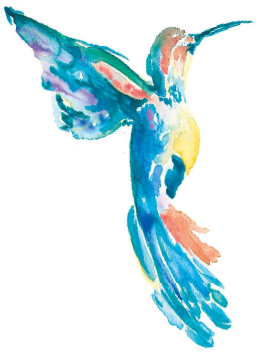
Narrativas en las voces de estudiantes

En este apartado consideramos compartir algunos relatos significativos que dan cuenta de la importancia del vínculo afectivo-pedagógico como potencia para el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la Universidad. En esta línea, en el espacio universitario los agentes educadores sentipensantes invitan a la construcción de vínculos pedagógicos que involucran la imbricación de lo cognitivo y lo afectivo. La idea de agentes educadores es recuperada de los planteos de Cullen (2015), quien insiste en que los docentes son agentes y no meros efectos de causas exteriores. Su subjetividad se pone en juego tomando conocimiento de lo que se hace pudiendo no hacerlo o hacerlo de otro modo.

Cabe aclarar que de acuerdo con el criterio adoptado por el GIFE, se decidió optar por el anonimato de las estudiantes que participaron en esta investigación. De este modo, enumeramos cada encuesta con un número a partir del 1. Dicho número se mantuvo en las instancias de entrevista y grupo focal.

En el caso de la entrevista a la estudiante 33, cuando se le preguntó acerca de los vínculos pedagógicos manifestó:

> Sí, en realidad a lo que me refería es que uno cuando ingresa a la universidad por primera vez, al nivel universitario, en mi caso es así porque el otro nivel que hice fue el terciario, uno cree que hay otro tipo de vínculos acá o que por ahí casi no va a haber vínculo, no sé porque yo tenía esa idea, será porque de hecho las personas que conozco que han transitado este ámbito era todo muy muy frío (...). No había, no hay casi vínculos con los profes. No sé porque yo imaginaba lo mismo y cuando yo ingresé acá es como que me encontré totalmente con otra cosa en primer lugar que me encontré con personas que ya conocía del instituto 19 como M., M.M. y además el resto de los profes que yo no conocía, notaba que desde el principio nos miraban por decirlo de una manera. Éramos mirados, esto que destaco de la escucha, de escucharnos es que sobre todo en pandemia nosotros por ahí pedíamos más tiempo para realizarlo por ahí nos parecían cosas muy extensas o que no llegábamos y siempre fueron los plazos que se alargaron, siempre tuvieron una consideración hacía lo que pedíamos, se hacían cartas por el centro de estudiantes y siempre los profes accedieron, siempre escuchando, entendiendo. En todo eso es a lo que me refería a esto de la escucha, la atención y entender lo que nos pasaba a cada uno casi individualmente. (...)



ISBN 978-987-811-214-5



De su testimonio, podemos advertir ciertos preconceptos de la Universidad, dado que no se imaginaba que en este espacio se generarían vínculos pedagógicos. Incluso refiere a que para personas cercanas que habían estudiado previamente en la casa de altos estudios "el ámbito era muy muy frío". Es decir, que enfatiza la dificultad de habitar este espacio. Sin embargo, desde su experiencia como estudiante de Ciencias de la Educación, vivenció algo diferente, puesto que se encontró con docentes que conocía de su carrera previa en el Instituto de Formación Docente Nº19. A ello, se le suma que también tuvo la posibilidad de conocer nuevos docentes, de los cuales resalta que "miraban" a los estudiantes. A la mirada, suma los gestos de escucha, atención y entender "casi individualmente". En este sentido, es posible pensar que la construcción de vínculos afectivo-pedagógico implica para los docentes universitarios un compromiso en el que abocan sus sentidos hacia las inquietudes de los estudiantes; al punto tal, de que muchas veces generan una atmósfera en la que pueden conocer y ocuparse de las singularidades.

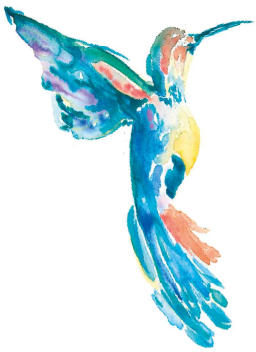
Además, la estudiante 33 reafirma la importancia del vínculo en desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

> Sí estoy segura que para que se dé el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje que es como recíproco y se retroalimenta, tiene que haber algún tipo de vínculo primero porque si un profe se para adelante tuyo y quiere solo dar una clase sin generar ningún tipo de vínculo creo que es muy difícil más allá de la edad que tengamos y del nivel que estemos cursando. Eso pasa en una salita de jardín como acá en un aula de la universidad. Primero tiene que estar el vínculo, ya te digo yo llegue acá y vi a M.M. y a M. (profesoras) ya está, ya había un vínculo ya había algo que a mí me interpelaba en ese sentido, no solo ellas sino todas las profes. Primero nos vinculamos, de hecho la presentación en el aula magna fue a través de un juego, que creo que L nos tiraba un dado y ahí contábamos sobre nuestra biografía, sobre nosotros. Entonces a partir de ahí me parece es lo que se genera y siempre a partir de un vínculo, de vincularse con el otre. Eso me parece y eso fue lo que a mí me pasó y creo que a muchos, porque cuando yo hablo con el resto todos más o menos manifiestan lo mismo. (...).

En sus palabras, se observa que la consolidación del vínculo afectivo-pedagógico contribuye a propiciar procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que favorecerá al sostenimiento de trayectorias universitarias.

En la etapa de grupo focal, la estudiante 33 también refiere a este suceso:

> Por eso yo nombraba lo que pasó en el Aula Magna, eso ya es un vínculo eso ya es generar un vínculo, que te pregunten como te llamás, o quien sos con un juego ya da cuenta de querer generar un vínculo. Ya ahí se generó un vínculo.



Desde sus voces, se advierte cómo a partir de "un juego" y de darle palabra a los estudiantes se los hizo sentir bienvenidos, para favorecer a la construcción del vínculo; y así, aumentar el disfrute de habitar la propuesta de la carrera.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



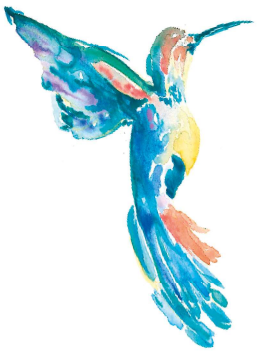
Por su parte, la estudiante 4 durante la entrevista expresó que es posible advertir la puesta en juego de elementos de las pasiones y los afectos en las prácticas de los docentes universitarios:

> Sí, a ver. Miro un poquito mira primero. Decía podés identificar elementos vinculados con la afectividad y los sentimientos y otras emociones de los sujetos involucrados de las clases que sean considerados por los docentes en su práctica. (...) yo creo que el tema de la escucha, de esa escucha atenta y de una mirada empática hacia el otro me parece fundamental en el tema de la educación. Me parece como trascendente porque a través de la escucha atenta y de esa mirada que uno haga pudiendo poner su ego en perspectiva, sino pudiéndote ubicar en el otro, en lo que siente, en la vivencia en su trayectoria, en sus experiencias previas, yo pienso que es vital para enriquecer el vínculo. Si no existe esa escucha atenta y comprensiva es muy difícil entablar cualquier vínculo por eso siempre centro la importancia de esa escucha atenta hacia el otro en el vínculo del que educa y del que es educado, el educando y el educador. Si bien ahora es como que se van intercambiando los roles y el que educa a veces es el que es educado y el educando es el que nos está enseñando muchas cosas. Yo creo que cultivar esa mirada atenta es fundamental.

En forma similar al caso anterior, la estudiante destaca las categorías de escucha y mirada atenta al referirse a las prácticas llevadas a cabo por docentes de la Universidad. Entiende que esos elementos son fundamentales, incluso indispensables, para acompañar en la trayectoria de los estudiantes. Así, destaca la importancia que los docentes les dan a sus estudiantes, en tanto otros. Es decir, que desde su actuar se alejan de antiguos paradigmas educativos en los que los profesores se dedicaban a impartir conocimiento sin contemplar a los demás sujetos en la educación.

Durante la etapa de grupo focal, nos reunimos con varias de las estudiantes entrevistadas para seguir reflexionando sobre el vínculo pedagógico. En el caso de la estudiante 8, ella comentaba al respecto:

> Que no precisamente tiene que ver con un vínculo personal, sino con todo esto que vos planteás, de poder humanizar la práctica, en el sentido de entender que el sujeto/a con el que nos vinculamos para poder enseñar, trae consigo una historia, unas vivencias, una carga emocional (...) una edad, un recorrido, una trayectoria y no da por sentado nada, y no caer en la soberbia intelectual, que muchas veces es como un obstáculo fuerte en la universidad, en algunos departamentos, la soberbia intelectual en contradicción con el posicionamiento que yo creo que parece más adecuado y necesario que tiene que ver con la amorosidad se convierten en un obstáculo de aprendizaje y de enseñanza por supuesto y de vínculo pedagógico y moral.



En su discurso, realza la importancia de tener en cuenta a los estudiantes al momento de llevar a cabo los procesos de enseñanza y no "dar nada por sentado". Contrapone las nociones de "soberbia intelectual" y "amorosidad". De acuerdo con lo que manifiesta, para ella el posicionamiento "más adecuado" es aquel que tiene que ver con la amorosidad, dado que la "soberbia intelectual" constituye un obstáculo para la construcción de vínculo afectivo-pedagógico y, por extensión, para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además agrega:

> Puede haber un vínculo pedagógico que no incluya la amorosidad, pero sí, no puede perder de vista. O sea en realidad acá tenemos vínculos pedagógicos que dejas por fuera

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



> no solo la amorosidad sino los didáctico-pedagógico también, pero creo que están ahí, que van ahí como parejito también. La amorosidad se relaciona directamente con poder considerar sujetos/as/es de aprendizaje, en ese sentido, en sujetos históricos con aprendizaje, en ese sentido, en sujetos históricos con aprendizaje y esto de desestimar la experiencia del sujeto que aprende.

Es decir, que reconoce que en algunas prácticas universitarias no se dan esos vínculos afectivos. Sin embargo, sigue defendiendo su postura acerca de la importancia de que los docentes interactúen desde la amorosidad con los estudiantes, "sujetos históricos con aprendizajes". En esta línea, se destaca el lugar de este grupo, que ya no son meros receptores de conocimiento, sino partícipes de su construcción.

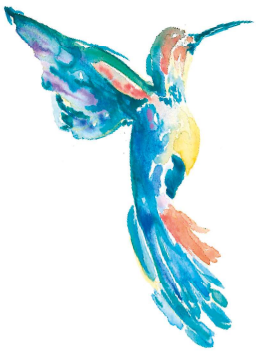
Ante las respuestas que se fueron dando, la moderadora indagó acerca del vínculo afectivo-pedagógico y la exigencia académica:

> Moderadora: O sea que es como una red comunitaria, donde se construye trabajo colectivo, donde hay una diferencia con otros espacios y hay sorpresas. Y hay vínculo pedagógico que incluye la empatía y cuidado del otro. Quisiera volver esto y preguntarle a cada una. Porque si o por qué no, la afectividad en el vínculo pedagógico apoya o favorece un facilismo o un guiño y lo relaciono porque vos acentuaste lo de los contenidos, Entonces, quisiera que lo digan con sus palabras y no sea mi interpretación Estudiante 8: No, en realidad yo no siento que haya una flexibilización hacia la exigencia académica, por el contrario, siento que eso, eso sea un compromiso diferente, ese tipo de vínculo hace que a todo el lugar, así sea que no tenga que dormir, te voy a cumplir con la fecha porque me interesa responder a ese vínculo que se formó.

De acuerdo con la estudiante, no habría una disminución de la exigencia académica ante la experiencia del vínculo afectivo-pedagógico, sino todo lo contrario puesto que colaboraría a alentar a los estudiantes a comprometerse con las instancias de aprendizaje.

Conclusiones provisorias

Los vínculos afectivos tienen una relación significativa con la enseñanza universitaria. En tanto que contribuyen a la permanencia y sostenimiento de los estudiantes en la universidad. El trabajo en red, desde un acompañamiento centrado en la horizontalidad y reciprocidad (Gaggini, 2024) los estudiantes tienen más probabilidades de sostenerse en el trayecto formativo (Aguirre, 2022) La presencia de un acompañamiento respetuoso y atento por parte de docentes y compañeros/as es fundamental, acompañamiento, que incluye la mirada y la escucha genuina fortaleciendo los vínculos afectivo-profesionales (Aguirre, Foutel y Gaggini, 2024).



Los vínculos afectivos permiten una coconstrucción de la profesión académica desde sus inicios, donde estudiantes y docentes colaboran y tejen redes de apoyo experiencias sensibles donde exista la reciprocidad y reconocimiento mutuo (Bustamante Salvatierra y Gaggini, 2024). La afectividad en la educación

ISBN 978-987-811-214-5



permite que los estudiantes se sientan parte de una transformación, en palabras de Morin (2015) de una reforma de pensamiento que conduzca a una reforma de vida, que colabore para el "bien vivir" colectivo, lo que facilita tanto la transformación personal como la colectiva. Los vínculos afectivos promueven una inclusión amorosa (Gaggini, 2023) y una justicia afectiva en términos de cuidado (Ángulo Rasco, 2021; Kaplan, 2022), donde se contemple la diversidad de vidas y experiencias.

Para concluir, entendemos que el fortalecimiento de los vínculos afectivos representa (otras) posibilidad-es para pensar las prácticas de enseñanza en la Universidad Pública, por tanto, representa un desafío de coconstrucción colectiva, que implica generar un espacio de acompañamiento cotidiano (Bustamante Salvatierra y Gaggini, 2024), indispensables para el cumplimiento del Derecho a la Educación Superior, como bien público y colectivo.

Referencias

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. FACES, Vol. 25 N°53 (pp. 71-89).

Aguirre, J., Foutel, M. y Gaggini, P. (2024). Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica. Narrativas de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Arandu UTIC Revista Científica Internacional-Universidad Tecnológica Continental, Vol. 11 N°1 (pp.1-25). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/237629/CONICET_Digital_Nro.6d9421a0-4439-4e52-bda7-777a44eb78ad_B.pdf?sequence=2

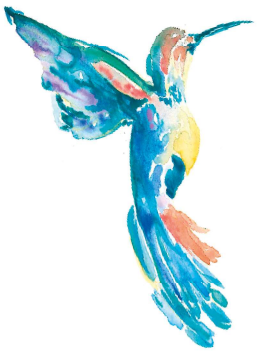
Aguirre, J. (2022). El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente" Polos de Desarrollo". Mar del Plata: EUDEM

Ángulo Rasco, J. (2021). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. Voces de la educación, N°4 (p.1).

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Barcelona: Paidós.

Bustamante Salvatierra, S. y Gaggini, P. (2024) La afectividad en el Nivel Superior Universitario: reflexiones en torno a las categorías de acompañamiento y escucha. Revista de Educación, N°33 (pp. 71-85).

Bustamante Salvatierra, S. y Gaggini, P. (2023) Residencias afectivas: experiencias compartidas en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNMDP). Revista Entramados, Vol. 10 N°14 (pp. 210-218).



ISBN 978-987-811-214-5



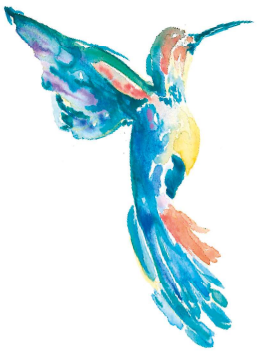
Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Ramírez Hernández, I.: Voces de la Filosofía de la Educación. (pp. 103-112) México: Ediciones del Lirio.

Gaggini, P. (2023). Afectividad y vida académica en las voces de estudiantes de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMdP. En Flores y Suetta, (comp.), Actas III Jornadas de Filosofía de la Educación. "Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo". (pp. 82-88). Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-811-088-2.

Gaggini, P. (2024). Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un estudio autoetnográfico a partir de la reapertura de la Licenciatura (2019-2022). Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1522

Kaplan, C. (2022). La afectividad en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en Blanco. Revista de Educación, Vol. 31 Nº2 (pp. 365-379).



ISBN 978-987-811-214-5





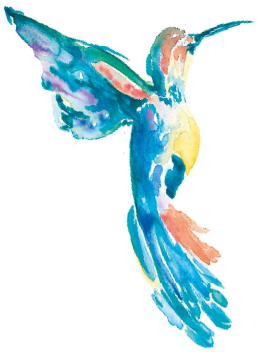
Fragmentos autoetnográficos de mi tesis doctoral: Siendo comunidad al investigar en educación

Gabriela Cadaveira[3]
UNMDP
gcadaveira@mdp.edu.ar

Resumen

Este artículo expone la trastienda de un proceso del trabajo doctoral con el fin de hacer un aporte a quienes se encuentran transitando experiencias de investigación, registro y escritura de las mismas. El dispositivo epistemológico-metodológico adoptado se enmarca en la investigación cualitativa, entendida como una perspectiva que configura tanto la dimensión epistemológica como la metodológica. En este enfoque, la lógica de producción de conocimiento se traduce en decisiones concretas sobre métodos e instrumentos. Las investigaciones cualitativas, de carácter *naturalista*, se centran en situaciones reales: acciones, procesos sociales e interacciones cotidianas que ocurren en presencia del investigador, pero que también continúan desarrollándose en su ausencia. Se enfatiza la *reflexividad* como rasgo central del proceso investigativo, reconociendo que las subjetividades tanto de quien investiga como de quienes participan forman parte constitutiva del conocimiento producido (Guber, 2014; Vasilachis de Gialdino, 2006). Nos proponemos compartir, de manera sintética, el complejo recorrido implicado en la construcción, selección y permanente ampliación del marco teórico, para luego recuperar algunas experiencias significativas del trabajo de campo, así como del proceso de análisis e interpretación de los registros e insumos relevados. En esta línea, buscamos situar este trabajo —que muchas veces se presenta como solitario— desde la pertenencia a una comunidad de investigadorxs (CIMED) que promovemos una mirada crítica sobre la educación, sus debates y la emergencia de diversos tópicos, los cuales son analizados y comprendidos desde enfoques múltiples y plurales. Finalmente, no podemos dejar de reconocer el protagonismo de las personas que, de manera generosa, participan junto a quienes investigamos, compartiendo sus saberes y aspectos de su vida cotidiana para hacer visible, de forma colectiva, los acontecimientos educativos.

Palabras clave: Investigación cualitativa, educación, comunidad, autoetnografía



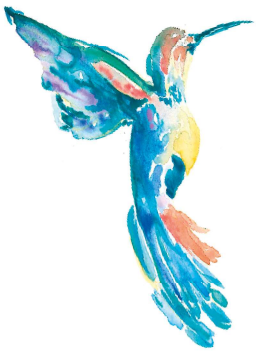
3 Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Profesora e Investigadora en la Facultad de Humanidades y profesora en Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP. Integrante de los Grupos de Investigación del Departamento de Ciencias de la Educación GIESE y GIPETEC.

ISBN 978-987-811-214-5



Derroteros y experiencias de vida – “acompañada”

Un trabajo de tesis doctoral es siempre una elaboración colectiva. El interés por abordar cualquier estudio se configura a partir de la conjunción de una serie de experiencias personales, en mi caso comienza a partir de mi trayectoria por diferentes niveles educativos como docente y Orientadora Social (de los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires). A partir del año 2006, en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades (FH) de la UNMdP dirigido por el Dr. Porta se fueron desplegando diferentes proyectos desde donde iniciamos las primeras indagaciones. En aquellos años, ya había transitado la enseñanza en la Universidad, específicamente en el Ciclo de Formación Docente, desde donde nos planteamos la vinculación entre la enseñanza, y las problemáticas que emergen en el campo profesional, las que me orientaron hacia una mirada relacional. En este sentido, indagar los dispositivos educativos, su-s contexto-s, y cómo estos facilitan, obstaculizan, enriquecen o permiten desplegar buenas experiencias educativas de los sujetos que participan en ellas promovieron las primeras preguntas. En aquel año, comienzo a insertarme en la vida cotidiana de las escuelas primarias y secundarias como Orientadora Social y como profesora, a la par que me convocan para realizar “capacitaciones docentes en servicio” para una asignatura de la “nueva” para la ahora obligatoria E.E.S. en la Provincia de Buenos Aires: “Construcción de Ciudadanía” (CdC). Estas capacitaciones fueron acotadas en el tiempo , sin embargo, muy potentes dado que ampliaron enormemente nuestra mirada sobre la Provincia, sobre la Escuela Secundaria y las voces de los profesores que se entramaron con aquellas preguntas que nos acompañaron para formular muchas otras. ¿Cómo impactan los cambios propuestos en la comunidad escolar? ¿Cómo traccionan ciertas tradiciones para promover o no las “nuevas” formas de nombrar y concebir a los sujetos protagonistas de la educación? ¿Cuáles son los conocimientos relevantes que se incluyen en los diseños curriculares (DCs)? y ¿Por qué y cómo en todos los DDCC suponen la promoción hacia la “formación ciudadana”? ¿Qué ciudadanía-s? y una de la más importante y compleja de las preguntas ¿Cómo se desarrollan las prácticas educativas en contexto-s de fragmentación sociocultural y económica? ¿Qué sentido-s adquiere para las comunidades educativas y la sociedad?



En el año 2010 conformamos un nuevo grupo de investigaciones de la Facultad de Humanidades, con una perspectiva hacia la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, desde donde profundizamos algunos elementos vinculados al análisis de los DDCC y de las prácticas docentes y sus contexto-s.

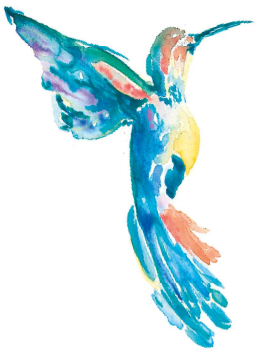
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Luego de la elaboración del proyecto de tesis doctoral hacia fines del año 2014, la salida al campo reorientó aquellas primeras preguntas, que tenían por objeto la indagación de prácticas docentes destacadas por la inclusión de prácticas culturales de los estudiantes de distintas E.E.S., para enfocarnos solo en una, situada en la periferia de la ciudad de Mar del Plata la cual era reconocida a partir de su estigmatización y la difusión de esa denominación más allá del barrio, en la ciudad.

En síntesis, el tema que desarrollamos comienza a configurarse fruto del interés profundo en indagar uno de los objetivos que la educación tiene para las corrientes pedagógicas críticas vinculada con la formación de ciudadanos críticos y transformadores. Se entrecruzan cuatro fuertes experiencias personales en distintos espacios educativos: 1- Ciclo de Formación Docente (CFD) en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, 2- Integrante del Equipo Técnico de Capacitación de la DGCyE de la Pcia de Bs As. (ETC) de la asignatura Construcción de Ciudadanía (CdC), 3- Docencia (como Profesora y Orientadora Social) en Escuelas de Educación Secundaria (EES) al momento de la promulgación de la LEN; y 4- Participación y producción de conocimiento junto a los siguientes grupos de investigación: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), luego en el Grupo de Investigación de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y en el que actualmente me encuentro, el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) todos ellos pertenecientes al CIMED.

En relación al primer punto, el paso por la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) de la UNMDP y el ingreso como docente al CFD de la Facultad de Humanidades (FH-UNMdP) dio inicio a una profundización teórica sobre el abordaje de los sentidos de la escuela, la diversidad cultural y la tensión con "lo común" desde las perspectivas críticas en la educación. Estas primeras reflexiones teóricas se confrontan con los relatos y experiencias de profesores de escuelas secundarias que se producen en el segundo momento y que enriquecen la teoría con prácticas situadas de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires. El eje de las discusiones en estos espacios se enfocaba en ¿Cuál es el lugar que los estudiantes-adolescentes tienen en la escuela secundaria a partir de la LEN, y la centralidad en la formación ciudadana desde su ejercicio pleno como sujetos de derecho? En un tercer momento recuperar las propias experiencias docentes en las escuelas de la provincia de Buenos Aires en el distrito de General Pueyrredon permitió observar desde su interior los cambios que se presentaban de manera gradual en todo el país. Al mismo momento, y en paralelo, la participación en los Grupos de Investigación del CIMED proporcionaron los espacios de discusión, profundización e indagación teórica grupal para la dar comienzo a la problematización de los diversos temas que se configuraron a lo largo de los años.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



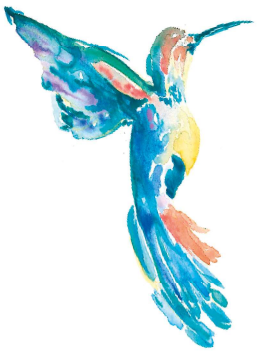
En esta última etapa, desplegamos diferentes líneas de investigación, inicialmente pusimos el foco en los marcos normativos, como el Marco General de Política Curricular (MGPC - 2007) y los DDCC del área de Ciencias Sociales desde dos enfoques diferentes: a- análisis de documentos desde una perspectiva teórica; b- la relación con los docentes que acudían a los talleres de Formación Docente Permanente ofrecidos por la provincia en el marco de los Centros de Capacitación Información e Investigación Educativa (CIIE) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Destacamos algunas de las preocupaciones que planteaban lxs docentes en las capacitaciones "¿Cómo trabajar con los nuevos diseños y las actualizaciones teóricas y temáticas?, ¿Cómo incorporar el uso de las TICs y los nuevos recursos prescriptos?" y si bien en menor medida emergen dificultades para modificar la mirada en torno al estudiante adolescente - joven como "*sujetos de derecho*" .

Finalmente, la cursada del Doctorado en la Universidad Nacional de Rosario fue compartida con colegas y amigxs de Mar del Plata, lo que permitió la construcción de una comunidad académica en la que nos acompañamos mutuamente, alentándonos y celebrando cada paso, especialmente aquellos momentos en que algunx lograba entregar su tesis.

En este sentido, nos resulta interesante recuperar la voz de Johannes Fabian, etnógrafo, quien expresa "*Ya que sostengo que vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia (...), debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía*" (en E. Rockwell, 2011, p. 11).

Enfoque Epistemológico

Desde mi formación como antropóloga, mi trayectoria en el campo de las Ciencias de la Educación ha estado profundamente atravesada por esta perspectiva. Al momento de definir el enfoque metodológico de mi trabajo, opté por la etnografía como herramienta central. Esta puede proporcionar un acercamiento a aspectos del quehacer docente diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano del trabajo del profesor, ni se encuentran codificados en el saber pedagógico. Así, el trabajo etnográfico puede dilucidar las relaciones entre el saber docente y la práctica docente, mostrando las múltiples voces y conocimientos locales que se entrecruzan: los saberes de estudiantes, docentes, padres y otros actores de la escuela, y que producen la construcción de los procesos educativos dentro y fuera de las escuelas. Es decir, la contribución de la investigación etnográfica, si bien procede de hallazgos en una escala local, puede interpretarse a mayor escala, puesto que involucra el sentido político de la educación como elemento constitutivo de la misma. Entonces, la mirada propiamente relacional de lo educativo y de lo político es central dado que estas se dan de manera



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



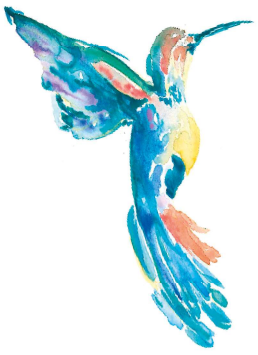
entramada en el proceso etnográfico. Desde el aspecto metodológico, el análisis interpretativo que se despliega requiere de un tipo de "*integración dinámica*", en términos del antropólogo F. Balbi, (2012) que supone *"analizar textos individuales e intentar desentrañar la dinámica del análisis vertido en cada uno"* (p. 495). La actividad central de la etnografía entonces, además de un enfoque, según E. Rockwell (2011) es " con*struir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo*", asimismo enfatiza el valor potencial de la etnografía para la recuperación del conocimiento local, para la construcción de la memoria histórica, para la crónica de hechos actuales y para "*la previsión de caminos posibles para la construcción de nuevas prácticas*" (p. 38). En este sentido, su perspectiva, la cual compartimos y enunciamos siempre será en clave transformadora.

Categorías teóricas *entramadas* en el trabajo de campo

En este apartado, nos proponemos compartir, de manera sintética, el complejo recorrido implicado en la construcción, selección y permanente ampliación del marco teórico. E. Rockwell sostiene que "*El trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente 'flexible', 'abierto' (...) es esencial 'dejarse sorprender' en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa*" (2011, p. 25) En términos de I. Vasilachis de Gialdino, la "*reflexividad del investigador se transforman en datos, forman parte de la interpretación*" (2006, p. 27).

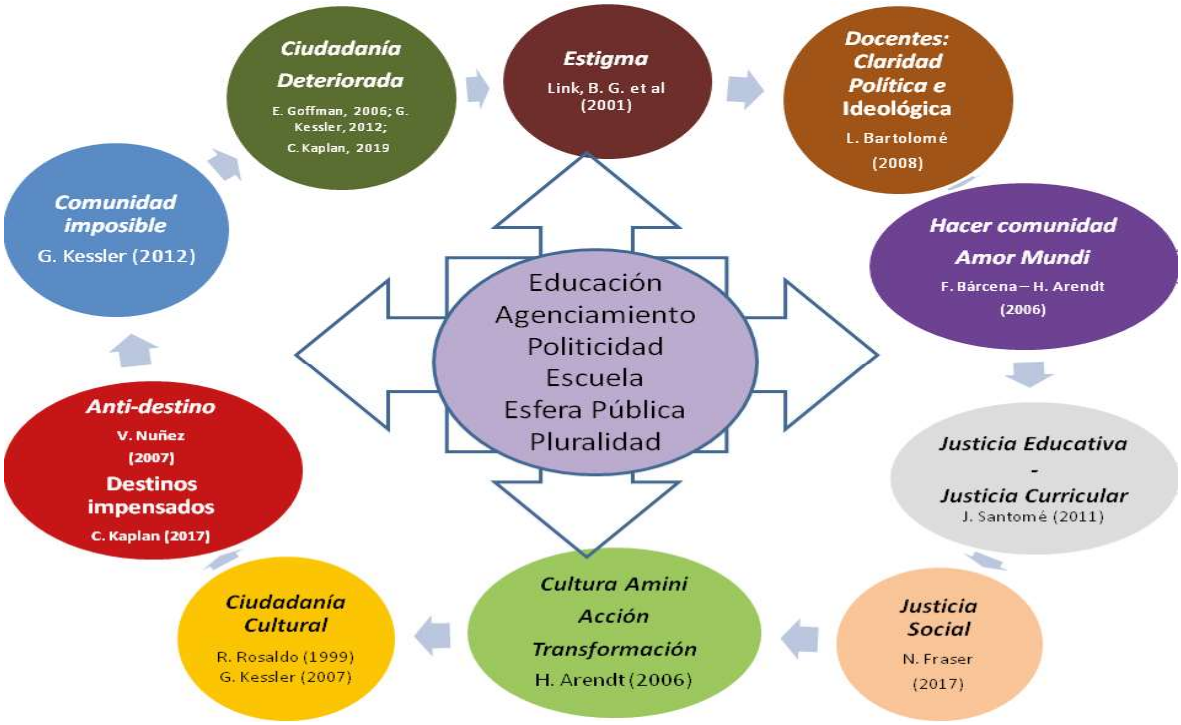
En esta línea, como investigadorxs nos sumergimos en el contexto con el cual interaccionamos dejándonos interpelar e influenciar por él, Richardson, L. sostiene que el/ la investigador/a "*(...) es el 'instrumento'*" de la investigación. (en Denzin y Lincoln, 2017, p. 130)

En el siguiente esquema reunimos las categorías centrales que resultaron potentes para analizar y comprender la problemática de nuestra investigación:

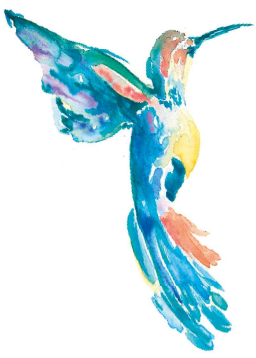


IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5





En el transcurso de esta investigación etnográfica, recuperamos la historia de la escuela a partir de las narrativas / testimonios de toda la comunidad escolar, lo cual nos permitió escuchar la polifonía de voces que armonizaron para imaginar la posibilidad de *hacer comunidad*. Compartir la "*escuela vivida*" en su transcurrir, en su devenir, junto a otrxs visibilizó los procesos socioeducativos que transformaron una escuela estigmatizada, en una comunidad escolar con una identidad valorizada por todxs. En este sentido, F. Bárcena (2006) toma de H. Arendt la idea de *amor mundi*, para pensar algunas claves de la categoría "comunidad", donde hombres y mujeres tienen un compromiso y una responsabilidad, una "*preocupación y una obligación por el mundo, por una apertura a las cosas del mundo (...) por los asuntos humanos*" (p. 39). Esta idea de "lo común", los saberes valiosos de ser transmitidos, "*legados*" se entrama con la idea de "*natalidad, que es la condición ontológica de la acción como inicio de algo nuevo*" (p. 40), es decir, "*ser un ciudadano es tanto (...) ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública* [en este caso la escuela] y *tener derecho a 'tener derechos'*" (p. 40). Pensar juntos el mundo común, y dar lugar a los nuevos, lxs jóvenes, para transformar el legado se propone como uno de los ejes fundamentales para promover y fortalecer ciudadanía-s *deterioradas o negadas.*



Reflexiones finales

Nos proponemos regresar a nuestras preguntas iniciales, a aquellas que nos condujeron a nuestra investigación. Aquí, realizamos una reflexión autobiográfica – a la vez autoetnográfica – para recuperar cómo fuimos llegando de forma entramada "teoría-práctica" a comprender, junto a docentes y estudiantes en la

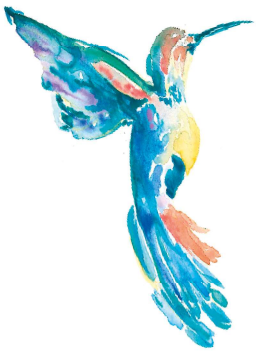
ISBN 978-987-811-214-5



cotidianidad de las escuelas, las prácticas educativas que ocurren en ellas como un lugar privilegiado para la transformación de los sujetos y de las instituciones.

Una escuela secundaria nos abrió sus espacios y tiempos para compartir durante tres años numerosos acontecimientos en los que se pudieron develar diversidad de experiencias. Recuperamos aquellas que expresaron el compromiso, la co-responsabilidad y la afectuosidad de sus protagonistas: docentes y estudiantes. La escuela, como espacio compartido: "el *mundo común*" fue configurando subjetividades e identidades forjadas desde el *amor mundi*. El cuidado por el mundo común, por los otros, que evidencia acción e interacción política de los sujetos que intervinieron. En ese sentido acompañamos los procesos sociales y educativos que dieron un giro a las vidas de la comunidad. Estos cambios se dieron de forma paulatina y aún continúan. ¿Cómo lograr cambiar en la escuela algo tan profundamente encarnado como es un estigma? La estigmatización reconocida y sentida por todxs, se desdibujó, borroneó para finalmente desvanecerse a partir de prácticas educativas institucionales que fortalecieron las identidades estudiantiles y sus prácticas de manera positiva, empoderándoles. De este modo, las prácticas educativas interrogaron *"el rol de los signos, y los símbolos, los rituales y las formaciones culturales en nombre de la construcción de la subjetividad y la voz de los estudiantes"* (McLaren, 1998, p.21). La configuración cultural que enmarcó las experiencias permitió que los estudiantes creen significados y sus historias culturales y experiencias para la acción y transformación. Asimismo, lxs docentes co-construyeron es comunidad posicionándose como "*intelectuales transformadores*", expresaron una "*claridad política e ideológica que les permita interpretar el mundo que los rodea y actuar en consecuencia*" (Bartolomé, 2008, p. 358). Entendemos que el equipo docente de la escuela, especialmente aquellxs que acompañamos en sus clases y que logramos entrevistar y conocer con mayor profundidad reunían estas dos cualidades.

Reconocemos algunas líneas de fuga que proponen nuevos desafíos. Las condiciones de trabajo docente y los espacios que habitan estudiantes y profesores nos plantean otras problemáticas que conllevan otras indagaciones. E. Rockwell (2011) nos invita a "*atender no sólo a aquello que prevalece, las prácticas dominantes, sino también alumbrar los bordes, los espacios vacíos, la entrelínea que escapa de la línea*" (p.12). Las preguntas se abren y las líneas de fuga se multiplican en cada una de ellas, esto nos desafía a seguir indagando, realizando otros recorridos, inabarcables en un solo estudio.



Quisiéramos cerrar este artículo con algunas preguntas que recuperamos de P. Ortega Valencia (2019) y que abren un abanico de posibilidades de indagación:

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



> ¿En qué mundo y para qué mundo estamos formando? ¿Qué me significa y qué me demanda la presencia del otro (a) en un proceso formativo? ¿Qué reconocimiento hago de él? ¿Cuáles son nuestras angustias y expectativas en la escuela de hoy? ¿Desde dónde se asumen las formas de existencia que se están produciendo en la escuela? ¿Qué recepción se hace de los saberes escolares, pedagógicos, disciplinares y de vida? ¿Cómo se tejen las relaciones y los vínculos generacionales con la cultura, la historia y las memorias? ¿Qué sostenemos como maestras (os) [profesores] desde nuestras experiencias y prácticas pedagógicas? (pp.34-35)

Como decía Silvio Rodríguez en la canción El Escaramujo (1994) "*Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo*" saber como un DERECHO para todxs.

Referencias

Balbi, Fernando (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. En Intersecciones en Antropología, N° 13, pp. 485-499.

Bárcena, Fernando (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Barcelona. Herder.

Bartolomé, Lila (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro. En Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. McLaren, y Kincheloe (eds.). Barcelona. Grao.

Guber, Rosana (2014). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires. Siglo XXI.

McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En Pedagogía, identidad y poder. Rosario. Homo Sapiens.

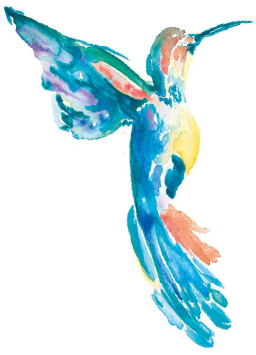
Ortega Valencia, Pilar (2019). Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde las pedagogías críticas. En Sistematización de prácticas y experiencias educativas. Alcaldía de Medellín, Colombia.

Porta, Luis y Yedaide, María Marta (2017). La afectación sensible- una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa. En Pedagogías vitales : cartografías del pensamiento y gestos ético-político (pp. 293-304) EUDEM

Richardson, Laurel y Adams St. Pierre, Elizabeth (2017). La escritura: un método de investigación. En Manual de investigación cualitativa. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) Vol. V. ISBN 978-84-9784-312-6. España. Gedisa.

Rockwell, Elsie (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Paidós.

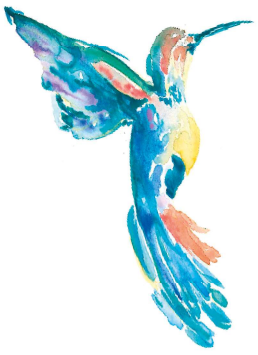
Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Vasilachis de Gialdino, Irene (2007). El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Vol. 8, No. 3, Art. 6. Pp. 1-22 (ISSN 1438-5627). Recuperado (2/8/22).



ISBN 978-987-811-214-5





La historia ha muerto: ¡Que vivan las historias! Relato de una experiencia pedagógica

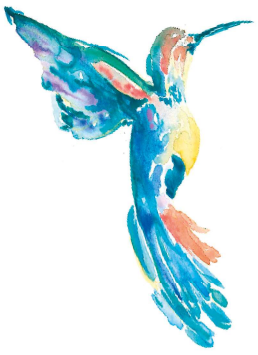
Romina Carozzo[4]
UNMdP
rcarozzo@abc.,gob.ar

Andrea Paonessa[5]
UNMdP
anpaonessa@gmail.com

Resumen

Proponemos, a partir del relato de una experiencia pedagógica que vivimos con estudiantes de 6to año de la EES 62 de la ciudad de Mar del Plata, reflexionar respecto de nuestras prácticas docentes y de la importancia del posicionamiento ético-político que como educadoras y educadores asumimos. Reconociendo nuestra responsabilidad social de asumirnos críticos frente a la realidad que nos atraviesa, proponemos transitar desde un (auto)percibirnos como vectores de transmisión de la experiencia del horror -en palabras de Dussel (2005)- para reconfigurarla(nos) en transformación y futuro. De esta manera, esperamos aportar a la construcción del ámbito de lo escolar como espacio de apropiación de las experiencias pasadas por las generaciones más jóvenes, en el marco del debate mayor respecto de la relevancia de la escuela como agente/vector de memoria, tensionando los sentimientos de ajenidad respecto del pasado reciente. Reconociéndonos también como parte de la trama de la Historia de nuestro país, comprendemos la huella activa que el ámbito académico universitario ha aportado para reconfigurar(nos) en transformación y futuro. En este sentido, la reapertura de Ciencias de la Educación en Mar del Plata en 2019, desde la cual escribimos el presente texto, se posiciona como corolario de lo antedicho.

Palabras clave: historias, otredad, narrativas, memorias, experiencias



4 Profesora en Filosofía, estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación y miembro de los grupos de investigación GIFE y GIESPA, de la UNMdP.

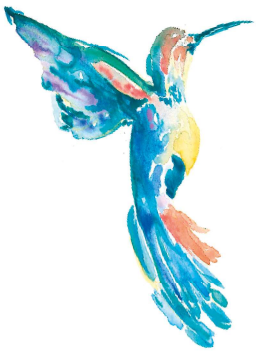
5 Profesora en Historia, estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación y miembro de los grupos de investigación GIFE y GIESPA, de la UNMdP.

ISBN 978-987-811-214-5



¿Cómo podemos recuperar las experiencias que han logrado trascender las fronteras del aula y del "sólo hacer para aprobar" que irrumpen en nuestra cotidianidad escolar? ¿Cómo construimos sentido en torno a ellas y las tornamos significativas para las próximas cohortes de estudiantes que transitarán con nosotras su escolaridad? ¿Qué sentidos podemos imprimirles a esas experiencias para que otrxs jóvenes -que no fueron parte de la vivencia colectiva en cuestión- se sientan interpelados por ella? ¿Cómo podemos (auto)narrarnos en las tramas históricas locales? ¿Cómo construir nuestras identidades colectivas en clave histórica e institucional? ¿Cómo entramamos la disputa por los sentidos del pasado con la lucha por los derechos avasallados por el gobierno actual, la violencia institucional constante que sufren nuestrxs estudiantes y el triunfo de posicionamientos individualistas de "sálvese quien pueda"? ¿Cómo aportamos a la recuperación del apoyo mutuo y la fraternidad como pilares de los vínculos sociales? ¿Cómo revalorizamos las prácticas democráticas dentro y fuera de la escuela? ¿Cómo entramamos vivencias y aprendizajes o cómo descubrimos las tramas en la urdimbre ético política-estética de lo educativo? ¿Cómo nos narramos para nosotrxs y para lxs otrxs? ¿Cómo hacer, en términos de Fournet Betancourt en Giuliano (2017) de los espacios educativos, espacios de resonancias de saberes?

Estos interrogantes pretenden dar inicio al relato de una experiencia pedagógica que vivimos con estudiantes de 6to año de la EES 62 de la ciudad de Mar del Plata. Proponemos, a partir de ella, reflexionar respecto de nuestras prácticas docentes y de la importancia del posicionamiento ético-político que como educadoras y educadores asumimos. Reconociendo nuestra responsabilidad social de asumirnos críticos frente a la realidad que nos atraviesa, proponemos transitar desde un (auto)percibirnos como vectores de transmisión de la experiencia del horror -en palabras de Dussel (2005)- para reconfigurarla(nos) en transformación y futuro. De esta manera, esperamos aportar a la construcción del ámbito de lo escolar como espacio de apropiación de las experiencias pasadas por las generaciones más jóvenes, en el marco del debate mayor respecto de la relevancia de la escuela como agente/vector de memoria, tensionando los sentimientos de ajenidad respecto del pasado reciente. Reconociéndonos también como parte de la trama de la Historia de nuestro país, comprendemos la huella activa que el ámbito académico universitario ha aportado para reconfigurar(nos) en transformación y futuro. En este sentido, la reapertura de Ciencias de la Educación en Mar del Plata en 2019, desde la cual escribimos el presente texto, se posiciona como corolario de lo antedicho y se celebra en el marco de la experiencia pedagógica en la EES 62, que compartimos.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

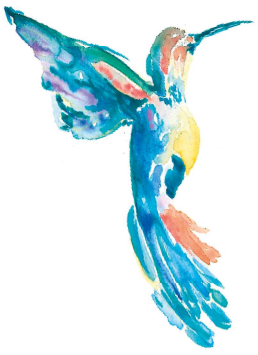


El pasado reciente y su abordaje en la escuela secundaria

La Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006 en nuestro país, dio lugar no sólo a la reorganización institucional y disciplinar de la escuela secundaria, sino también a la reescritura de los diseños curriculares del nivel. Entre ellos, el diseño de Historia de 6° año pone en el centro de la enseñanza a la Historia Reciente como perspectiva historiográfica que aborda los hechos traumáticos que dejaron huellas profundas en el proceso social. A partir de allí, se han re visibilizado las disputas por los sentidos que le otorgamos al pasado desde el presente como componente esencial de la tarea docente, enfatizando el carácter político de la educación y poniendo en cuestión la pretendida neutralidad y objetividad que suele achacársele a la misma. Esto último se tematiza también y en el mismo sentido, en el Diseño Curricular de Filosofía de 6° cuyas unidades, especialmente los problemas ético y estético y los de la filosofía política posibilitan tal tipo de análisis.

De esta manera, las reflexiones en torno al campo de la memoria han cobrado protagonismo en el trabajo en el aula, poniendo en el centro de nuestras clases esas disputas y esas luchas derivadas de las narrativas del pasado que construyen lxs agentes sociales. Así, docentes y estudiantes debatimos, (nos)pensamos y (nos)preguntamos en torno al campo de la memoria y su historización, es decir, respecto a las transformaciones político-sociales que habilitan nuevas (re) lecturas del pasado (Jelin, 2002). En este sentido, la pervivencia de discursos negacionistas o pro golpistas -tan peligrosamente reavivados en este momento histórico-político en nuestro país por un gobierno abiertamente negacionista y neofascista- nos interpelan a posicionarnos y a reflexionar en torno a nuestras prácticas docentes, a la gravedad de nuestra época (Forster, 2011) y a cómo enseñamos el terrorismo de Estado y la lucha por los derechos humanos.

Esta complejidad a la hora de abordar la enseñanza de la Historia en clave de transmisora de memorias configura prácticas tensionadas por políticas educativas, normativas y visiones diversas de docentes, estudiantes y familias que reflejan esas memorias sociales en conflicto y su (re)lectura del pasado (Lorenz, 2006). Prácticas que, enmarcadas en una pedagogía de la memoria, abonan a la proliferación de interrogantes ético-políticos y por ende, filosóficos, que ponen en evidencia la necesidad de problematizar la enseñanza de la historia en la escuela secundaria y sus vinculaciones con el presente.



En este marco, desde el aula de 6° año de la Escuela Secundaria n° 62 “María Remedios del Valle”, de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires) las profesoras de Arte, Historia, Geografía, Filosofía y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales hemos trabajado transdisciplinarmente para abordar de forma

ISBN 978-987-811-214-5

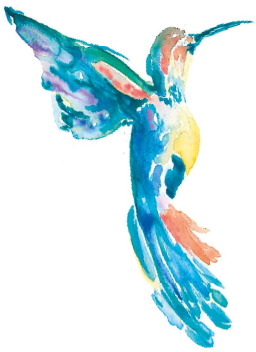


integral el terrorismo de Estado en nuestra ciudad, a través del reconocimiento de los ex centros clandestinos de detención. Para ello, con cada 6° año, realizamos una visita al Faro de la Memoria, en donde al reconocimiento del sitio se suman las actividades pedagógicas que el equipo del Faro prepara para recibir a lxs estudiantes. En una de esas visitas -realizada en el año 2019- experienciamos un momento de interrupción de la ajenidad de la Historia con mayúsculas que transformó las miradas colectivas del pasado reciente.

De la visita al Faro a la experiencia de "vivir" la historia

Leonel fue un estudiante de ese 6° año con el que visitamos el Faro en 2019. Proveniente de una familia de trabajadores -al igual que el resto de sus compañerxs- su trayectoria escolar se vio atravesada por la necesidad de comenzar a trabajar desde los 16 años para colaborar con la economía familiar. Ello no atentó contra sus responsabilidades escolares: se ocupó de llevar al día las materias y, una vez en 6°, logró egresar sin materias pendientes.

El grupo de estudiantes con el que cursó su último año en la escuela era heterogéneo, pero sin divisiones claras ni negativizantes. En general, tenía una buena predisposición para el trabajo en el aula, con un muy buen clima y un vínculo amoroso entre docente y estudiantes. Claro que algunxs se interesaron más o menos que otrxs por los temas y problemas que trabajamos en las materias citadas, enganchándose con algunas cuestiones más que otras. Así, fuimos abordando el contexto del golpe y la categorización del terrorismo de Estado, con algunos testimonios escritos y material documental. Definimos política en sentido amplio y en sentido partidario y a partir de tres sistemas éticos estudiados, profundizamos en el tema. Con este bagaje llegamos al Faro: conociendo la existencia de personas que fueron secuestradas ilegalmente por las fuerzas de seguridad del Estado, torturadas y asesinadas en centros clandestinos. Es decir, con un primer acercamiento a los sucesos de la última dictadura cívico-militar, pero sin romper la sensación de ajenidad de lo sucedido, de lejanía, de "eso no tiene que ver conmigo", le sucedió a sujetos sin rostro, callados en el anonimato del diferente (Forster, 2011).



El día de la salida nos juntamos en la escuela -profes y estudiantes- y fuimos a tomar el colectivo de línea que nos llevaría hasta el Faro. Caminamos unas 10 cuadras hasta la parada del 521 y, mientras esperábamos que llegara, charlamos acerca de nosotrxs, nuestras vidas y de lo que íbamos a conocer. Por el lugar en el que está ubicada la escuela, tenemos un viaje corto hasta allí, de no más de 15 minutos. Por lo tanto, una vez en el bondi, llegamos pronto a destino: la parada enfrente al sitio de memoria, sobre la costa de la ciudad. A diferencia de otras veces, nos tocó

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

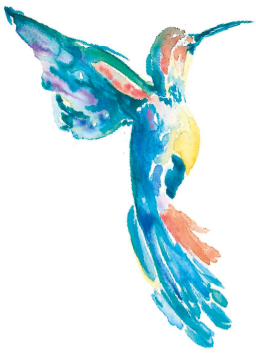


un día gris y frío, típico del otoño-casi-invierno de Mar del Plata. Bajar en la costa escarpada, en un día como ese, fue cambiando las preocupaciones del contenido de la visita a "cuándo llegamos a un lugar bajo techo", tal como reclamaba una estudiante (y con sentida necesidad).

Cruzamos la amplia avenida costera, siempre con el Faro de guía, al frente, e ingresamos. Allí nos recibieron y nos dieron una introducción sobre los centros clandestinos de detención y su ubicación a lo largo y ancho de nuestro país. En un mapa pudimos ver la proliferación de los sitios y la materialidad del plan sistemático de desaparición de personas del terrorismo de Estado. Todo, aun, al aire libre (escribimos y todavía nos veo con las manos en los bolsillos y pasando el peso del cuerpo de un pie a otro para tratar de calentarnos). Seguimos el camino, cada vez más cerca del tan ansiado calor y, al fin, llegamos al salón en donde haríamos las actividades de reflexión en relación al apoyo civil que los diferentes golpes de Estado han tenido en nuestro país.

Una vez adentro, lxs chicxs fueron recorriendo el espacio y observando lo que veían. En esa oportunidad, encontramos una muestra fotográfica. Junto con ella, guardapolvos intervenidos por estudiantes de escuelas primarias de la ciudad, completaban las muestras temporales en el lugar. Y, en la pared ubicada a la derecha de la puerta de entrada al salón, como parte de los elementos permanentes del sitio, un gran panel en el que figuran los nombres de lxs detenidxs-desaparecidxs en nuestra ciudad. Leonel, al igual que sus compañerxs, se acercó al panel a mirar esos nombres, mientras que las profes acompañábamos el recorrido. Pero, sucedió algo que ningunx de nosotrxs esperaba: encontró, en esa lista de nombres, a dos mujeres que tenían su mismo apellido.

El impacto que le generó fue enorme, su cara de asombro todavía resuena en nuestra memoria. Ese fue el comienzo de la transformación de la "salida educativa" en experiencia: Leonel volvió a su casa, tras la finalización de la actividad, con la necesidad de saber quiénes podrían haber sido esas personas, esas detenidas-desaparecidas que ya no le resultaban tan ajenas, a pesar de la distancia temporal. Así, descubrió que se trataba de las hermanas de su abuelo paterno, de quienes no se hablaba en la familia. Y, a su vez, descubrió que esa Historia con mayúsculas, lejana y ajena, al final, no estaba tan lejos de alcanzarle a él también y la interpelación de la otredad le recordaba lo humano, de lo humano (Forster, 2011).



Este nudo biográfico-narrativo inesperado de la experiencia no sólo transformó la mirada de Leonel respecto de esos contenidos que veníamos abordando en el aula, sino la del resto de sus compañerxs, ofreciendo una oportunidad de

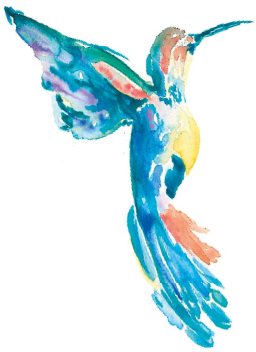
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



acercarnos a la historia "viva" y de deconstruir esa ajenidad respecto del pasado reciente. Nos encontramos, entonces, con una posibilidad de resignificar el abordaje disciplinar y de visibilizar los lazos múltiples de la trama histórica: ese pasado doloroso podía alcanzarnos y dolernos a nosotrxs -en ese "hoy" del 2019- y nos interpelaba a continuar indagando respecto de las historias individuales de esas dos mujeres detenidas-desaparecidas que, ahora, eran "las tías abuelas de Leonel", o como Levinas las nombraría: otras humanas cuya presencia se abría al lenguaje del reconocimiento.

Aquí chocamos de frente con la convergencia de historia y memoria: lamentablemente, no tuvimos mucho éxito en nuestra investigación ya que el abuelo de Leonel no pudo o no quiso -eso no lo pudimos saber- ofrecernos más información que su relación filial con sus hermanas. Nada pudimos saber de su pertenencia militante, aunque por su condición de trabajadoras del puerto, pudimos hipotetizar que su desaparición estuviese relacionada con algún tipo de actividad/militancia sindical. En palabras de Norá (2006), nuestros intentos por reunir esos rastros de la historia, se vieron tensionados por la acción divisoria de la memoria. Tal vez esos desgarramientos a los que refiere el autor marcaron a fuego la experiencia familiar de la desaparición, clausurando sus posibilidades de rememorar a esas hermanas arrancadas por el terrorismo de Estado. Tal vez las políticas del exterminio siempre reducen lo humano a cosa eliminable o generalizable, que es lo mismo (Forster, 2011).

A pesar de esta negativa y de nuestra imposibilidad de seguir investigando y conociendo a estas dos mujeres, la experiencia nos atravesó. Estudiantes y docentes dejamos de pensar el terrorismo de Estado en abstracto y pudimos ponerles nombre a algunas de sus víctimas entendiendo que "el lenguaje es justicia" (Levinas 2001: 226 en Forster 2011, p.120). Junto con ello, nos animamos tímidamente a la investigación autobiográfica y tejimos una ínfima parte de la trama vital de Leonel en el entramado social mayor de nuestra historia local, adentrándonos en la intersección entre historia y memoria, en la propia cocina de la elaboración del pasado (Traverso, 2007).



Escuela, experiencia y narrativa

El atravesamiento de la cercanía del caso de Leonel para el resto de quienes acompañamos y compartimos ese 6° año puso en tensión pre conceptos y supuestos relacionados con la historia reciente ya que vivimos en primera persona al pasado que no pasa, identificando el hilo que conectaba la historia de Leonel con las consecuencias del terrorismo de Estado en lo local y lo nacional. De repente, nos encontramos vivenciando esa historia, experienciando el dolor de

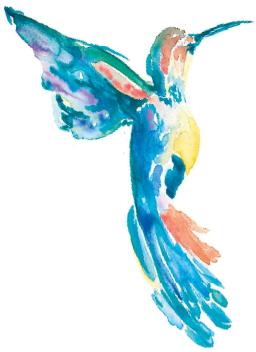
ISBN 978-987-811-214-5



saber y no saber qué había sucedido con esas personas cuyos nombres y familia conocíamos. A su vez, Leonel reconfiguró parte de su identidad, al recuperar a dos miembros de su familia que no conocía (otredad) y de cuya desaparición no tenía conocimiento. Como parte de un pequeño efecto dominó, ello reconfiguró nuestra identidad colectiva como curso y como parte del entramado que da forma a quienes somos como sociedad.

Así, como sujetos autores y autoras de nuestras propias identidades -tanto en clave biográfica (el yo) como en clave relacional (el nosotrxs)- (Bolívar, 2016) tejimos una pequeña parte de nuestras tramas vitales, (nos)pensamos y (nos) narramos como parte integral de los sentidos que le imprimimos al pasado y a nuestras identidades colectivas e individuales. Nos posicionamos en el campo de lucha por los sentidos del pasado y explicitamos nuestras lecturas del mundo que habitamos a partir de ese acontecimiento que irrumpió en nuestra visita al Faro, que escindió y transformó radicalmente nuestra identidad colectiva (Mélich, 2006). El poder nombrar a esas víctimas nos interpeló a asumir ese posicionamiento. Ya no fuimos más un grupo de estudiantes y docentes que abordábamos el pasado reciente, sino que nos transformamos en protagonistas de esa historia: a través de Leonel la simple salida educativa devino en experiencia, en configuración narrativa de la experiencia transmisible y biografizante.

En un análisis macro, nuestra experiencia tiene el potencial de abona al debate respecto de la relevancia de la escuela como agente/vector de memoria y la percepción de lxs jóvenes de la pluralidad de narrativas y su participación activa en ellas (Legarralde y Raggio, 2010). Si bien nuestra experiencia no logró aportar/construir conocimientos nuevos en relación a las biografías de las tías abuelas de Leonel sí pudimos tensionar la ajenidad de esxs jóvenes respecto a la historia reciente. Y evidenciamos la necesidad de asumir posicionamientos claros en torno a los delitos de lesa humanidad y el terrorismo de Estado. Nuestra identidad colectiva, entonces, se fisuró, se rompió en mil pedazos y se reconfiguró en el marco del proceso de historización y re historización de las presencias, ausencias y sentidos ya no sólo del pasado sino de la propia escolaridad (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021) y de nuestras posibilidades de construir/producir/transmitir nuevas (auto)narrativas escolares. Núñez (1999), diría en este punto que “es lícito que comencemos por preguntarnos qué pasa con el deseo de educar, pues para educar hay que plantarse en el presente, rescatando el pasado con miras hacia lo incierto del futuro. (...) Hacer de la educación un *antidestino*, he aquí un verdadero desafío.” (Núñez, 2019, p.45).



Responderíamos a Violeta Núñez que todo ello puso en tensión la idea negativizante de la “juventud perdida”. Aquí, estxs jóvenes pusieron su voz

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

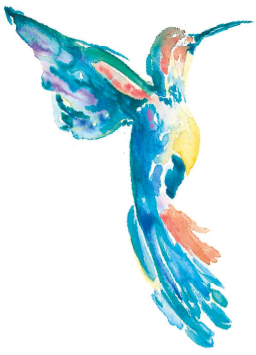


y produjeron discursos propios, visibilizando su participación en la sociedad (Cayeros, 2015), restituyendo lo político (Guglielmucci y López, 2019), reclamando un lugar propio en el entramado político-social como sujetos de cambio y (re) construcción de las identidades individuales y colectivas. Siguiendo a lxs autores, el espacio de memoria que constituye el Faro en nuestra ciudad abrió la puerta a la participación activa de lxs estudiantes en la visibilización de lo ocurrido desde un posicionamiento biográfico-narrativo que, a su vez, entramó lo individual -las tías abuelas de Leonel- con lo local -el Faro de la memoria y las personas detenidas allí- y lo nacional -el plan sistemático de desaparición de personas desarrollado por la última dictadura cívico-militar-. Consideramos que, con esta experiencia educativa, filosófica, histórica, comenzamos a avanzar hacia el fortalecimiento del papel activo de lxs estudiantes en los procesos de apropiación de las experiencias pasadas (Jelin, 2013).

Finalmente, nuestra experiencia interpeló el mundo escolar desde el punto de vista de sus propios protagonistas (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021), comenzando a desandar el lugar de descrédito que usualmente se le otorga al saber producido en los espacios escolares de los niveles medio, inicial o primario. Las posibilidades de (auto)pensarnos y (auto)narrarnos como base de producción de conocimientos que conforman el currículum de la vida escolar, entendiendo que escuela y currículum aportan al establecimiento de las posiciones que lxs sujetxs ocupan en una cultura (Lopes Louro, 2019), devino en reconstrucción de nuestras posiciones como participantes activxs en el tiempo de "los eventos-tal-como-son-contados" (Chapman en Connelly, 1995).

Interrogantes y palabras finales

La experiencia narrada en estas páginas puede resultar desmotivadora, teniendo en cuenta que nuestras exploraciones posteriores quedaron truncas. En la misma línea podemos decir que las categorías levinasianas (Forster, 2011) *extranjero, pobre, viuda, rehén*... al menos tienen cuerpo. Lxs desaparecidxs... no.



A pesar de ello, puede abonar el campo de investigación de los procesos sociales de memoria, desde la perspectiva de lxs jóvenes que habitan las escuelas en las que trabajamos. La cohorte 2019 de "la 62" vivió el descubrimiento e investigación de Leonel como propias. Y, también sufrió la decepción de la imposibilidad de avanzar en el conocimiento de esas micro historias inesperadas. Pero la reflexión en cuanto a la otredad, siempre devela una huella.

La pandemia de covid-19, nuestra experiencia maternando, la ida de las obras en el Faro y circunstancias laborales propias de la docencia nos han impedido retomar

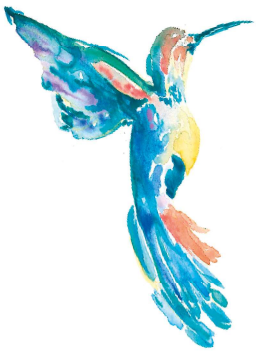
ISBN 978-987-811-214-5



las visitas. De concretarse la visita de este año, nuestro acercamiento ya no será el mismo. Aunque Leonel ya no esté en la escuela y aunque lxs estudiantes de este año no le conozcan, las profes que aún estamos trabajando en la escuela disponemos de un reservorio de conocimientos que constituye nuestras "biografías de experiencia" (Delory Momberger, 2014) y que podemos poner en juego para compartir el habernos reconocido parte viva de la historia. Entra en juego aquí también, que estamos realizando una Licenciatura cuya re-apertura en 2019, coincidentemente con la experiencia de Leonel, se debió a que alguna vez fue cerrada, y justamente también, sucedió esto por las mismas razones por las que las tías abuelas de nuestro estudiante, ya no están entre nosotrxs.

Siguiendo la noción de Pierre Norah (2008) de los sitios de memoria como puntos de partida en el proceso reflexivo respecto de los vínculos de los sujetos y las sociedades con el pasado, nuestra experiencia puede servirnos de trampolín para formular interrogantes para las próximas visitas respecto a una diversidad de temas: la forma en que lxs jóvenes se relacionan con el pasado, con la información y la verdad, sobre las posibilidades de transmisión de la pos-memoria (Legarralde y Raggio, 2010) y de (re)lectura de ese pasado. En suma, sobre las condiciones de posibilidad de aprehender un pasado que, aunque reciente para la historiografía, resulta ajeno para lxs jóvenes.

¿Cómo podemos recuperar esta experiencia y volverla significativa para las próximas cohortes? ¿Qué posibilidades tenemos de retomar la investigación sobre las tías abuelas de Leonel, ahora que él ya no está en la escuela? ¿Qué sentidos podremos imprimirle a esta experiencia para que otrxs jóvenes se sientan interpelados por ella? ¿Cómo podemos (auto)narrarnos en las tramas históricas locales? ¿Cómo construir nuestras identidades colectivas en clave histórica e institucional? ¿Cómo entramamos la disputa por los sentidos del pasado con la lucha por los derechos avasallados por el gobierno actual, la violencia institucional constante que sufren nuestrxs estudiantes y el triunfo de posicionamientos individualistas de "sálvese quien pueda"? ¿Cómo aportamos a la recuperación del apoyo mutuo y la fraternidad como pilares de los vínculos sociales? ¿Cómo revalorizamos las prácticas democráticas dentro y fuera de la escuela? ¿Cómo entramamos vivencias y aprendizajes? ¿Cómo nos narramos para nosotrxs y para lxs otrxs? ¿Cómo entramamos vivencias y aprendizajes o cómo descubrimos las tramas en la urdimbre ético política-estética de lo educativo? ¿Cómo hacer, en términos de Fournet Betancourt en Giuliano (2017) de los espacios educativos, espacios de resonancias de saberes?



Estos interrogantes nos permiten continuar reflexionando respecto de nuestras prácticas docentes y de la importancia del posicionamiento ético-político que

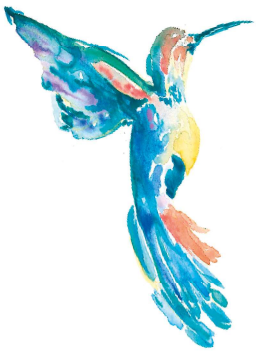
ISBN 978-987-811-214-5



como educadoras y educadores asumamos. Ya no hay tiempo para pretendidas neutralidades ni tibiezas. En un contexto local e internacional de avance de las derechas, es nuestra tarea seguir dando el debate y la lucha por la consolidación de las prácticas democráticas y la defensa de los derechos humanos. Así como reconocer nuestra responsabilidad social de asumir posicionamientos críticos para que el terrorismo de Estado, la violencia institucional y la violación de los derechos humanos en cualquiera de sus formas no se repita. De (auto)percibirnos como vectores de transmisión de la experiencia del horror -en palabras de Dussel (2005)- para reconfigurarla en transformación.

Un irrenunciable docente es, entonces, la reflexión respecto a la dimensión pedagógica de la memoria. En este sentido, Jelin (2013) enfatiza la necesidad de reconocer la complejidad de la realidad socio-política y la incertidumbre que implica el desafío de las luchas por las memorias y la construcción del ámbito de lo escolar como espacio de apropiación de las experiencias pasadas por las generaciones más jóvenes. Aquí, nuestra labor docente implica promover el papel activo de lxs estudiantes en este proceso de incorporación a las reflexiones respecto del pasado reciente en nuestro país. Hemos dado un primer paso en este camino, aunque no logramos continuar fortaleciendo estas prácticas. Nos queda muchísimo camino por recorrer, especialmente pensando en la identificación de una gran parte de la juventud con posicionamientos de derecha y de apología de la violencia política. El grado de responsabilidad que nos cabe, como educadoras y educadores, es un debate que debemos darnos hacia el interior de la docencia. Sólo así lograremos reflexionar críticamente respecto de nuestras prácticas y de las posibilidades de transformar la realidad social junto a nuestrxs estudiantes.

En tal sentido podemos sostener como Haraway (2019) que, nombramos “a estas cosas urgencias, en lugar de emergencias, porque esta última palabra connota algo cercano al apocalipsis y sus mitologías. Las urgencias tienen otras temporalidades, y estos tiempos son los nuestros. Estos son los tiempos que tenemos que pensar, estos son los tiempos de urgencias que necesitan historias” (Haraway, 2019, p. 68), historias narradas en una educación antidestino (Núñez, 1999).



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Referencias

Bayerque, M., & Melara, P. (2022). Entrevista a Federico Lorenz: "La historia es para discutir y se construye discutiendo". Pasado Abierto, 8(15). Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5338/6222

Bolívar, A. (2016), "Las historias de vida y construcción de identidades profesionales", en: Menna Barreto Abrahao, M. H., Bragagnolo Frison, L.M. y Bento Barreiro, C., A nova aventura (auto) biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Cayeros López, L. I., (2015). ¿Puede hablar la juventud? Reflexiones sobre la subalternidad de la condición juvenil y sus trayectorias. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 24(47-2), 116-128.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en: Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Delory Momberguer, C. (2014), "Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, N°62. México: COMIE.

Dussel, I. (2005). Enseñar lo in-enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos, Cuaderno de Pedagogía de Rosario, Año III.

Entrevista Pierre Nora "No hay que confundir memoria con historia", dijo Pierre Nora. Diario La Nación, 2006.

Fornet-Betancourt Raúl, "La educación como práctica de conviavilidad" en Giuliano (2017) p. 209.

Forster, R. (2011). "Los rostros de la alteridad", en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.)

Guglielmucci, A. y López, L. (2019) "Restituir lo político: los lugares de la memoria en Argentina, Chile y Colombia". Kamchatka. Revista de análisis cultural 13 (junio 2019): 31-57.

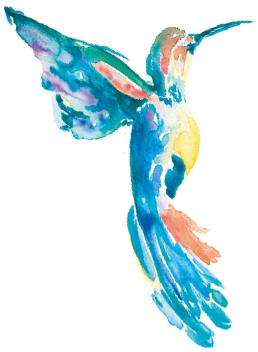
Haraway, D. J. (2019). "Introducción"; Cap 2: "Pensamiento tentacular, Antropoceno, Capitaloceno, Chthuluceno". En: Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chtuluceno. Buenos Aires: Consonni. p. 68.

Jelin, E. (2002). "¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?, en Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI Editores.

Jelin, E. (2013). "Memoria y democracia. Una relación incierta.", en Revista de Ciencia Política, Volumen 51, N° 2.

Legarralde, M. y Raggio S. (2010). "Entre la historia y la memoria", en Revista Puentes Año 10, N° 28.

Levinas, E. (2001). Totalidad e infinito. Sígueme.



ISBN 978-987-811-214-5



Lopes Louro, G. (2019). “Currículo, género y sexualidad. Lo ‘normal’, lo ‘diferente’ y lo ‘excéntrico’”. Revista Descentrada 3 (2).

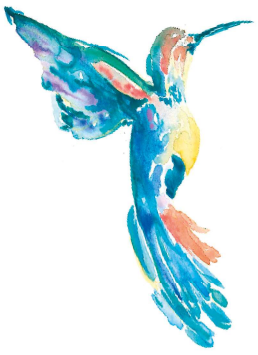
Mélich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (5), 115-124.

Norá, P. (2008). Les Linux de mémoire. Uruguay: Trilce.

Núñez, V. (1999). La Pedagogía Social. En Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. (Capítulo 1). Buenos Aires.

Traverso, E. (2007), “Historia y memoria. Notas sobre un debate” en: Marina Franco y Florencia Levín (comp.). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Cuadernos del ICCE nº 6, Buenos Aires: Filo-UBA.



ISBN 978-987-811-214-5





Las dimensiones de la evaluación educativa bajo un análisis ético- filosófico: una urgencia de nuestro tiempo

Andrea Carvallo Araya[1]
UNMdP
acarvalloaraya@gmail.com

Resumen

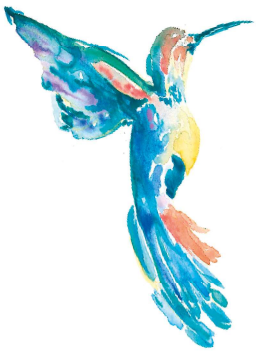
La evaluación educativa es una cuestión urgente en la educación actual, ya que condiciona la enseñanza y el aprendizaje, funcionando como un mecanismo de selección que favorece a algunos estudiantes y perjudica a otros. Santos Guerra (2017) sostiene que la evaluación tiene una fuerte dimensión política y ética, pues no es neutral, sino que cumple funciones que benefician a ciertos sectores y excluyen a otros.

Judith Butler (2005) advierte que la evaluación basada en el rendimiento genera una subjetivación cruel, en la que los estudiantes se definen por sus calificaciones, sin margen para el error o la incertidumbre. Esta perspectiva impide considerar el aprendizaje como un proceso dinámico y creativo. Gilles Deleuze (en Gallo, 2015) plantea que aprender es una travesía entre el no saber y el saber, un proceso que no puede ser metodologizado ni medido mediante pruebas estandarizadas.

Las pruebas como PISA, analizadas por Philippe Meirieu (2013), imponen criterios universales desconectados de los contextos locales y de las condiciones socioculturales de los estudiantes. Siguiendo a Theodor Adorno (en Butler, 2005), estas evaluaciones refuerzan la desigualdad al ignorar la diversidad de experiencias y oportunidades.

En contraste, Joan-Carles Mèlich (2006) propone una "razón literaria" que valore la incertidumbre y el error como parte del aprendizaje, promoviendo una evaluación reflexiva, inclusiva y ética. La revisión del currículo también es clave, como señala Alicia De Alba (1998), quien lo define como un espacio de disputa de poder donde se legitiman ciertos conocimientos en detrimento de otros.

Desde una perspectiva ontológico-política, Arturo Escobar (2017) y la pedagogía crítica de Peter McLaren y Henry Giroux proponen una educación basada en la justicia curricular y la convivencia. Repensar la evaluación implica asumir un compromiso ético y político para transformar la educación en un espacio de acompañamiento y desarrollo humano.



Palabras clave: Evaluación, calidad educativa, aprendizaje, devenir

1 Diseñadora Industrial. FAUD- UNMDP/ Instructora EPS Familia Textil EEST Nº 5 / Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades - UNMDP

ISBN 978-987-811-214-5

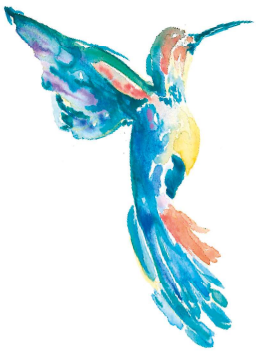


En la actualidad, considero que la mayor urgencia en la educación es la forma de evaluar a los estudiantes en sus recorridos escolares. La evaluación como instrumento que condiciona la enseñanza y el aprendizaje posee una dimensión sociológica potente, ya que se constituye como un elemento que selecciona a los estudiantes y permite o impide que avancen a través de los diferentes niveles del sistema educativo." La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros, por lo que no se debe ocultar la naturaleza política y ética de la misma. "(Santos Guerra, 2017, p. 17).

El modelo de evaluación basado en resultados y calificaciones como medición tangible del éxito escolar se enmarca en una lógica de crueldad, que, en palabras de Judith Butler en (Giuliano, 2017), implica prácticas crueles que, en general, los docentes no logran identificar como tales ni tampoco advierten el efecto negativo que posee la forma de evaluación instituida dentro de nuestro sistema educativo.

Bajo esta lógica flagelante, el no alcanzar los niveles mínimos de rendimiento escolar, produce una mirada estigmatizante hacia los estudiantes, que como plantea Butler en (Giuliano, 2017), es una mirada que se constituye como una expresión materializada proveniente de las lógicas de poder y que moldean la estructura del campo visual. Esta mirada estigmatizadora que produce a veces hasta la invizibilización de aquellos estudiantes que no alcanzan estos niveles planteados como objetivos de aprendizaje, también es la responsable de etiquetarlos como fracasos del sistema educativo. Además, desde la perspectiva de una educación mercantilista y meritocrática, los exclusivos responsables de esta adversidad escolar son los mismos estudiantes, con lo cual no se habilita la posibilidad de problematizar las formas, criterios e instrumentos a través de los cuales se ejecuta esta evaluación cuantitativamente cruel.

La evaluación basada en rendimiento se torna en formadora de valores y es productora de subjetivación, estos es, una manera de formar sujetos que se entienden a sí mismos en función de los resultados de estas evaluaciones: los exámenes se han transformado en una manera de comprender lo que cada estudiante tiene para ofrecer en función de un puntaje obtenido (Giuliano, 2017). Supone una exigencia el hecho de seguir el ritmo de estas mediciones, ya que esta forma de subjetivación basada en medición es la internalizada por los estudiantes. En esta lógica productora de resultados que atraviesa a la educación, como argumenta Butler en (Giuliano, 2017), no hay lugar ni se permite lo inesperado o vivenciado como práctica posible dentro del ámbito escolar, y bajo esta lógica no hay lugar tampoco para el error marcado como falta, inhabilitando la posibilidad de pensarlo como parte de lo que implica estar vivo, ser y devenir; en definitiva, vivir el error afirmativamente.

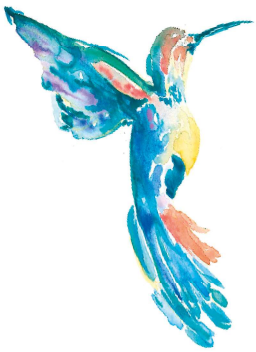


IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



La evaluación de la calidad educativa a partir de pruebas estandarizadas no puede quedar por fuera de esta urgencia que considero primordial en la educación actual. Meirieu (2013) señala que la evaluaciones estandarizadas como las pruebas *PISA* (*Programme for International Student Assessment*) determina un sistema de clasificación que demarca las directrices de la educación, pero son construidos según normas internacionales que se basan en la lógica de la competencia y no comparten ningún criterio con los países que las utilizan. Esta forma de comparación educativa considero que es una forma de violencia ética, ya que reivindican *lo universal* sin estar en sintonía ni incluyendo lo individual, negando los derechos del individuo y sus intereses, como sostiene Adorno en (Butler 2005).

En su libro titulado *Dar cuenta de si mismo*, Judith Butler (2005) plantea que el problema de la universalidad radica en que no toma en cuenta a la particularidad cultural del individuo ni es situada en relación a sus propias condiciones sociales y culturales. La autora sostiene que existe una divergencia entre el interés particular y el interés universal que no está en concordancia con el individuo ni lo incluye, es decir, "la propia reivindicación de universalidad niega los derechos de los individuos" (p. 15). Esto me lleva a reflexionar, que estas pruebas estandarizadas son instrumentos que se realizan en un punto geográfico que nada tiene que ver con el lugar que se desarrollan, perdiendo todo tipo de contexto, y únicamente provocan confusión y frustración en los estudiantes que se enteran o son objeto de reproche por los resultados obtenidos si se los compara con otras instituciones del mismo contexto local , o, peor aún , si son comparados con resultados de instituciones de otras provincias del país. Estos cuestionamientos son lo suficientemente potentes para afectar las subjetividades estudiantiles, los cuales ni siquiera toman en cuenta factores sociales, económicos, culturales o étnicos, que sin duda inciden en los resultados de estas evaluaciones que intentan medir la calidad educativa pero como un hecho aislado y descontextualizado, profundizando la violencia ética ejercida por este tipo de evaluación.



Los valores de los tiempos actuales como lo son la competencia, el individualismo y la cuantificación de resultados que rigen esta forma de pensar la evaluación son propios de la sociedad dominante, y forman parte de una adversidad incorporada, invisible e inconsciente. Como propone Raúl Fornet- Betancourt en (Giuliano, 2017) el haber encarnado esta adversidad se traduce en una crisis antropológica, ya que al incorporar valores de una sociedad que nos es ajena, nos conduce a redefinir lo humano desde las expectativas de un sistema hegemónico que promueve la competencia y no la convivialidad. Desde el interior de la educación, estas formas de evaluar desde una dimensión técnica, nos alejan de la convivialidad que nos propone

ISBN 978-987-811-214-5

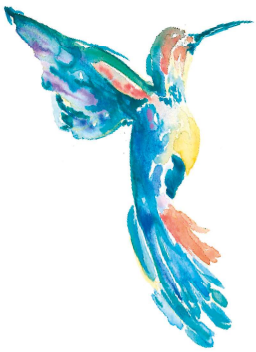


el autor, ya que esta experiencia trae de la mano equilibrar las diferencias a partir de la justicia y solidaridad.

Contrapuesta a la concepción de evaluación que se enmarca en una razón instrumental mediada por su relación medios- fines, tanto excluyente como exclusiva y que no acepta lo singular ni tolera lo incierto, como plantea Joan Carles Mèlich (2006), es posible pensar la evaluación como un proceso reflexivo y entendiéndolo como un fenómeno que facilita la comprensión de los aprendizajes.

Este paradigma podría ser sostenido desde una concepción de la praxis educativa orientada por una razón literaria transformadora que plantea el autor mencionado. Mèlich (2006) esboza que el espíritu de la razón literaria posee como única certeza la sabiduría de lo incierto: es esta incertidumbre justamente la que podría ser la resultante parcial de un proceso evaluativo con sus avances y retrocesos, pero sin que esto signifique el despojar de valor y sentidos a estas interrupciones constitutivas del recorrido tan necesariamente presentes a lo largo de las trayectorias estudiantiles. A esta razón literaria se le atribuye una educación ética concebida como un modo de relación con un otro atravesada por una razón sensible, tolerante y compasiva de lo individual, en donde la táctica de la razón instrumental es reemplazada por el tacto, lo cual se constituye como una forma de interacción humana en tanto sensible a lo que le sucede a otra persona. El acompañar es parte de la ética, y el acompañar, acoger y cuidar a otro, es parte de esta concepción de evaluación en tanto proceso, lo cual también implica reconocer en el otro el derecho a cometer sus propios errores, asi como también de poseer tiempo y espacio propio.

Para mí la mayor urgencia es la evaluación educativa, pero esta urgencia trae de la mano en cómo pensamos el aprendizaje en nuestros días. Si la escuela y sus instrumentos, como es el caso de la evaluación, fueron pensados para un sujeto con un registro representacional moderno y centrado en la formación como vía de emancipación, como sostiene Silvio Gallo (2015), creo que es hora de repensar la problemática de la educación en la actualidad donde ampliemos la mirada hacia una nueva concepción del aprender, como nos propone Gilles Deleuze en (Gallo, 2015), en tanto aprender como una travesía, un pasaje vivo entre el no saber y saber. El aprender, sostiene el autor, en tanto verbo y no sustantivo, es un acontecimiento de pasaje entre un estado y otro, un acontecimiento producido por el encuentro del que aprende y los signos que le afectan de manera sensible y que le atraen por alguna razón, pudiendo producir sentido con ellos: en definitiva, es un acto de creación. “Aprender es, pues, volverse sensible a los signos de algo que nos llama a la atención”. (Deleuze en Gallo, 2015, p. 192).



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



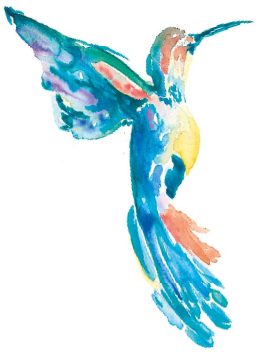
Según Deleuze en (Gallo, 2015), aprendemos con alguien, aprender es hacer junto a alguien, el que emite estos signos e invita a este acontecimiento el cual es un proceso dinámico, una apertura. El autor nos invita a reflexionar que el aprender en tanto acontecimiento no puede ser comprendido de antemano, entonces no puede ser medido, no puede ser metodologizado. " El aprender, es, pues, siempre singular, experiencia de la diferencia, no reproducción de lo mismo" (Gallo, 2015, p. 194).

En sintonía con Deleuze, Félix Guattari en (Gallo, 2015) nos presenta el proceso educativo al margen del proyecto moderno de formación como emancipación y nos invita a pensar a la educación como un devenir- otro:

> Educarse es salir de sí mismo, abandonar aquello que ya se es, en la dirección de este otro que se está por ser, sin, mientras tanto, llegar a serlo plenamente. Educarse es abandonar identidades fijas, pero no para sumir nuevas, y sí para dejarse fluir, en movimiento, en devenir. (p.201)

El devenir se realiza en dirección a lo instituyente, es siempre en sentido a la de la minoría no instituida, entonces me pregunto ¿Por qué no ir en esa dirección desde nuestro rol como futuros cientistas de la educación? Re- pensar la evaluación de los estudiantes y de la calidad educativa en las aulas a partir de esta concepción del aprender y el acto educativo como devenir- otro puede ser un desafío que motorice nuevas formas más respetuosas, menos violentas y con un sentido de acompañamiento de nosotros los docentes hacia las trayectorias vitales y educativas de nuestros estudiantes. Los modos en que se piense a la evaluación reflejará una posición ético- política- pedagógica desde el rol docente, la cual configurará a su vez la praxis de cada educador asi como también será parte de la auto- evaluación y reflexión sobre sus propias prácticas docentes.

En definitiva, considero que es imperativo que la educación asuma el compromiso real de potenciar las vidas de los estudiantes en tanto vidas duelables, como propone Butler en (Giuliano, 2017), asumiendo la promoción de la vida como vivible y valorada, permitiendo preservarla y haciéndola florecer con el fin de un desarrollo humano siempre signado por lo impredecible pero desde la libertad como posibilidad de responder al mundo.



Sosteniendo que la mayor urgencia en la actualidad educativa es la evaluación, me resulta esencial no dejar de lado la problemática latente de evaluación del currículum educativo, considerando para la apertura de esta discusión la definición de currículum de Alicia De Alba (1998):

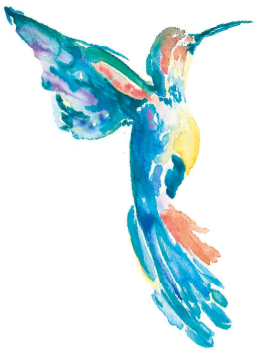
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



> Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (p. 60)

Como sostiene De Alba (1998), en esta síntesis se observa un problema de poder, ya que depende de las relaciones de fuerza, que al ser desiguales, impondrán los contenidos culturales que le darán forma al currículum. Si estas relaciones de fuerza son equilibradas, prosigue la autora, se dará lugar a la negociación. En definitiva, el currículum "es una arena en la cual se ejerce y se desarrolla el poder". (De Alba, 1998, p. 66) en tanto discurso, el cual Michel Foucault (1992) lo define como que "no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse" (p.6)

Foucault (1992) argumenta que en toda sociedad "la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (p.5). La verdad no está aislada de los sistemas de poder que la producen y mantienen, y es este poder que determina qué discurso es aceptado como verdadero, reforzado y acompañado por la institución educativa como ordenadora de los decires y sentires que gestiona esta producción discursiva, ejerciendo sobre los otros discursos de la sociedad un poder de coacción. Es por esta razón que Foucault (1992) sostiene que esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: "está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañada también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido"(p.10)



Entonces, la evaluación curricular debería reorientar sus prácticas en relación a develar aquellos discursos que contienen los curriculum que aparentemente son "una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal" (p. 12) y que la voluntad de verdad actúa en, en palabras del autor, como una "prodigiosa maquinaria destinada a excluir" (p. 12) a todas aquellas verdades que no responden a los intereses de los grupos sociales dominantes.

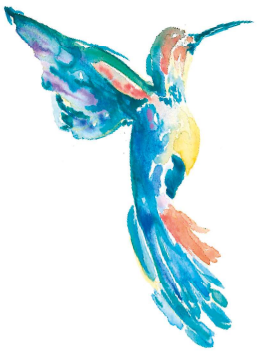
En consonancia con estos argumentos en relación a la voluntad de verdad como elemento configurador del discurso el cual da forma al currículum, Silvina Feeney & Daniel Feldman (2021) plantea que los principios curriculares apoyados en

ISBN 978-987-811-214-5



estos “conocimientos socialmente válidos”, que en dichos de Foucault (1992) se traducirían a un sistema de exclusión externo en donde la voluntad de verdad coacciona para legitimar el poder de los sectores dominantes y hegemónicos, han sido cuestionados y puestos en tensión desde la década del 60’ de la mano de la Pedagogía Crítica con autores como Apple, Mc Laren y Giroux. La autora esboza que dada la situación económica y social de estas últimas décadas, las representaciones de estos principios fundadores curriculares se han debilitado aún más: procesos de concentración y globalización de los intercambios económicos y desigualdad, son factores que delinean el escenario actual , los cuales Feeney & Feldman (2021) considera como propulsores para reevaluar y reorientar los contenidos curriculares como sinónimos de contenidos valiosos portadores de verdades dominantes y dar paso a un currículum orientado hacia la justicia curricular democracia y producción de la igualdad , en donde los saberes valiosos sean aquellos pertenecientes a los menos favorecidos, proponiendo un currículum diverso o multicultural, dejando de lado un currículum elaborado con lo considerado valioso por una sociedad dominante.

Me resulta interesante otra posibilidad de reevaluar los saberes que se incluyen en el currículum a partir de otra vía que propone Feeney & Feldman (2021) , al cual ubica este camino en la dimensión posmoderna y que ubicaría al currículum como “ una conversación compleja estructurada por el compromiso ético con la alteridad”(Pinar en Feeney & Feldman , 2021, p. 65). Este compromiso ético con la alteridad se ubica en estrecha relación con el abandono del dualismo nosotros / otros que han configurado la forma dominante y central para la construcción de la euro modernidad, como afirma Arturo Escobar (2017), proponiendo un alejamiento de este dualismo ontológico concebido a la luz de los fundamentos propios de una modernidad capitalista y patriarcal: individuo- real- ciencia – mercado. El autor plantea que el problema no es que los dualismos existan, sino que el problema radica en cómo son tratadas estas divisiones culturalmente y la jerarquización que se ha establecido entre los elementos de cada par, asi como las consecuencias sociales de estas jerarquías. El autor comparte que en los espacios académicos existe un renovado interés por esta parte subordinada de los dualismos ontológicos de la modernidad, lo que ha llevado a considerarlos como dimensiones importantes de lo que constituye la vida. El autor sostiene que:



> Este énfasis reciente favorece el surgimiento de una campo ontológico- político emergente con el potencial para reorientar la práctica cultural y social de maneras que promuevan los objetivos interrelacionados de la sostenibilidad ecológica, la justicia social y la pluriversalidad (p. 185)

A partir de este nuevo campo ontológico – político, es que Escobar da paso a una ontología relacional, en la cual “la vida es interrelación e interdependencia de

ISBN 978-987-811-214-5



principio a fin, siempre y en todo momento" (p. 195), potenciaría este compromiso ético con la alteridad, ya que nada existe por sí mismo, como propone el autor, y si todo inter- existe, entonces intersomos e interexistimos con todo el planeta.

A modo de cierre, puedo vislumbrar, a partir del recorrido por estas reflexiones provisorias, el gran desafío que se tiene al re- pensar y re- construir las diferentes dimensiones de la evaluación. Considero que es una urgencia de la cual nos debemos encargar cuanto antes todos aquellos que pensamos la educación y sus diversas aristas, ya que la evaluación como práctica en sí misma atraviesa transversalmente todas las capas que constituyen el sistema educativo así como también a todos los actores que lo componen.

Referencias

Butler, J. (2005). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Amorrortu Editores.

De Alba, A. (1998). Currículum: mitos, crisis y perspectivas. Miño y Dávila.

Escobar, A. (2017). Autonomía y diseño: la realización de lo comunal. Tinta Limón.

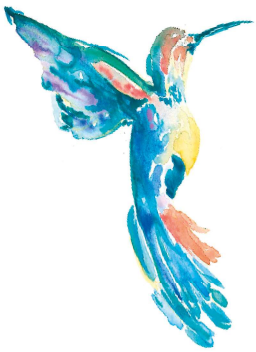
Feeney, S & Feldman, D. (2021). Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos. En Morelli, S (Coord.). Políticas Curriculares: experiencias en contextos latinoamericanos. Homo Sapiens Ediciones.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Tusquets.

Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En I. Ramírez Hernández (Comp): Voces de la Filosofía de la Educación. Ediciones del Lirio.

Giuliano, F. (2017). (Re) pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación. En Giuliano, F (Ed). Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Miño y Dávila.

Giuliano, F. (2017). La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt. En Giuliano, F (Ed). Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas).Miño y Dávila.



Meirieu, P. (30 de octubre de 2013). La opción de Educar y la responsabilidad pedagógica [Presentación en papel]. Ministerio de Educación, República Argentina.

Mèlich, J. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación. Miño y Dávila.

ISBN 978-987-811-214-5





¿Cómo es la relación entre la conformación de las corporalidades y la educación?

Guadalupe Casabianca Luna[1]
UNMDP
guadalupe.casabiancaluna@gmail.com

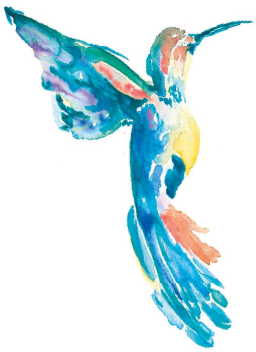
Resumen

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la relación entre la conformidad de las corporalidades y la educación. La escritura parte desde los lugares que habito como docente, mujer sáfica y estudiante. En este marco, se problematizan las dinámicas hegemónicas presentes en las prácticas áulicas cotidianas, visibilizando cómo estas inciden en la regulación de los cuerpos. Asimismo, se incorporan memorias y experiencias personales que buscan ilustrar y profundizar los ejes temáticos abordados.

Palabras clave: corporalidad, educación, ESI.

En este ensayo me interesa reflexionar sobre cómo es la relación entre la conformación de las corporalidades y la educación. Algunas de las conversaciones más recurrentes que tengo con mis más grandes afectos giran en torno a cómo performateamos en diferentes espacios a lo largo de nuestra vida nuestras corporalidades e identidades. Escribo desde los lugares que me tocan y también desde los que elijo; soy una mujer cis-blanca, perteneciente al colectivo LGBTIQ+[2] y docente de Artes Visuales en instituciones tanto estatales como privadas. Hay algo entre mi historia e identidad con las corporalidades que tensiona y me moviliza. En ese sentido, me gustaría centrarme en los niveles de enseñanza obligatorios que son en los cuales hoy me desenvuelvo. Este trabajo está escrito con lenguaje no binario denotando un posicionamiento ético y político. En palabras de val, intervenir en las prácticas del lenguaje es afectar la forma en la que se organiza el poder. (2019).

Mientras pensaba en cómo y qué escribir, me di cuenta que desconozco cuál es la mayor urgencia dentro de la educación. No obstante, con este trabajo me inquieta reflexionar acerca de qué mundos se pueden imaginar según qué corporalidad se habita. En ese sentido, algo que atender en la educación , entendiéndose no solo como las instituciones escolares, aunque sobre todo en ellas; es repensar acerca de qué mundos se pueden imaginar según qué corporalidad se habita. Algo que, como docente de Artes Visuales y futura cientista de la educación realmente



1 Estudiante de Ciencias de la Educación en la UNMdP. Profesora de Artes Visuales con orientación Cerámica, miembro del equipo de género y disidencias de la Escuela Superior de Artes del Fuego Rogelio Yrurtia. Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires. Argentina.

2 LGBTIQ+ es la sigla compuesta por las iniciales de las palabras Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Interserxuales, Queer y demás identidades.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



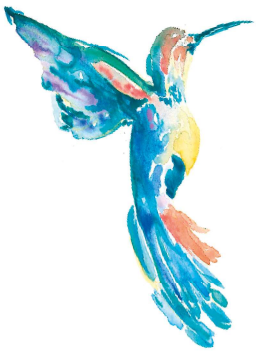
me preocupa, es la reproducción de ciertas normas contra la corporalidad y subjetividad de lxs[3] estudiantes. ¿Qué deseos pueden caber en un imaginario de deseos cisheteronormados blancos? ¿Qué futuros no habilitan? ¿Qué espacios se fomentan? ¿Dónde está el poder? ¿Se es consciente de todo lo que se reproduce? ¿Qué vidas nacen cuando se pueden nombrar?¿Cómo lograr el interés de lxs estudiantes si se lxs está sujetándo a maneras únicas de ser? ¿Qué peligros no se ven? ¿En qué lugar quedan las instituciones como dispositivo si no caben todxs? ¿Y en qué lugar quedan quienes no caben?

Retomando los cuestionamientos anteriores, ¿cuál sería el peligro de dicha reproducción? Estas reproducciones no son casualidades, sino que existe una arquitectura de sentido que tiene un interés en organizar el discurso. Es decir:

> nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo. Más preciso: todas las regiones del discurso no están igualmente abiertas y penetrables; algunas están altamente defendidas (...) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable (Foucault, 1992, p.23).

Entonces, en una primera instancia se puede decir que, si no todxs accedemos a ese ordenamiento del discurso, posiblemente no estamos todxs cómodxs en este mundo, por lo tanto, alguna ficha en el tablero hay que jugar a por lo menos, cuestionar. Por otro lado, considero pertinente una primera posible respuesta: creer que esa es la única manera de ser y habitar los espacios compartidos, por consiguiente castigar todo lo que quede por fuera de esa norma reproducida.

Asimismo, me parece que no hay que perder de vista qué tipo de consecuencias pueden dejarse cuando lo castigado es nada más ni nada menos que un cuerpo, y por ende cómo esto se vincula con la convivialidad (Giuliano, 2017b). Con esto último me refiero a que inevitablemente se ve afectada la experiencia (Larrosa, 1995) de unx estudiante cuando es excluídx por no acatar las normas. De la mano con la experiencia, se pone en juego la permanencia. Escarbando en mis memorias, recuerdo comenzar mi residencia , como docente de Artes Visuales en el nivel secundario en una Escuela Técnica de Mar del Plata y lo primero que capturó mi atención fue la disposición áulica de los bancos donde lxs estudiantes pasaban a veces más de 6 horas. A modo de descripción, los pupitres eran individuales, la mayoría para personas diestras, la silla y la mesa estaban unidas y por último: todos estaban recientemente atornillados en fila al piso. Pongo la mirada en las siguientes preguntas: ¿qué se les está educando a quienes tenían una corporalidad que no cabía cómodamente allí? ¿tan poco movimiento puede existir en un aula por fuera de los talleres como para que sea una opción inmovilizar las sillas y bancos? ¿qué postura corresponde a cada corporalidad? ¿obedecer en la quietud es siempre más importante que la comodidad del cuerpo? En mi opinión, la



3 En este ensayo se escribe de manera no binaria con la utilización de la "x".

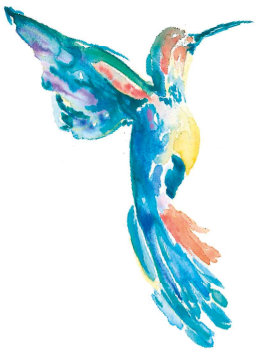
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



experiencia cotidiana en las clases que tenga lxs estudiantes posiblemente varíe según la corporalidad que tengan. Continuando con esta idea, lo hegemónico está aprendido, construído e impregnado en la sociedad desde las relaciones que construimos hasta las posturas que tenemos en los espacios públicos. Si bien todo lo anteriormente nombrado se aprende en cada sitio que habitamos, las instituciones educativas tienen su cuota de responsabilidad enseñando dónde hay que poner el cuerpo (Butler en Giuliano, 2017a).

Ahora bien, volviendo al discurso, ¿para qué pensar en las gramáticas estructurales? En palabras de Butler (en Giuliano, 2017a), es necesario entender cómo el lenguaje estructura nuestro mundo para comprender cuáles son nuestros "límites" de acción según el contexto y por dónde podemos fugarnos de los mismos. Es pertinente aclarar que cuando se menciona al lenguaje, también se hace referencia a los silencios. Con respecto a esto último, se puede pensar que lo no dicho, funciona como un sistema de exclusión en tanto que la palabra queda prohibida atendiendo que, las temáticas puedan resultar polémicas en la sociedad, "conciernen sin duda la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo" (Foucalt, 1992). Dicho sistema, se comprende entonces como una manera entre tantas de proceder a controlar y delimitar el discurso. A su vez, Escobar (2017) menciona un concepto que podría tensionar con este diseño del discurso: los dualismos ontológicos. Esta categoría nos permite desentramar la lógica según la cual el autor ya mencionado entiende que se mueve el mundo occidental: dividido en dos, "nosotros"y "ellos", lo común y lo raro. Si pensamos nuevamente en el ejemplo de los bancos de la secundaria, se está delimitando que lo común es entrar en el banco y lo raro es no caber. Corresponde mencionar y recordar que en este ensayo se puntualiza en instituciones educativas obligatorias pero el mismo ejemplo podríamos trasladarlo a los asientos de los colectivos de línea.

Volviendo a la metáfora del juego y para ir concluyendo, sin entender el tablero y sus reglas no podemos considerar otras maneras a través de las cuales imaginar y/o construir otro mundo. Este escrito pretendió ser una revisión y reflexión más sobre qué les permitimos desear a nuestrxs pibxs en las escuelas. En palabras de Mélich, educar, está más cerca del tacto que de la táctica (2006). Intento imaginar qué más puedo aportarle a la educación hoy y cómo se pueden crear tactos más suaves y amenos en un mundo capitalista, machista, blanco, cis-heteronormado.



ISBN 978-987-811-214-5



Referencias

Escobar, A. (2017). En el trasfondo de nuestra cultura. Racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad. En “Autonomía y Diseño”.

flores, v (2019) Una lengua cosida de relámpagos. Hehkt.

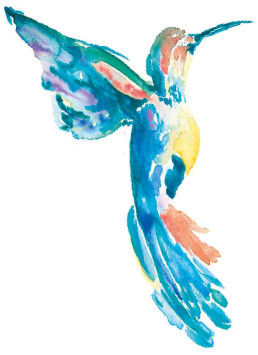
Foucault, M. (1992). “El orden del discurso”. Tusquets Editores.

Giuliano, F. (2017a). “(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación” en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas).Miño y Dávila. (pp.161-188)

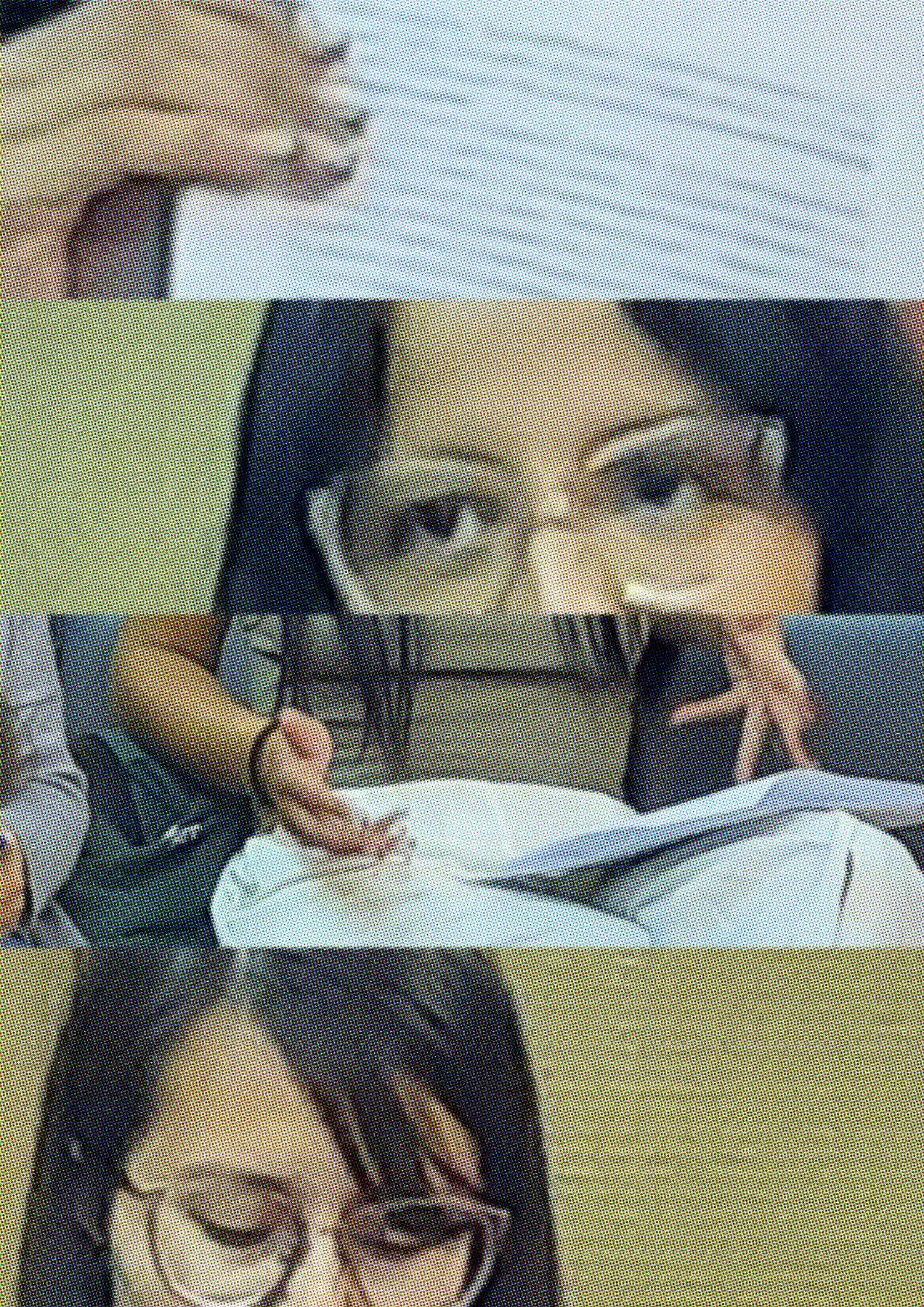
Giuliano, F. (2017b). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt”, en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Miño y Dávila. (pp.189- 209)

Mèlich, J.(2006). Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación. Miño y Dávila.

Larrosa, J (1995). Tecnologías del yo y de la educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En “Escuela, poder y subjetivación”.



ISBN 978-987-811-214-5





¿Cómo nos ha afectado el colonialismo en el desarrollo de una filosofía situada, comunitaria y con perspectiva de género? Hacia una revisión del Plan de Estudios del Profesorado en Filosofía de la UNMdP

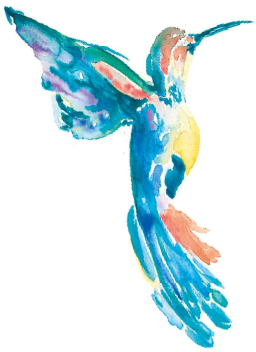
Rocio Coronel y Abril Sánchez[1]
UNMdP
abrilmarianelas37@gmail.com
rociocoronel1530@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se encuentra escrito a partir de la necesidad de enunciar las problemáticas que nos atraviesan no sólo a nosotras, sino que, al mismo tiempo, a todo un estudiantado pronto a egresarse e insertarse en el ámbito docente. Quienes, al igual que nosotras, evidencian y denuncian la falta de una filosofía que responda al contexto actual y a nuestra realidad. En este sentido, tras haber habitado a lo largo de cinco años la carrera de Filosofía en la UNMdP, nos surgió la urgencia de denunciar la falta de una práctica filosófica situada, comunitaria y con perspectiva de género. Puesto que ambas, si bien entendemos que nos encontramos posicionadas desde un lugar de privilegio, no nos cegamos ni nos presentamos indiferentes frente a este contexto.

Corriendo tras el impulso de investigar y comprender nociones que nos resuenan, intentaremos reflejar a lo largo de este trabajo algunas de las problemáticas emergentes dentro de nuestras trayectorias. Al mismo tiempo, dado que, no solo somos estudiantes enmarcadas dentro de un contexto particular que es el de la ciudad de Mar del Plata, sino que, a su vez, nos ubicamos en un país que es Argentina y en un continente que es el americano, desde el Sur, Latinoamérica. Entendemos así, que no podemos obviar nuestro lugar de enunciación, no podemos, ni queremos saltarlo o aislarnos al hacer esta crítica, como tampoco a la hora de mirar en retrospectiva nuestro recorrido y nuestro quehacer filosófico.

De esta manera, tras haber realizado una indagación acerca de nuestro plan de estudios, sus fundamentos, limitaciones y el perfil de egresado al cual aspira, pudimos evidenciar lineamientos que contribuyen a una práctica filosófica desligada de la realidad, potenciando un conocimiento individual y abstracto. Es decir, podemos entrever una lógica occidental y eurocéntrica oculta tras una filosofía hegemónica, cuya pretensión de universalidad no da lugar a otredades. La falta de una perspectiva de género, una transversalización pedagógica y una mirada orientada hacia un diálogo transdisciplinario, se pone en manifiesto a lo largo de nuestras trayectorias como estudiantes y, sobre todo, a la hora de desenvolvernos en el ámbito laboral, tanto en la docencia como en la investigación.



Palabras clave: Descolonización, pedagogía, filosofía situada, militancia

1 Graduadas de la Universidad Nacional de Mar del Plata del Profesorado en Filosofía. Estudiantes de la Licenciatura en Filosofía. Integrantes del grupo de investigación "Filosofía Nuestroamericana" Dirigido por la Dra. Nora Bustos. Adscriptas estudiantes de la cátedra Pensamiento Argentino y Latinoamericano. Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

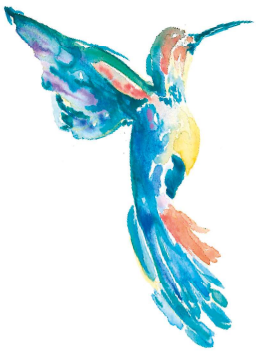
ISBN 978-987-811-214-5



Los inicios de una herencia dualista del conocimiento

Enrique Dussel (2013), precursor de la filosofía de la liberación, advierte que la filosofía moderna eurocéntrica, aún antes del ego conquiro (yo conquisto), pero ciertamente a partir de él, sitúa a todos los pueblos, a todas las culturas dentro de sus propia fronteras como útiles manipulables, bajo el imperio de la razón instrumental. Así también afirma que en el discurso del método de Descartes, se tiene en manifiesto la filosofía europea que termina siendo la filosofía universal de los últimos cuatro siglos y que aún sigue persistiendo. Por su parte, Castro-Gomez (2007) explica que con René Descartes, la subjetividad se hará a un lado. La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina, que tiende a dividir por partes, por disciplinas, el estudio de la realidad que nos rodea. Así, toma fuerza una mirada dualista, que, con la llegada del colonialismo y el hombre moderno, introduce nuevas concepciones tales como naturaleza-cultura, hombre-mujer, hombre-esclavo, civilización-barbarie, sujeto-objeto, conocimiento verdadero-conocimiento mítico-ancestral, doxa- episteme, entre otros. Bajo este paradigma de la modernidad y sus consecuencias a día de hoy, buscamos repensar la formación profesional en Filosofía ofrecida por la Universidad Nacional de Mar del Plata y por lo tanto, nos preguntamos ¿Arrastramos una herencia colonial en nuestro plan de estudios?

El plan de estudios de Filosofía de la UNMdP deja ver que su última actualización data del año 1999. Podemos establecer que sus contenidos y su transversalidad se han quedado en un mero conocimiento occidental, en el cual encontramos una representación latinoamericana de la filosofía únicamente en la materia “Pensamiento argentino y latinoamericano” hacia el final de nuestras trayectorias académicas. Si bien vemos una supremacía a niveles macro de un conocimiento occidental en las trayectorias universitarias del país, podemos hacer un rastreo de otros planes de estudios de Filosofía en diferentes universidades que datan de una transversalidad decolonial y situada, donde se da un espacio más amplio para una posible transculturalidad y un diálogo con diferentes disciplinas que abren puertas a un recorrido heterogéneo.



Castro-Gomez afirmara que “las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la ‘herencia colonial’ de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente” (2007, p. 79), y no estamos exentos a esto en nuestro plan, en nuestra carrera, en nuestros recorridos cuando los textos responden a problemáticas que se dieron en una Europa hace cientos de años. Por ello mismo, nos preguntamos ¿Cómo podemos

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



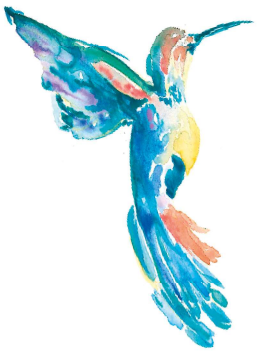
seguir relegando una realidad actual que nos afecta directamente, cuando nos guiamos por una filosofía tan distante de nuestras prácticas y bajo estructuras que fomentan la individualidad o la creación de "nichos filosóficos"? Citando al sociólogo venezolano Edgardo Lander, quien afirmara:

> […] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000, p. 65).

Este análisis, nos ha llevado a dar cuenta de, que, en la universidad aún existe continuidad con una dualidad sujeto-objeto, replicada en la forma de fragmentar por disciplinas, por departamentos y por áreas de conocimiento. Se establece así una doble lejanía tanto de la academia y sus saberes con nuestro quehacer práctico situado, como en el diálogo entre disciplinas, creando nichos individuales y competitivos entre sí. Encontramos así, una colonialidad no sólo en las estructuras académicas sino que, a su vez, en los saberes que se rigen dentro de estas, los cuales serán aquellos que se reproducirán una y otra vez, dándose, de esta manera, una colonialidad del saber. Cómo establece Catherine Walsh: "La colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y 'científicas'), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento" (2005, p. 19).

Revisando nuestro plan de estudios podemos ver cómo este ofrece la posibilidad de un único recorrido a lo largo de materias divididas en dos ejes vertebradores: a) áreas históricas y) sistemático: SocioAntropológicas, Teoría del conocimiento , del lenguaje y aislado se encuentra el tramo pedagógico, si optas por el profesorado. Nuestra carrera consta de una duración estimada de cuatro años o cinco años dependiendo del profesorado o la licenciatura. La fundamentación ofrecida para esta división por el plan de estudios sancionado en 1994 y reformado en 1999, es la siguiente:

> Para la articulación de las disciplinas de la carrera, se tuvieron en cuenta dos ejes vertebradores: a) histórico y b) sistemático: socioantropológico, teoría del conocimiento, y del lenguaje. El primero se sustenta en la necesidad de presentar la secuencia cronológica de respuestas elaboradas en la sociedad occidental, las cuales atienden a los planteos teórico prácticos que el contexto espacio temporal determinó, y se propone describir el progreso y la complejización del pensamiento. (Plan de estudios Filosofía UNMdP, 1994)



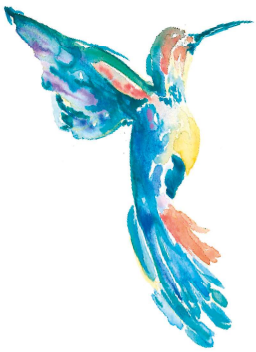
Por otro lado, decidimos llevar a cabo una comparación con planes de estudios de otras universidades, para denotar y evidenciar las faltas en nuestras trayectorias. Iniciando con el plan de estudios del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, podemos observar que este ofrece recorridos por áreas o disciplinas, tales como Estudios de Filosofía Medieval, Estudios de Filosofía Contemporánea, entre otros. Posibilitando la flexibilidad del recorrido

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



del estudiante en formación, atendiendo a las necesidades heterogéneas del estudiantado, y, a su vez, un diálogo transdisciplinar entre departamentos. Las preguntas que aquí nos hacemos son ¿Por qué en nuestra carrera seguimos pensando en un cuerpo estudiantil homogéneo? ¿Por qué pensamos en un sólo recorrido centrado en un estudiante individual, abstracto y alienado del contenido? ¿Por qué seguir respondiendo a la lógica exclusiva de la modernidad occidental? ¿Por qué los perfiles del egresado están pensados alrededor de "competencias"? ¿Por qué aún se piensa en un profesional desligado de las problemáticas actuales? Cuando es claro que necesitamos un cambio de paradigma frente a un contexto que nos exige una transformación que permita anclar al estudiantado y al futuro cuerpo de egresados como profesionales comprometidos, formados en la transdisciplinariedad, la transculturalidad, la perspectiva de género y en una pedagogía crítica.

Por su parte, la Universidad Nacional de Catamarca ofrece a lxs estudiantes del profesorado en Filosofía un plan de estudios que, desde el primer año, incluye materias como "pensamiento indígena, popular y latinoamericano" y "problemáticas culturales del mundo contemporáneo", las cuales buscan fomentar y fortalecer las divergencias de culturas, conocimientos y prácticas sociales excluidas por la historia dominante occidental. A la vez que intentan visualizar las problemáticas que hoy acarreamos por una historia mal contada, este enfoque se convierte en un eje vertebral a lo largo de toda la carrera. Asimismo, en este primer año, se ofrece la materia "Metodología de la investigación Filosofía" y al avanzar hacia el segundo año encontramos "Taller de investigación y escritura filosófica", dos espacios que consideramos fundamentales para nuestra formación profesional, pues brinda herramientas valiosas para el desarrollo académico de lxs estudiantes. Sin embargo, vale aclarar que ninguna de estas materias está incluida en nuestro plan de estudios, lo que genera un vacío metodológico, formativo y de escritura, que resulta difícil de superar en la práctica filosofía.



En cuanto a la formación de futurxs educadorxs, queremos resaltar las instancias formativas relacionadas con la práctica docente que se realizan en el profesorado ofrecido por la UNCA, asignaturas como "psicología educacional y del aprendizaje", "estudio de la Educación Argentina y Latinoamericana", "didáctica de la Filosofía", "Práctica I", "Práctica II", y "Residencias", evidencian una transversalidad pedagógica, filosófica y un compromiso que permite al estudiantado un contacto más temprano con la realidad áulica, posibilitando, a su vez, el desarrollo de estrategias en este camino formativo hacia futurxs educadorxs. Este enfoque contrasta con lo que ocurre en nuestro plan de estudios, en el que las prácticas docentes (y nuestro primer contacto con un aula) se incorporan hacia el último cuatrimestre de la carrera, así, el contacto con la realidad se nos es lejano, una

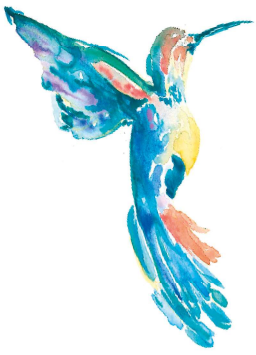
ISBN 978-987-811-214-5



vez más. De esta manera, aquí nuestra intención está puesta en manifestar la distancia con la cual es transmitida la actividad de enseñar, la falta de un acercamiento corporal, que no sea jerárquico, sino la necesidad de que esta práctica sea situada, comprometida y filosóficamente implicada e involucrada con las realidades áulicas.

Al analizar este plan de estudios en particular, no solo queríamos denunciar la ausencia de un eje decolonial y con ellos la supremacía de un tipo de conocimiento occidental, sino también de la mano la falta de una perspectiva transcultural que abra el espacio para las otredades y las subjetividades que se ponen en juego dentro (y fuera) de las instituciones educativas. Ante esta revisión, nos parece inconcebible la existencia y legitimación de un conocimiento des-subjetivado y des-corporalizado dentro de nuestra carrera.

Finalmente, a lo largo de este trabajo utilizamos dos conceptos que se repetirán y nos parecen el foco de nuestra crítica, "trans-disciplinariedad" y "Trans-culturalidad". "Trans" tiene la misma raíz etimológica que la palabra "tres" y significa así la trans-gresión del "dos", es decir que trans-grede los pares binarios que marcaron el devenir de la modernidad. Al decir estas palabras queremos dar cuenta de la importancia tanto de cambiar una lógica exclusiva donde existe siempre una supremacía de conocimientos, de prácticas, departamentizando así los conocimientos que parecieran responder a una lógica mercantil, donde tiene primacía la ciencia, en el actual capitalismo cognitivo. Así como también abrir las puertas a una lógica inclusiva que luche contra la fragmentación de los saberes en sus estructuras, entrando en diálogo con lo excluido en el mapa moderno de las epistemes por considerarse míticos, pre-racionales, emocionales e inútiles para el progreso lineal de la historia, situándonos geopolíticamente desde nuestro lugar de enunciación. Evidenciando y repensando los sesgos coloniales que derivan en nuestras estructuras y en los conocimientos que aquí dentro se producen y reproducen, nos preguntamos ¿conocimientos para quien? Eduardo Distreto en "Descolonizar la Universidad" dirá, "Esta perspectiva geopolítica del conocimiento supone la pregunta de para quién se lo produce. Este para quién es, en últimas, una pregunta por el *para qué* del conocimiento e, hilando aún más delgado, una preocupación ética fundamental de *con quién* se produce tal conocimiento." (p 15).



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

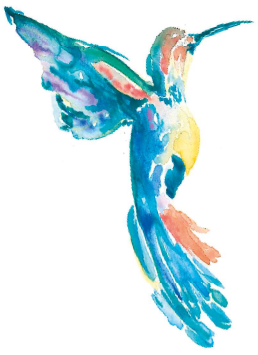


El perfil del egresado en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El perfil del egresado en el profesorado en Filosofía propuesto por nuestra universidad, considera puntos que no solo se encuentran alejados de la realidad áulica actual sino que, a su vez, todos sus punteos están pensados a partir de "competencias". De esta manera, parecería que el docente de filosofía en lugar de ingresar a trabajar en instituciones educativas heterogéneas con realidades y subjetividades diferentes, se está recibiendo para ingresar a trabajar a una empresa. A continuación, citamos algunos de estos perfiles, encontrados en el plan de estudios de 1994:

> *Se orientará al desarrollo de:*
>
> *a) Competencias teóricas para la elaboración y transferencia de los contenidos. (...)*
>
> *e) Competencias para la búsqueda, producción y recreación del conocimiento a partir de la construcción de respuestas alternativas a problemas de interés de la comunidad.*
>
> *f) Competencia para la generación y favorecimiento del diálogo entre distintas culturas y creencias, ampliando el criterio para fomentar el respeto y la tolerancia en un mundo Globalizado. (Plan de estudios Filosofía, UNMdP, 1994)*

Pensar en un perfil de egresado basado únicamente en competencias profesionales a llevar a cabo en el supuesto favorecimiento del diálogo entre culturas, el desarrollo y la comprensión teórica de contenidos para su posterior transferencia y, también, la construcción de respuestas alternativas a problemas de interés de la comunidad, es pensar en un perfil de egresado a partir de un lenguaje mercantilista occidental y distanciado de la realidad ¿Cómo podemos pensar en un egresado comprometido con su labor si los objetivos están puestos en desarrollar la teoría antes que la práctica, la sabiduría por sobre la ignorancia y la individualidad por sobre la colectividad? ¿Cómo podemos pensar en un/a futuro/a egresado/a capaz de producir "respuestas alternativas" si la formación no está transversalizada por la transculturalidad, la perspectiva de género o la educación sexual integral? ¿Respuestas alternativas a qué? ¿A lo hegemónico? El problema reside en una multiplicidad de causas, pero la mayor de ellas y que, como ya dijimos, arrastramos desde la lógica occidental, está en pensar al estudiante universitario como un ser individual y aislado de la realidad. Como un ser ubicado desde la *hybris del punto cero*, término acuñado por Castro-Gómez para definir a todo aquel que intenta posicionarse como un Dios, por fuera de lo que ocurre en el mundo. Como aquel que intentará cambiarlo pero sin cambiar nada de sí mismo ni de lo que lo rodea realmente, puesto que nunca se involucrará plenamente en



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

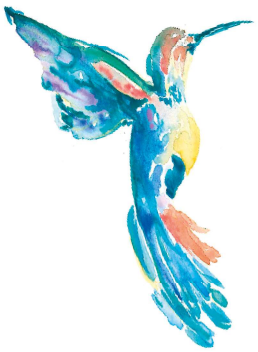


ello. Y, si bien entendemos que no podemos abarcar todos los temas, el problema está en que dentro de la selección de saberes se legitima un tipo de conocimiento, que es el occidental universal, como dirá Dussel

> Es necesario saber perder tiempo para elegir los temas fundamentales de la época que nos toca vivir. Es necesario saber perder tiempo para comprometerse en las luchas de los pueblos periféricos y las clases oprimidas (...) Es necesario saber perder tiempo, del corto tiempo de la vida, en descartar los temas secundarios, los de moda, superficiales, innecesarios, los que nada tengan que ver con la liberación de los oprimidos (1975, p. 203)

¡Ya no podemos seguir pensando al estudiante y futuro egresado como un ser aislado y abstracto! ¿Por qué aún seguimos avalando en nuestra experiencia académica planes de estudios que se encuentran inmersos en una estructura que legitima los conocimientos de carácter metodológico y que reproducen un proceso utilitarista?

A su vez, posicionadas dentro de las aulas, vemos la necesidad de desarrollar una práctica filosófica que interpele al estudiantado de las instituciones secundarias, no únicamente en el desarrollo de competencias para la transferencia de conocimientos teóricos y en las propuestas alternativas, ¿De qué manera un estudiante de diecisiete años se puede encontrar interpelado por la Crítica de la Razón Pura de Immanuel Kant? A los estudiantes no les interesa que tan especialista de Kant, de Descartes o de Dussel es su docente, no les interesa si fuiste el mejor estudiante o el peor, porque eso es todo lo contrario a lo que se pone en juego en la realidad de las instituciones educativas. Consideramos que es sumamente importante introducir la corporalidad al aula, lo cercano y aquello que nos atraviesa. Nuestro interés está puesto en volver a la pregunta, al cuestionamiento, a aquello que nos motivó a nosotros a estudiar lo que hoy estamos estudiando. Y si ya perdimos la motivación, intentar encontrarla otra vez, con el objetivo de motivar también al estudiante, y esto no se logra con preguntas del estilo: ¿Qué es el noúmeno para Kant? en una evaluación escrita de filosofía. Sino que, más bien, con preguntas como las siguientes: ¿Qué tienen para decir sobre este tema? ¿Podemos vincularlo con nuestra cotidianidad? ¿Te cae bien Kant? (la mayoría de veces, nos dicen que no, les parece un viejo amargado)



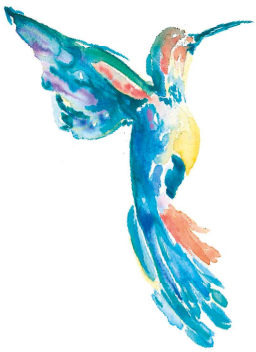
Rodolfo Kusch en su obra *La negación del pensamiento popular en América* hará gran énfasis y una gran crítica al conocer abstracto, alejado de nuestra realidad, al decir que se conoce para vivir y no por el puro hecho de conocer. Esto puede verse como un primer paso para salir de la individualidad y la abstracción transmitida actualmente en nuestra formación docente. Por lo tanto, en un contexto en el cual los discursos de odio se ven legitimados, sobre todo, en los medios de comunicación y en las redes sociales, resulta de vital importancia el desarrollo de la pregunta, la preocupación por el otrx y, más que nada, la escucha activa.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Por otro lado, otra de las cuestiones que también se ponen en juego a la hora de hablar del plan de estudios de 1994 y el perfil de egresado planteado por este, es la falta de representación femenina dentro de la filosofía. Si revisamos los contenidos mínimos de cada una de las asignaturas de la carrera, en ningún momento se nombra a ninguna mujer como contenido obligatorio. Así mismo, tampoco se nombra ningún contenido argentino o latinoamericano por fuera de la asignatura Pensamiento argentino y latinoamericano. Si bien es verdad que no es algo nuevo que la posibilidad de desarrollo de una filosofía femenina han sido censuradas y silenciadas a lo largo de la historia, ¿Por qué en la actualidad seguimos perpetuando esta exclusión de la mujer? Cuando hablamos del rol de la mujer dentro de la filosofía no solo estamos intentando reivindicar nombres no citados pero que resultan claves para la historia de la filosofía, nombres como Hipatia de Alejandría, Margarita Porette, Simone de Beauvoir o Maria Lugones Sino que también intentamos denunciar la falta de una perspectiva de género, la falta de una mirada que sea práctica, sentimental y cercana y no únicamente masculina, analítica y lógica.

Para llevar a cabo esta denuncia, retomaremos a la filósofa Adriana Arpini, quien establece que la mujer, en el contexto del surgimiento de la filosofía de la liberación, “interrumpe el ‘monólogo masculino’, más bien lo transforman en un diálogo del que participan con voz propia” (2019, p. 8) Resaltando, de esta manera, la necesidad de una filosofía que ya no siga pretensiones universales, sino que más bien se enfoque en la transformación de la realidad específica. Al mismo tiempo, las mujeres resaltan el sentido práctico de la filosofía, rescatando aquellos pensamientos de nuestra tradición. Por otro lado, no retoman a los filósofos europeos con el fin de ser comentadoras, sino que, más bien, los retoman con el fin de actuar sobre/con ellos. (Arpini, 2019, p. 9) “Se reclama una ampliación del concepto mismo de filosofía que permita escuchar las razones del corazón. Sus planteos se realizan, explícita o implícitamente, desde una profundización de la historicidad, alejados de especulaciones abstractas, academicismos y dogmatismos. Buscan, en cambio, una apertura dialógica” (Arpini, 2019, p.9) Finalmente, Adriana Arpini establece que estas propuestas han sido defendidas mayormente por mujeres que formaron parte de la emergencia de la filosofía latinoamericana de la liberación, pero que no han sido nombradas en la disciplina.



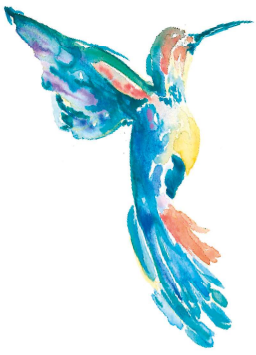
Por lo tanto, cuando hablamos de un intento de reivindicar espacios que posibiliten el desarrollo de una filosofía situada, también estamos hablando de la necesidad de hablar de una filosofía que ya no sea únicamente masculina, competitiva y analítica. Ya no necesitamos una filosofía que separe la racionalidad de la sentimentalidad, la cordura de la locura o que priorice el cerebro antes que al corazón. Porque en definitiva, una filosofía actual, práctica y situada

ISBN 978-987-811-214-5



necesita reivindicar las otredades y las experiencias silenciadas, sino, ¿Para qué nos dedicamos a la filosofía? Por lo tanto, cuando denunciamos una falta de perspectiva de género denunciamos no sólo la falta de representación femenina en los contenidos mínimos de las asignaturas, sino que también la falta de una interseccionalidad. La mujer no es una unidad a-historica, no somos objetos de estudio de nadie y ninguna disciplina, tenemos el derecho a denunciar nuestras propias realidades y poner en palabras nuestros sentipensares. Por lo tanto, citando a Javiera Cubillos Almendra, "la colonialidad de género, de la mano del debate sobre interseccionalidad, pone en el centro a un sujeto situado, diverso, agente de su propia historia y que deviene complejamente" (2015, p. 127) De esta manera, la interseccionalidad como herramienta contrahegemónica permite pensar a la mujer y la colonialidad de género, no como algo abstracto sino como atravesada por diversidad de contextos, clases sociales, razas, sexualidades, etc. En definitiva, "la teoría feminista de la interseccionalidad, de la mano de las teorías feministas postcoloniales, alerta sobre los riesgo de la colonización discursiva y de la objetivación de las mujeres representadas como subalternas en el marco de la investigación" (Cubillos Almendra, 2015, p. 131) En este sentido, denunciamos la creciente colonización discursiva legitimada por el actual plan de estudios, es evidente la falta de representación femenina y la falta de espacios que propicien el desarrollo de una filosofía desde el corazón. Después de todo, como dirá Maria Teresa Garzón, "ningún análisis feminista puede ser ajeno a la experiencia propia y a la experiencia de otras cuyas existencias son la condición de posibilidad de las nuestras" (2023, p. 220)

Ahora bien, para llevar a cabo una profundización y con el objetivo de que esta crítica no resulte abstracta, proponemos, al igual que como hicimos con el plan de estudios, establecer una comparación con los perfiles de egresados de otras universidades. Puesto que, a diferencia de la propuesta de nuestra carrera, la cual se encuentra planteada a partir de competencias, transferencia de contenidos y capacidades de adaptación a las adversidades, podemos observar en diferentes planes de estudios una mayor importancia a la práctica, un mayor anclaje con la realidad actual y que responde a las necesidades que aquí hemos planteado. Es decir, no proponen un egresado alienado y alejado de la realidad, sino que más bien reivindican la necesidad de un egresado situado y consciente de lo que le rodea. En primer lugar, la Universidad Nacional de Cuyo ofrece un perfil de egresado diversificado (es decir, que no se resume en diez puntos) en distintas nociones de suma importancia a la hora de hablar del ejercicio docente, tales como la enseñanza, habilidades y destrezas, prácticas de mediación cultural, conciencia del medioambiente, entre otras. De las cuales, nos gustaría resaltar las siguientes:



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



3.2. Perfil de egreso:

Competencias generales vinculadas con la formación general profesional:

- *Asumir un compromiso responsable con la consolidación de valores solidarios y democráticos, la promoción de la justicia social y la interculturalidad, el respeto de los derechos humanos, la construcción de la ciudadanía y la defensa del medio ambiente. (...)*

a) *En relación con los conocimientos:*

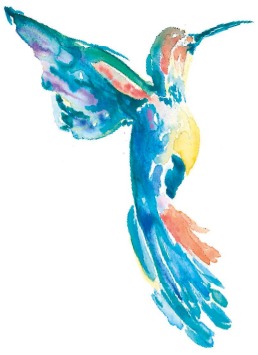
- *Disponer de un conocimiento suficientemente amplio, diversificado y al mismo tiempo profundo del saber filosófico, que permita reconocer su carácter reflexivo, crítico, terapéutico y liberador, tanto en relación con los procesos de subjetivación como en la dimensión socio-cultural. (...)*

a) *En relación con la docencia como experiencia de enseñar y aprender:*

- *Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato del ámbito escolar y de las familias para realizar una práctica de enseñanza y aprendizaje situada. (Plan de estudios del profesorado universitario en filosofía, UNCUYO, 2018, pp. 11, 12, 15 y 16)*

Por otro lado, como ya vimos, el plan de estudios de la Universidad Nacional de Catamarca brinda una transdisciplinariedad pedagógica y filosófica que resulta inexistente en nuestro plan, volviendo más difícil nuestra práctica docente. Al mismo tiempo, ofrece materias y seminarios ancladas a nuestra historia latinoamericana, lo cual posibilita aún más el desarrollo de una filosofía situada. Ahora bien, analizando particularmente su perfil del egresado, decidimos, entre otros lineamientos, rescatar los siguientes:

- Reconoce los giros epistemológicos de los ámbitos del saber que van afirmándose actualmente, así como los compromisos emergentes frente a nuevas necesidades y formas de conciencia social, que llevan a la filosofía a incorporar temas situados en nuestra región y los tiempos del mundo en que vivimos.



- Reflexiona acerca de la propia práctica docente a fin de propugnar la autocrítica constructiva y la integración y compromiso tanto en la vida de la institución en la que se está desempeñando profesionalmente como en la estructura social en la que ésta se inserta. (Plan de Estudios del profesorado en Filosofía, UNCA)

De esta manera, queda clara la necesidad de una reforma de la propuesta del perfil del egresado, puesto que ha quedado obsoleta su relación con la realidad gracias a la preponderancia de una mirada individualista dentro de nuestros

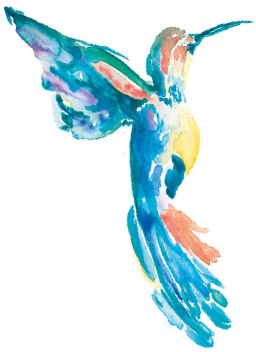
ISBN 978-987-811-214-5



recorridos académicos. Al mismo tiempo, la necesidad está puesta en reivindicar un mejor abordaje tanto de la pedagogía como del rol de la mujer dentro de nuestra carrera, con el objetivo de responder a los llamados e intereses actuales del estudiantado, de una relación más cercana y no tan lejana de la filosofía. ¿Por qué intentamos reivindicar lo lejano?

Asentadas en la realidad y en el tratamiento de la historia de la propia filosofía, situada en el sur, con sus propios instrumentos, buscamos, en este sentido, desarrollar un discurso creador propiamente filosófico, que no sea meramente comentario de la historia occidental. A través de una transdisciplinariedad, trans-grediendo el devenir del pensamiento y de la lógica exclusiva de la modernidad, proponemos una lógica inclusiva, sin dejar de lado el diálogo y la crítica con la filosofía moderna europea. En palabras de Edgardo Lander (2020) ya no será *esto o aquello*, sino será *esto y aquello*. Es por esto que creemos en una filosofía que fortalezca una transculturalidad, en la cual nuestro plan de estudios recobre una conciencia de unidad, que busque un planteo más próximo a nuestra América. En este sentido, buscamos dialogar con los saberes que fueron excluidos por la hegemonía de una estructura moderna, sumergirnos en una filosofía que sepa pensar la realidad actual, la nuestra. Así Dussel afirmará que la praxis del filósofo determina su modo de plantear el problema. Y es por esto que creemos firmemente que nuestro recorrido académico debe re-pensar, y nosotras aún lo estamos haciendo, si aún seguimos legitimando un dogma sujeto a conocimientos, que lejos de situarse en nuestro territorio, reproduce una filosofía meramente objetiva y dual diferenciada de una praxis que contribuya a la decolonialidad.

Conclusión: La posibilidad de pensar una filosofía comprometida, activa y militante

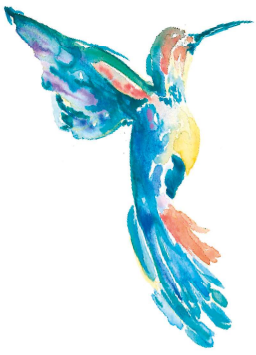


A los 30 años de la reapertura de nuestra carrera, estando vigente y en debate la reforma del plan de estudios, nos pareció importante llevar a cabo y enmarcar esta exposición. El sentimiento de lejanía ante una filosofía que debería de interpelarnos y la búsqueda de respuestas apartada de esta, se hacen evidentes. Vemos frente a incertidumbres, la urgencia de dejar de pensar en verdades ideales y preguntarnos qué está sucediendo en el interior. No es casualidad que finalizando nuestro recorrido nos encontremos tan apartadas del lugar que habitamos y transitamos por tantos años. Este sentir no es arbitrario, ni individual. No, cuando somos tantos los que al concluir la carrera (o no precisamente) nos chocamos con una realidad que entra en contradicción de manera implícita a lo aprendido, no, cuando sólo podemos reproducir una teoría académica, siendo que en la práctica la teoría aislada de nada sirve.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Pensamos a la filosofía como una práctica vital y crítica, crítica del mundo en el que estamos inmersos, con los entes que nos rodean, en este contexto y no en otro, con problemáticas que sí son necesarias de evidenciar. Nos resulta remoto pensarnos tan solo como académicas o estudiantes que se paran en una teoría o en un autor como si fuese un Dios y desde ahí intentan ver toda la realidad como universal y única. Resultará lejano pensar con las herramientas que acuñaron autores (Y utilizamos acá el genérico masculino porque solo ellos parecieran existir) de años, siglos atrás, de un continente tan apartado y con problemáticas delimitadas desde su lugar de enunciación. No es esta la filosofía a la que aspiramos. Entonces, ¿Cuál es? Una, que lejos de pensar en un ideal, una verdad o un imperativo a-priori universal, primero mire para adentro, y también para afuera. Que se sitúe, busque sus herramientas, preguntas y respuestas en esta realidad, y no en otra. Ya no con una suerte de alejamiento epistémico que favorezca la certeza del análisis. Ya no con un "objeto" que es estudiado buscando "la" verdad filosófica individualizada en un "yo" que tan solo piensa. ¿Qué "yo"? ¿Yo en qué mundo? ¿En este? ¿Yo, estudiante, laburante, mujer?. Un yo que le atraviesa un contexto crítico e inestable, angustiante y desesperante. (Pecamos de reproducir no solo el contenido, sino también el estereotipo de filósofo con la mano en la mandíbula, mirando hacia arriba buscando en vaya a saber dónde, una respuesta) La respuesta no está allá, está acá, al frente de nuestros ojos, y quema. Tfarrah en "Devenir Seiba" establece "No escribo por gusto, escribo por necesidad" (2022. pp 113) Nos presentamos y escribimos acá por necesidad, La necesidad de una filosofía situada nos interpela y choca todos los días ¿que hacemos? ¿La ignoramos? La filosofía nos incomoda, la razón sobra cuando la corporalidad se pone en juego (Y En este gobierno, está cobrando cada vez más sentido). El olvido o el rechazo por la corporalidad, por el sentir, por las emociones, el olvido por lo que se nos presenta de la manera más pura y directa, este olvido en la historia de la filosofía no fue aleatorio, fue completamente adrede, con una suerte de crear intelectuales donde solo con y por la razón se puede hacer filosofía, pero qué pasa si nada encuentro en esta razón. ¿No elegí bien mi carrera?. Muchas veces nos lo preguntamos, pero acá estamos, teniendo la necesidad de hacerle honor a la filosofía, al verdadero "amor a la sabiduría".



En su momento las universidades comenzaron respondiendo a un Estado-Nación que necesitaba ciertos conocimientos y que luego mutó hacia la respuesta de un mercado, ¿Hacía que apuntan hoy en día nuestros conocimientos? La frustración con la academia es total, no sólo no tenemos herramientas o estrategias, sino que, a su vez, esta reproducción condiciona nuestro punto de partida. La tarea entonces se torna doble, ejercer la docencia y buscar estrategias que sean acordes a un ejercicio filosófico actual que interpele al estudiantado. ¿Queremos

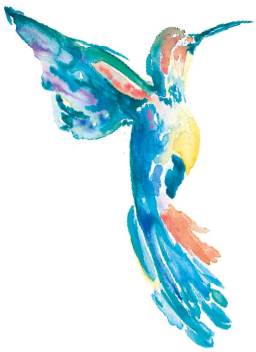
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



seguir perpetuando esto? ¿Queremos seguir perpetuando un cuerpo de estudiantes y graduados que se sienten inútiles a la hora de ejercer la docencia? No solo es el contenido, sino toda una estructura que sigue reproduciendo un modelo mercantilista. ¿No queremos re-pensar porque las estructuras son estas y no otras? ¿La filosofía no es eso? ¿Ser críticos ante lo pre-establecido? Miremos hacia adentro. Sentimos que es fácil por un lado quejarnos de lo que está pasando afuera y creer que nuestra filosofía no sigue legitimando y reforzando ciertas prácticas, y que se encuentra totalmente aislada. Parece así muy difícil mirar hacia adentro y no evidenciar esta falta, falta no menor si intentamos creer en una filosofía que tenga que decir algo acerca del presente, porque creemos que mucho tiene para decir y parece que cada vez cuesta más anclarla, anclarla con lo nuestro.

La crítica la tenemos cerca y querer huir ante una estructura que parece querer expulsarnos (y no culpamos a nadie), es agotador, pero nos parece que tenemos mucho para decir, que la filosofía tiene mucho para decir y hacer. El sentimiento de incertidumbre ante lo teórico y académico es colectivo y también puede ser colectivo un giro que deje de lado el yo, y piense en un nosotros desde un lugar de enunciación, situados, contextualizados. Ninguno de nosotros queremos ser Alemania, Suiza o EE.UU, y si es así, lamentamos decirles (o no lo lamentamos para nada), que estamos en Argentina, Latinoamérica, en un país, con un gobierno que parece no tenerle miedo a nada en su discurso de recorte, de odio, donde una y otra vez se apropiaron de lo nuestro. ¿Qué tenemos para decir dentro de la filosofía al respecto? ¿Responder con autores que tampoco son nuestros, con respuestas que vienen desde afuera?

Pareciera que nos olvidamos que algún día fuimos un pueblo colonizado, que una y otra vez intentaron adueñarse de lo nuestro, imponiendo regímenes a la fuerza. No parece ser el hoy la excepción, y creer que estamos excelsos a eso en nuestro quehacer nos parece ridículo, tanto como buscar respuestas tan abstraídas en un plan de estudios que reproduce, citando el Plan de Estudios de la UNMdP, una "necesidad de presentar la secuencia cronológica de respuestas elaboradas en la sociedad occidental", ¿Realmente acá radica la necesidad de nuestro plan de estudios? ¿Con respuestas elaboradas en una sociedad occidental? ¿Acá radica la necesidad del quehacer filosófico? ¿Qué tiene para ofrecer la filosofía que evidenciamos a lo largo de este trabajo, es decir, práctica, situada y comunitaria?



ISBN 978-987-811-214-5



Referencias

Arpini, A. (2019) Mujer y Filosofía en el surgimiento de la Filosofía Latinoamericana de la Liberación…Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / issn en línea 1851-9490 / Vol. 21

Arpini, A. (2024) Voces de mujeres y de los feminismos en torno a la filosofía latinoamericana de la liberación. Erasmus. La revista para el diálogo intercultural ISSN 2718–6288. Revista científica de la Fundación ICALA Vol. 26

Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. y. Castro-Goméz, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Cubillos A., J. (2015) La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oximora Revista Internacional de Ética y Política. Núm. 7, ISSN 2014-7708. Pp. 119-137.

Dussel, E. (2013) Filosofía de la liberación. Cuadernos de Ideas Nº 6.

Dussel, E. (2016). Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad. México: Akal.

Garzón Martínez, M. T. (2023) Blanquitud. O sobre cómo investigar un color sin color. Metodologías en investigación feminista. Editora Mónica R. Aguilar. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Kusch, R. (2000). Obras Completas (4 vols.). Fundación Ross.

Kusch, R (1980) América profunda, Buenos Aires, Bonum.

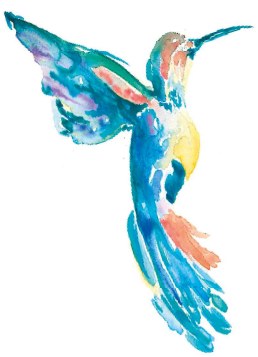
Lander, E.. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Santiago Castro-Gómez (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

Restrepo, E. (2018) " Descolonizar la universidad". Editorial Universidad del Cauca.

Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, colonialidad y educación", Ponencia en el Primer Seminario Internacional "(Etno)educa-ción, multiculturalismo e interculturalidad". Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre.

Plan de estudios del profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Catamarca disponible en: https://huma.unca.edu.ar/oferta-academica/grado/profesorado-en-filosofia

Plan de estudios del profesorado universitario en Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo disponible en: https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/ord-050-19-cd-plan-de-estudio-profesorado-universitario-en-filosofiacompressed.pdf



ISBN 978-987-811-214-5


FILOSOFIA SALVAJE
COMO ACTO



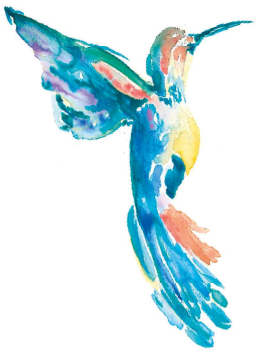
El dulce arrebato de lo salvaje. Descolonizar la pedagogía filosófica

Santiago Diaz[1]
Universidad Nacional de Mar del Plata
santiagodiaz@mdp.edu.ar

Resumen

Este breve escrito intenta esbozar una crítica y una intuición. Una crítica a las formas de hacer y enseñar filosofía en las instituciones educativas de nivel superior, las cuales se posicionan insistentemente, al menos en Argentina, desde una mirada eurocéntrica, patriarcal y colonizadora -salvo contadas excepciones-. Al mismo tiempo que lanzamos una intuición como deseo futuro de haceres, saberes, sentires y pensares filosóficos, desde una posición descolonizadora y nuestroamericana, que hemos denominado *filosofía salvaje.* El intento de pensar juntxs y colectivamente una práctica filosófica, tanto de los propios saberes como también de su enseñanza, que nos permita dar cuenta de la singularidad de los modos en los que nos reconocemos en esa diferencia radical que ha establecido el abismo epistémico con el que se ha colonizado en y desde las instituciones de formación filosóficas llamadas Universidades.

Palabras clave: Filosofía de la Educación, Filosofía Salvaje, Descolonialidad, Cuerpo, Universidad.



1 Docente de Filosofía de la Educación (UNMdP). Doctorando en Educación (UNR), Magister en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas (UNDAV) y Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO). Además de Diplomado en Educación Sexual Integral (UNSAM) y Diplomado en Estudios Avanzados en Antropología de y desde los Cuerpos con Perspectiva Latinoamericana (UNR).

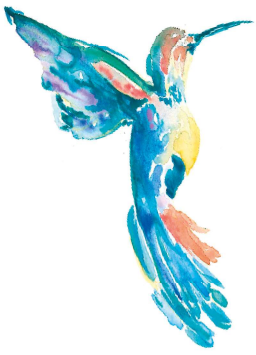
ISBN 978-987-811-214-5



Dedicado a Rocío C. y Lucia P.
¡Oh mi cuerpo, haz de mí
un hombre que interrogue siempre!

F. Fanon (1974, p. 204)

En su carta del 21 de mayo de 1980 a las escritoras tercermundistas, la filósofa chicana Gloria Anzaldúa les recomienda hacer de la escritura una trinchera ante las opresiones del mundo capitalista, colonial y patriarcal. Una escritura que tome el tono de un abrigo que "salva de esta complacencia que temo", dice (2015, p. 166), porque escribir es una necesidad que nace salvajemente de mantener vivo el espíritu de rebeldía y de sí misma. Es una escritura que se va haciendo pensamiento al descubrirse, al preservarse y construirse una cierta autonomía. Pese a ello esa escritura/pensamiento se hace con la valentía de saber que también se teme escribir, aunque más miedo da no poder escribir. Para Anzaldúa el acto de escribir es "el acto de hacer el alma, alquimia" (2015, p. 167). Un espíritu que al escribirse cartografía las fibras de su materialidad anímica, flujos de sangre y tinta indistinguibles que se encauzan con fuerzas torrenciales. Poco menos de 100 años antes y en otras tierras lejanas, el filósofo bufón itinerante de F. Nietzsche decía en su *Zaratustra* que "De todo lo escrito yo amo sólo *aquello* que alguien escribe con sangre. Escribe tú con sangre: y te darás cuenta de que la sangre es espíritu. (1980, p. 69). Tiempos y territorios muy distintos, experiencias muy diferentes: en el caso del filósofo posicionado en una indignación combativa contra la cultura filosófica de su tiempo; en el caso de la filósofa, un rodeo por las fronteras de la cultura para hacer de su mestizaje una potencia afirmativa de vida. Ambxs recomendando apoderarse de la fuerza sísmico-fisiológica de la escritura y a la vez escribiendo con el pulso sanguíneo de su espíritu, por necesidad vital y no por mero deleite coqueto de la intelectualidad. En sus distancias y diferencias, comparten un modo de hacer filosofía que camina en las cornisas, entre abismos, en las fronteras de una academia que les desconoció a cada quien en su tiempo. Hacer filosofía en sus términos es la apuesta por un trazado del pensamiento en la carnalidad ferviente de los temblores que suscita la conmoción de vivir incómodamente en climas y tiempos agresivos para las vidas sensibles. Los problemas que se han formulado, y que quizás sean similares a los nuestros, nacen de un impulso corporal de incomodidad, como su ardor en las entrañas. Problemas filosóficos que no se formulan sino cuando se ha llegado el momento preciso en que el estupor trémulo de lo indecible se ha condensado en algunas modestas palabras, esbozos someros de un balbuceo que se anima tímidamente a decir algo, aunque se tema, aunque se dude.

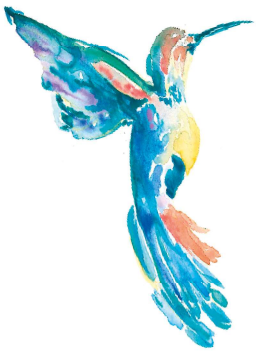


IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



El arrebato es un modo de extrañamiento que nos induce instancias de alejamiento que se refugian en lo más profundo de una sensibilidad nebulosa, es la sombra indistinguible del pensar. Un arrebato que nace salvaje e inevitablemente en y desde el cuerpo, un cuerpo que conoce sensiblemente, que sabe sensiblemente, que es archivo físico de luchas, resistencias y organizaciones, a la vez que es, como dice la pensadora feminista decolonial Yuderkys Espinoza Miñoso, "una memoria de afectos, de imágenes, de sentimientos" (2020, p. 83) que hacen presente una constante resonancia coextensiva de los tiempos y las experiencias personales y colectivas, en un vórtice vertiginoso donde todo se condensan indiscerniblemente, pero se siente como un pulso certero de afirmación innegable. De ahí que podamos decir que una de las grandes diferencias en las formas de hacer filosofía más allá de la matriz epistémica occidentalocéntrica, racionalista y moderna-colonial, es que el *locus de enunciación,* entendido como "una posición ética" (Ribeiro 2020, p. 115) y epistémico-política, densifica la experiencia de composición de conocimiento, aportando dimensiones insospechadas para la pulcra e higiénica razón colonial. Pienso en lo que expresa la filósofa y escritora jamaiquina Sylvia Winter cuando indica que la raza es una matriz epistemológica (2023, pp. 24-25) que ordena la percepción, ocultándola cuando se centraliza la blanquitud y menospreciándola cuando se implican otras tonalidades y formas de vida. Tal centralidad toma la supremacía blanca en los órdenes de conocimiento que invisibiliza los rasgos racistas que se evidencia en filosofías tan famosas como las humeanas, kantianas y hegelianas (Eze, 2014; Henry, 2014). De ahí que la propuesta de la filósofa jamaiquina es deconstruir sistemática e innegociablemente todo *curriculum* en sus implícitos rasgos racistas, tal cual lo habían intentado los análisis de David Bradley y Carter Woodson, al respecto dice lo siguiente:

> El asunto era deconstruir los mecanismos curriculares que expulsaban al *negro como el Otro conceptual* del "universo de la obligación", y que por lo tanto redefinía al Estados Unidos *blanco* simplemente como *Estados Unidos*. Se trataba en consecuencia de lograr un curriculum liberado de la codificación racial, como es el que está instituido en la actualidad, e ir hacia uno que llevara necesariamente a hacerse una pregunta fundamental: la que se dirige a la misma validez de nuestro orden de conocimiento (…) el plan de estudio servía, no solo para demostrar severamente a los estudiantes negros y llevarlos a que dejaran de estudiar, sino que además socializaba a los estudiantes blancos para que cuando se hiciesen adultos se convirtieran en los linchadores (y represores policiales) de los negros. (Winter 2023, pp. 45-46)



Actualmente en nuestra carrera de Filosofía, aquí en la UNMDP, se está realizando un largo proceso grupal de intercambios de ideas y pareceres en la comisión gestada a los fines de la futura modificación del Plan de Estudios. En las recientes jornadas en homenaje a los 30 años (1994-2024) de la reapertura de la carrera de Filosofía realizada en las instalaciones de ADUM el pasado mes de noviembre, se presentaron los avances de una minuciosa investigación producida por un grupo de trabajo/investigación feminista sobre la presencia de contenidos y docentes

ISBN 978-987-811-214-5

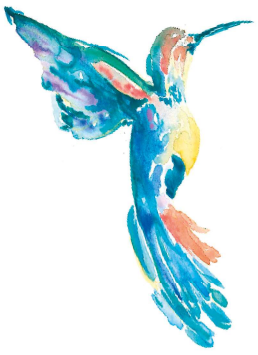


desde una perspectiva de género. Los resultados no fueron muy alentadores en cuanto a los contenidos vinculados a la producción de saberes desde un *locus de enunciación* feminista, disidente, mucho menos nuestroamericano y decolonial. Salvo muy pocas excepciones, el grueso de la carrera está basada en autores europeos, hombres blancos, que toman la sistematicidad orgánica de la racionalidad como criterio abstracto y universal del pensamiento. Podría decirse que esto mismo es una generalidad, pero nos gustaría proponerlo como una tendencia insistente que se destila de las recurrentes prácticas pedagógicas que se realizan en la mencionada carrera y, por tanto, en el efecto directo que esto genera en la misma matriz formativa de lxs docentes de filosofía egresadxs. Dicho de otro modo, la matriz epistémico-colonial de la supremacía blanco-racista, en Filosofía al menos, sigue perdurando con diversas máscaras todavía entre nosotrxs.

Verdaderamente no sería para preocuparse, aunque sí para "bichar" -diría la querida María Lugones- por dónde vamos caminando ante semejantes espectros materiales que ordenan y validan los saberes filosóficos que producimos en nuestras investigaciones y prácticas docentes. En ese sentido, como docente de filosofía de nivel superior en distintas instituciones de Mar del Plata, la sensación *atmosférica* que vengo teniendo en torno a las formas de pensar el hacer filosófico en estos tiempos, y particularmente en nuestras academias filosóficas locales, es algo muy similar a lo que el querido Rodolfo Kusch decía allá por 1976 en su obra denominada *Geocultura del hombre americano*, allí expresaba que:

> Si uno piensa en el filosofar impuesto por las generaciones liberales con su academicismo, uno termina por concluir que sólo se enseñó técnicas, pero ajenas, y como eran técnicas para filosofar y eran ajenas no debían ser usadas, de ahí entonces la actitud esterilizante de lo académico. Quizás de ahí nuestra limitación y nuestra esterilidad filosófica (Kusch 2000, p. 11)

Específicamente, para el filósofo argentino -y en nuestro caso también-, el filosofar que se hereda colonialmente de las tradiciones europeas -y que es el que se enseña empeñosamente en nuestras aulas- no es más que un "manipuleo técnico" (2000, p. 13) que pasa más por un disciplinamiento blanco-racionalista civilizatorio del pensar que por una provocación transfiguradora que se atreva sinceramente a desprenderse de todo aquello que condiciona el pensamiento. Varios años más tarde de aquella sentencia, otro filósofo, poco canónico en las facultades y carreras de filosofía actuales -aunque algunos homenajes empiezan a asomarse-, el imprescindible León Rozitchner decía ante la necesidad de inasistir a un Congreso de Filosofía que en dicha disciplina, al menos en la académica, "no hay valientes" (2015, p. 108). Entonces, entre las denuncias de esterilidad y la cobardía, me encuentro tonalidades emotivas de una academia filosófica -y las demás seguramente también- que a lo largo de la historia reciente

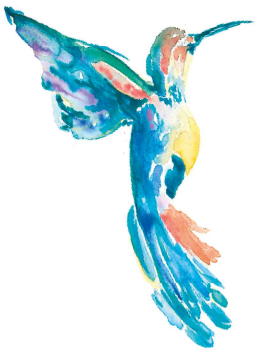


ISBN 978-987-811-214-5



en Argentina, con sus variaciones temáticas -en el mejor de los casos- no ha tenido la creatividad ni la valentía de arriesgarse a pensar sensible y políticamente desde las formas mismas en las que se enseña la praxis filosófica. Me refiero a un filosofar que se adentre en las entrañas de sus propias corporalidades para desgarrar esa narrativa colonial, ese "modo de existencia" epistémico que pese a la tematización y problematización situada no deja de expresarse con el vocabulario y las formas de la episteme moderno-colonial. Me animaría a decir que la trampa está en la misma red que sostiene los modos de conocimiento, de producir los saberes más que en la identidad y legitimidad de los saberes producidos. Que la trampa habita en el hábito continuado de una academia que entiende sus formas mínimas con las que se presenta como aquello que distingue sustancialmente su identidad y menos enfocada en el trastocamiento de esas dinámicas (pedagógicas) como intervención directa en la materialidad sensible de los modos de gestar los saberes propios de la disciplina. Podría decirse, entonces, que quizás la tarea filosófica que nos demanda afrontar la esterilidad y el temor epocal que padecemos y sobrevuelan en nuestras instituciones formativas filosóficas, es arriesgar el pensamiento mismo ante la crudeza intempestiva de los sucesos que vivimos en la actualidad. Mejor dicho, y tomando posición, si no pensamos desde la afectación provocadora de lo cercano, de lo que conmueve salvajemente nuestras fibras íntimas atravesadas por las incomodidades y malestares, entonces -inevitablemente- triunfa la esterilidad y el temor, o sea, los tecnicismos y universalismos occidentalocentrados, donde la Filosofía se vuelve una inocua disciplina indolente, displicente, condescendiente y anacrónica. Un viejo ropero con olor a moho.

Lo salvaje es un movimiento intensivo y un posicionamiento. Dejarse habitar por lo salvaje, con su arrebato compositivo de lo heterogéneo, nos abre perceptivamente a lo *bricoleur* de la floresta, al vaivén marítimo de un paisaje variopinto de ideas y experiencias que conjugan una fuerza extraña de pensamiento. Nos induce un cierto ánimo, una voracidad salvaje que con su ímpetu sabotea el lenguaje oficial de la Filosofía para traicionar una herencia colonial que no cesa de domesticar con categorías supremacistas desde una epistemología demasiado blanca, raZionalista, capacitista, letrista e higiénico-abstracta. Hacer de lo salvaje una resistencia. Una contraofensiva ante las formas con las que se nos ha colonizado como seres "salvajes" (Césaire, 2006; Levi-Strauss, 2014; Bartra, 2011, 2017) y hacer de su potencia vital una fuerza afirmativa de composiciones y creación aberrante (Snyder, 2015; Morizot, 2021). El patrón civilizatorio ha sido deshumanizante en sus procedimientos para alcanzar los objetivos de civilizar los territorios no euroccidentalocentrados. La Filosofía y sus formas de ser enseñada son una de sus estrategias dilectas porque dan sentido profundo a toda su arquitectura

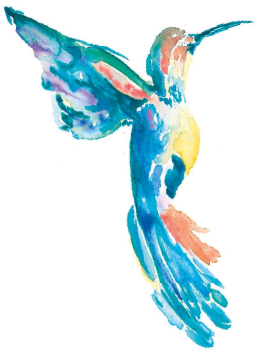


IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



política. Pienso que una filosofía salvaje, una pedagogía filosófica *salvaje* es todo lo que pasa, sucede, acontece más allá de la regulación institucional o la formalidad de una institución educativa que se siente *civilizadora*. Esa zona de opacidad densificada de afecciones que sabotean la matriz civilizatoria es lo que se busca domesticar dócilmente, se intenta calmar y conducir para restarle su potencia arrebatadora, insurgente, disruptiva. No tengo dudas que las formas de hacer pedagogía filosófica en todo este recorrido que venimos teniendo en estos años han sido y serán salvajes. Porque lo salvaje recoge una fuerza que nace de nuestra propia condición intempestiva, de la fuerza tectónica que nos impulsa a componer heterogeneidades y entrelazamientos muy diversos, de sabotear disciplinas y pervertir autores. Lo que nos importa es que todo lo que se componga pueda desplegarse para dar que pensar, para hacer ingresar una línea de fuga en medio de las estratificaciones más sedimentadas. Esa irrupción de lo salvaje es una conmoción, un movimiento abrupto, que ingresa con una fuerza desmedida e irreconocible, se le aprecia en su novedad por esas mismas razones. Una pedagogía filosófica salvaje no puede sino valerse de todo lo que tenga a mano (arbitrariamente) para componer su propia dinámica volcánica, gestar una amalgama mixturada de conexiones cercanas y compañeras donde todo se suele distanciar, diseccionar, confrontar y clasificar. Es ahí donde siento que una filosofía salvaje se vuelve una fuerza de convergencias plurales, una *heterogénesis* abierta a las revoluciones caóticas de lo incierto, de lo indeterminado. Lo salvaje es afirmación de la mixtura, de la voracidad fagocitante de una tierra que ha sido violentada, saqueada y ultrajada desde hace más de cinco siglos. Lo salvaje es el reverso anímico-político de lo civilizatorio, por eso es una *contrapedagogía* que descoloniza las formas de hacer Filosofía.

Creo que algunxs docentes que nos dedicamos a hacer filosofía en la misma práctica pedagógica que "enseña" filosofía, estamos haciendo ese ejercicio extraño de descolonización, porque no siento que sea una utopía ni un sueño perdido en los devaneos románticos de una "educación mejor" -o con el epíteto bienpensante que más les guste-. Porque lo estamos haciendo cada día, en cada encuentro, en cada conversación -de pasillo, de plaza, de aulas-, en cada contenido que ponemos a disposición para desafiar las vidas filosóficas de lxs estudiantes. No estamos pensando un *descolonizar* como si fuera un lema "políticamente correcto" o que está de moda, sino que (nos) estamos *descolonizando* desde un sentir, desde una modesta y cotidiana posición, un momento específico, desde las nociones, las ideas y los materiales que decidimos que formen parte de nuestras discusiones. Es un hacer que se encuentra en constante *acecho* de que la colonialidad no se nos inmiscuya, no se nos filtre entre las prácticas diarias. Estar atento, interrogarse, verse en medio de lo que se hace, piensa y



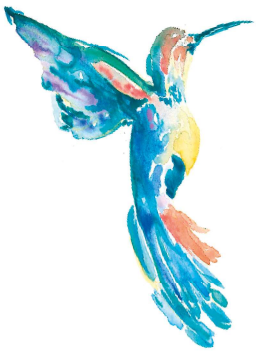
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



dice, es un hacer que lejos de ponernos en una condición paranoica, lo que nos permite es ser conscientes, atentxs y cuidadosxs en todo lo que hacemos en las dimensiones que implican la (de)formación docente en Filosofía. Una tarea naturalmente inacabada, políticamente incansable.

Desmantelar las anquilosadas distancias y jerarquías que se contagian desde las instituciones por continuidad histórica y goce de privilegios entre docentes formadores de Filosofía, es al mismo tiempo un gesto de descolonización profunda en los modos con los que nos acercamos a todo hacer pedagógico. Una contranarrativa que sabotea insistentemente las formas discursivas, los gestos, las maneras, las arquitecturas que establecen esos pactos de privilegios y de posiciones dominantes que entrelazan discursos de odio generalizados en la clase, en la raza, en el género, en las capacidades, en las corporalidades en su amplio espectro. Al disponer nuestra cotidiana práctica docente desde las artes del acecho, nos dejamos atravesar por las mismas condiciones de (de)formación con las que "damos clase", es un acecho que transversalmente conecta las vidas docentes formadoras y en formación. Me gusta pensar que es una *transpoiesis* que nos permite autocrearnos conjuntamente, inventarnos en la misma procesualidad individuante que elaboramos colectivamente.

En resumen, nos estamos descolonizando todo el tiempo, sin muchos protocolos ni métodos "decoloniales", es una sensibilidad que nace de la misma atención acechante con la que interrogamos lo que somos. Una blasfemia para la "casta" de formadores, pero también un gesto prosaico de legitimación plebeya dentro de la misma formación. Cuando se tienen los privilegios hay que poder desmantelarlos en la misma posición que donan. Esa es una contranarrativa descolonizadora. Este procedimiento genera un efecto de contagio y no de imposición en la dinámica pedagógica que desplegamos en cada encuentro. No formamos sino *deformamos l*a educación filosófica docente que se sostiene acechante en las diversas luchas y activismos que nos enseñan modos de vidas radicalmente *otros*. Estar descolonizando la (de)formación filosófica es dejar que las contranarrativas que nacen en el fragor diario de los encuentros puedan afectar materialmente las trayectorias formativas como un gesto insubordinado de *re-existencia* de las vidas filosóficas.

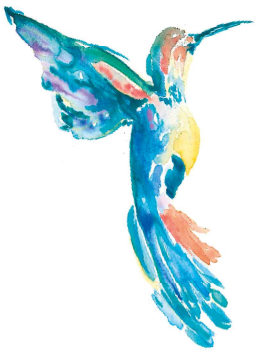


Para concluir esta breve exposición desde un sentir más cercano y preocupante que tenemos en la actualidad en las luchas por la defensa de la Universidad Pública, me surge la pregunta inquietantemente descolonizadora de cómo seguir defendiendo la Universidad Pública, si lo que defendemos está plagado de colonialismo y capitalismo neoliberal en sus mismas entrañas, en sus formas más directas y recalcitrantes, además de continuar con modos de dominación,

ISBN 978-987-811-214-5



sectarismos, encubrimientos, negociados, persecuciones y tantas otras expresiones indeseadas que fluyen por las venas institucionales. La pregunta que me hago es qué es lo que estamos defendiendo al decir defender la Universidad Pública, me pregunto si es eso lo que deseo defender, si no estoy siendo parte también de una operatoria que al mismo tiempo me hace defender al Estado porque es -supuestamente- el único modo de que el ne(cr)oliberalismo ultrajante y voraz de las empresas apoyado por la ultraderecha neofascista no genere una devastación que nos lleve al colapso total. Pensaba en una entrevista de hace unos 11 años que le hicieron al sociólogo argentino Horacio González, donde contaba de las continuidades conservadoras, en sus modos y contenidos, que venía teniendo la Universidad Pública, al mismo tiempo que se experimentaba una transfiguración profunda de la experiencia popular universitaria en las zonas del conurbano bonaerense, y donde destacaba la operatoria persistente de dichas instituciones en mantener la departamentalización, el régimen disciplinar, las titulaciones, grados y cargos, que hacían perdurar las formas conservadoras de las antiguas universidades. Una denuncia explícita del colonialismo académico. Decía que nadie puede concebir una universidad sin filosofía, incluso desarrollada y elaborada con mucho empeño, pero que los resultados que daba es que terminaba convirtiendo en una especialidad más. El enorme incremento de titulaciones, las exigencias de publicación, y los rangos de investigación, desbordan tanto el hacer filosófico, que funcionan como el corsé disciplinar que esteriliza e impide todo aquello que, paradójicamente, se dice desear de la universidad pública: "la idea de una universidad abierta, con conocimientos inesperados, una universidad que admita en sí misma la ruptura de sus tablas de la reglamentación del conocimiento." (González, 2013). De ahí que el mismo pensador porteño veía la imposibilidad de suplantar a aquellxs docentes que habían tenido una experiencia militante, callejera -diría *salvaje*- de su hacer filosófico en los años revolucionarios, por docentes nóveles con doctorados apurados por el mismo sistema capacistista/productivista neoliberal colonizador de precarización generalizada del pensamiento. Aquellas figuras filosóficas llevaban una vida de pensamiento que les permitía y validaba, por su misma irreverencia y desacato, introducir un poco del *afuera* en el interior de la vida académica. Es decir, gestar vacuolas de *contrauniversidad* en los intersticios, en los intervalos, de las instituciones formativas académicas.



> La actitud para mí más profunda de estar en la universidad es no estar contra la universidad pero sí ser capaz de asumir ese lugar. Hay que ser capaz de estar en contra de la universidad para poder vivir una vida universitaria realmente autónoma. (González, 2013)

No puedo dejar de pensar en todas las tácticas que se han realizado en la dictadura con el afán de seguir pensando los problemas filosóficos, tácticas contrapedagógicas que hacían de toda instancia de lectura y conversación,

ISBN 978-987-811-214-5



de tráfico y traducciones de bibliografía, de estudio y pensamiento, un refugio afectivo para la vitalidad de la Filosofía (Villalonga, 2022). Las tramas pedagógicas clandestinas que solicitaban una complicidad necesaria, una escucha atenta, un hambre por el pensar que pocas veces hemos visto en tiempos donde todo debe ser filtrado por las temáticas exitosas de las becas o, peor aún, por las estéticas capitalistas de las redes sociales. Porque no se trataban de simples y cómodas cuestiones del devaneo intelectual o teórico, sino una urgente necesidad vital. Esa experiencia del pensamiento clandestino es lo que salvajemente ha potenciado, con riqueza particular, el hacer filosófico, y a partir del cual es posible mantener la materialidad ensoñada del pensar. Un pensamiento salvaje que haga de la filosofía el ejercicio vital más extremo de descolonización como principio de acecho insistente ante todo lo que se nos filtra de esa matriz moderno-colonial de la racionalidad filosófica, y que nos vuelve una y otra vez a contagiar sus malestares y sometimientos.

Culmino con estas líneas inquietantes de Horacio González, León Rozitchner y Rubén Dri, en una nota publicada hace más de 20 años en Página 12, sobre lo que todavía hoy nos sigue incomodando en las universidades públicas y nuestro compromiso docente a la hora de indagar las tramas materiales y plebeyas de la producción de conocimiento en dichas instituciones académicas:

> Es innegable que la universidad no puede replegarse en sí misma, en sus mecanismos académicos y en un conocimiento supuestamente neutral. Pero no habrá vínculo productivo con los movimientos populares sin una revisión muy profunda de los modos en que se produce ese conocimiento, porque no basta cambiar el objeto para que un saber se vuelva relevante. Un saber que se interrogue a sí mismo es la misión última de la universidad si quiere concebirse como un ámbito radicalizado de cambios: una radicalidad que surge de una actitud interna hacia su propio lenguaje y su conciencia y no de un credo preestablecido. (González, Rozitchner, Dri, 2002)

Referencias

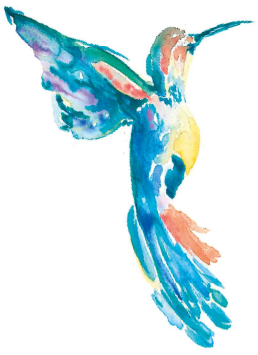
Anzaldúa, G. (2015). Speaking in tongues. A letter to third world women writers. En C. Moraga y G. Anzaldúa. This bridge called my back. Writings by radical women of color. (pp. 163-172). New York: State University of New York Press.

Bartra, R. (2011). El mito del salvaje. México: Fondo de Cultura Económica.

Bartra, R. (2017). Historias de salvajes. México: Siglo XXI.

Césaire, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal.

Espinosa Miñoso, Y. (2020). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso, B. Radi. Apuntes epistemológicos. (pp. 71-105). Rosario: UNR Editora.



ISBN 978-987-811-214-5



Eze, E. C. (2014). El color de la razón. La idea de "raza" en la Antropología de Kant. En W. Mignolo et al. El color de la Razón: racismo epistemológico y razón imperial. (pp. 19-62). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Fanon, F. (1974). Piel negra, máscaras blancas. Buenos Aires: Schapire editor.

González, H. (2013). "Las universidades viven perdiendo su autonomía". Página 12. Noviembre, 2013. En https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-234376-2013-11-26.html

González, H.; Rozitchner, L.; Dri, R. (2002). Por un nuevo sentido de la universidad. Página 12. Noviembre, 2002. En https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-12655-2002-11-12.html

Henry, P. (2014). Entre Hume y Cugoano. Raza, etnicidad y el acorralamiento filosófico. En W. Mignolo et al. El color de la Razón: racismo epistemológico y razón imperial. (pp. 63-87). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Kusch, R. (2000). Geocultura del hombre americano. En Obras completas. Tomo III. (pp. 5-239). Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.

Lévi-Strauss, C. (2014). El pensamiento salvaje. Fondo de Cultura Económica.

Morizot, B. (2021). Maneras de estar vivo. La crisis ecológica global y las políticas de lo salvaje. Madrid: Errata naturae.

Nietzsche, F. (1980). Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie. Madrid: Alianza.

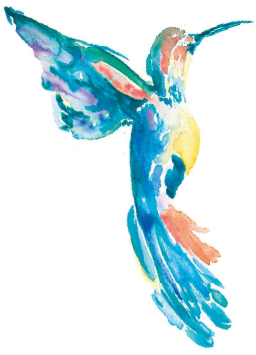
Ribeiro, D. (2020). Lugar de enunciación. Buenos Aires: Ediciones Ambulantes.

Rozitchner, L. (2015). Ensoñaciones. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

Snyder, G. (2015). La práctica de lo salvaje. Madrid: Varasek Ediciones.

Villalonga, M. E. (2022). La universidad de las catacumbas. Filosofía y Letras en dictadura. Buenos Aires: EUDEBA.

Winter, S. (2023). Ningún humano involucrado. Carta abierta a mis colegas. Buenos Aires: Ediciones del Signo.



ISBN 978-987-811-214-5





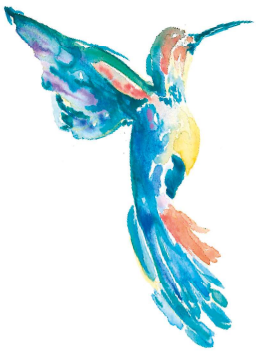
Hacer pareja pedagógica: Un abordaje de las prácticas educativas de resistencia desde la filosofía de Deleuze y Guattari

Espina, María Lucía[1]
UNMdP
espinamlclases@gmail.com
Pleitavino, Mauro Gabriel[2]
UNMdP
mauro.pleitavino@gmail.com

Resumen

Este trabajo pretende indagar acerca de aquella asociación docente, la pareja pedagógica, desde el campo disciplinar de la Filosofía de la Educación. Esta asociación implica un acrecentamiento de las complejidades y la profundidad de las prácticas pedagógicas, debido al hecho de que incrementa el número de intercambios y debates que se dan en cada instancia de los procesos educativos. No obstante, es esta misma cualidad la que tiene la potencia de enriquecer las experiencias docentes. En este ensayo, escrito en pareja pedagógica, buscamos plantear posibles respuestas a las preguntas de si existen diferencias entre ser y hacer pareja pedagógica y cuáles son los alcances y potencias de las prácticas educativas desplegadas en dúos. Busca a su vez (re)pensar la naturalización de la figura del docente a solas frente al aula, como un formato instaurado e institucionalizado del quehacer docente. Apelaremos a un tipo de figura poética del lenguaje que es la metáfora, para forzarnos a hacer asociaciones de un modo creativo. Para ello, utilizaremos el concepto *Máquina de guerra* de Deleuze y Guattari (2006), que permite pensar en prácticas docentes de resistencia dentro de las instituciones educativas. A partir de este concepto, intentaremos pensar a la pareja pedagógica como una asociación que habilite el hacer máquina hacia el interior de las instituciones educativas y que pueda proyectar líneas de fuga de las prácticas educativas normalizadas.

Palabras clave: filosofía en educación, pareja pedagógica, desterritorialización, Máquina de guerra, prácticas de resistencia



1 Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMdP, adscripta en la materia Filosofía de la Educación.

2 Profesor de Teatro. Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMdP, adscripto en la materia Filosofía de la Educación.

ISBN 978-987-811-214-5

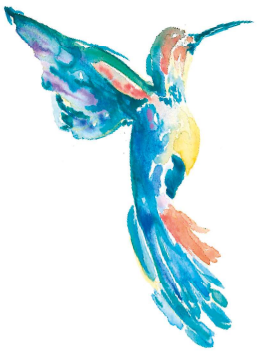


Este trabajo es confeccionado en el marco de la adscripción a la docencia en la materia Filosofía de la Educación perteneciente a las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El mismo pretende dar cuenta de nuestra experiencia de prácticas de enseñanza en pareja pedagógica desde la concepción de la educación como una experiencia de sentido (Barcena, 2005) que permite la apertura a posibles y nuevas significaciones.

La elección de trabajar en pareja pedagógica es en base a la selección de una estrategia didáctica con la intención de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y del aprendizaje, a su vez en un proceso dialéctico de enseñanza colaborativa. También, en el marco de un profesorado, en un proceso de formación docente en colaboración con nuestra co-formadora, la docente titular de la cátedra. Esto implica el trabajo previo de planificación, diseño y selección de recursos didácticos y actividades a ser trabajadas. Esto requiere, trabajo conjunto de imaginación, apoyo mutuo, discusión y reflexión para el enriquecimiento de las tareas y la confección a medida de las clases. A partir del trabajo en dupla para dar las clases es que compartimos también el deseo de generar este tipo de comunicación, en forma colaborativa.

La escritura de esta comunicación se realiza en pareja. Una pareja que denominamos Espina-Pleitavino o Pleitavino-Espina indistintamente, y que implica para nosotrxs[3] un inicio de algo nuevo que nos permite de manera creativa, un agenciamiento en el intento de una forma de existencia otra, prácticas docentes de resistencia en el marco de una institución educativa.

Nuestra experiencia en hacer pareja pedagógica, implica primero pensarnos en aprender a ser pareja pedagógica desde la inexperiencia. En principio, aprender a considerarnos y en esta tarea permitirnos descifrar e interpretar nuestra propia emisión de signos (Deleuze, como se citó en Bárcena, 2000, p.23). Esta tarea requiere de nuestra más profunda sensibilidad y atención, y claro que como sostiene el autor, esto trajo decepciones al no poder interpretar los signos que emitía lx otrx. Sin embargo, logramos comprender nuestras subjetividades a partir de nuestros encuentros y en relación intersubjetiva nos permitimos leernos, conocer nuestros deseos, creencias e intenciones, es decir, individualizarnos y así enamorarnos.



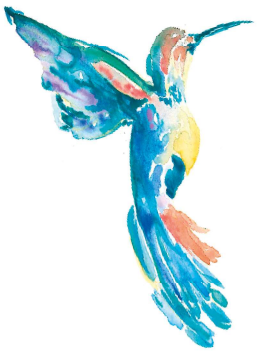
3 Partiendo de la idea de que el "lenguaje es un instrumento de expresión y transmisión de nuestro pensamiento y cultura" (Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Mar del Plata OCS N° 1245/19), en este documento se utilizará el lenguaje inclusivo para fomentar la eliminación del lenguaje sexista, y para "afectar la estructura gramatical y nuestra forma de nombrar en pos de construir realidades más equitativas y diversas".

ISBN 978-987-811-214-5



Claro que el contexto de este amor se dio en las clases de Filosofía de la Educación, en las cuales nuestras maestras aprendieron junto a nosotrxs *dejándonos aprender*. En este sentido, la materia y las personas a cargo realmente propusieron la filosofía como una forma de problematizar la vida -educativa- en una invitación concreta de relación entre la filosofía y la educación, en términos de hacer filosofía *en* educación (Kohan, 2015, p.23). Tanto la cursada de la materia como los dos años siguientes de adscripción a la misma se trataron de una verdadera experiencia educativo-filosófica en la que se estableció un vínculo de amor, a partir del cuidado, y se hizo escuela mientras se filosofó (Kohan, 2015 p.30). Esta forma de práctica de enseñanza pedagógica y filosófica a la vez, nos transformó para finalmente hacer "de la vida una escuela", como dice Kohan y es por eso que Espina-Pleitavino se ha vuelto una amistad, además de una pareja pedagógica, para "hacer-común" el mundo (p.50).

La pareja Pleitavino-Espina se sumerge en la búsqueda de intentar encontrar formas de desarmar lo institucionalizado dentro de las prácticas educativas, y por ello es que nos permitimos cometer la osadía de pensar la pareja pedagógica como la posibilidad de construir una máquina de guerra (Deleuze y Guattari, 2006). Este atrevimiento no debe ser entendido como la búsqueda de una generalización teórica sobre el modelo de pareja pedagógica, sino como el reconocimiento de la posibilidad de construcción de una realidad otra a partir del *agenciamiento* (p.10) de dos cuerpos docentes-estudiantes que construyen algo mayor con una misión y características autónomas y diferentes a la que estos revelan individualmente. De esta manera, elegimos pensar que en este agenciamiento es posible encontrar-producir prácticas de resistencia frente a la *interioridad* (p.362) del aparato de Estado hecha cuerpo en las instituciones educativas, que puedan esbozar líneas de fuga de las prácticas pedagógicas hegemónicas.



Como punto de partida, recuperamos el concepto de crisis antropológica (Fornet Betancourt, como se citó en Giuliano, 2017) para contextualizar el fenómeno a partir del cual las crisis y adversidades de nuestra época se hacen carne en nuestra manera de vivir. Esto trae aparejado que nuestra misma noción de humanidad entre en crisis y se encuentre en un perpetuo estado de redefinición debido a nuestra relación con los sistemas hegemónicos de producción de sentido. A partir del reconocimiento de esta crisis, nuestra posición antropológica coincide con la de Mèlich (2009) quien sostiene que los seres humanos "‹‹Tenemos›› un cuerpo y ‹‹somos›› cuerpo, somos *corporeidad*: tiempo y espacio, historia y contingencia, naturaleza y cultura" (p.79). Este autor sugiere que nacemos en un tejido de historias y que esto nos permite un margen de incontables posibilidades de elecciones y decisiones, bajo la idea de que no estamos del todo terminados y que somos siempre un *alguien por hacer*. Esto remite al concepto de inicio, algo

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

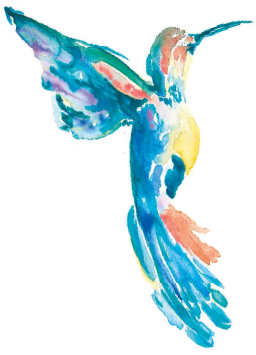


que comienza cada vez en relación con otros y con la tradición, siempre un alguien que *se está haciendo* cada vez *en* un tiempo y *en* un espacio.

Frente a la crisis de la noción de humanidad anteriormente mencionada, recuperamos dos alternativas teóricas, dos posibles respuestas. Una de ellas es la que propone Bárcena (2005), bajo la idea de una nueva concepción de humanismo ya no preocupado en identificar una esencia universal del hombre sino enfocado en el cuidado de la existencia de los otros seres humanos. Un humanismo no ingenuo que, sin negar la realidad del mal, apuesta a la posibilidad concreta del bien, a partir de la creación, iniciar algo nuevo junto a otros, a través de la acción y la palabra. La segunda alternativa es la que proponen Deleuze y Guattari (2006) bajo la forma del devenir animal, como una propuesta de escape de la esfera de lo humano en búsqueda de la producción de agenciamientos con otras formas de existencia no humanas, capaces de producir líneas de fuga de la noción misma de humanidad.

La pareja pedagógica es capaz de desestabilizar el territorio educativo a partir de la utilización de dispositivos de conjura contra los intentos de reterritorialización de la función docente por parte del aparato escolar, capaces de desarmar las nociones de jerarquía y unicidad del rol docente como un sujeto solitario con funciones únicas intrínsecas. De esta manera se hace posible la construcción de una nueva relación de poder entre lxs estudiantes, lxs docentes y el conocimiento, capaz de configurarse como prácticas (siempre cambiantes y mutables) de resistencia a la "forma Estado desarrollada en el pensamiento" (Deleuze y Guattari, 2006, p.380).

Es en este punto donde se puede hacer una distinción entre *ser pareja pedagógica* y *hacer pareja pedagógica*. *Ser pareja pedagógica* se presenta como una instancia nominal, un posicionamiento que alude a la existencia de una identidad intrínseca, una esencia normalizante y prescriptiva que institucionaliza las funciones del grupo al que alude. Esta postura estaría reproducida, fortalecida e institucionalizada por la existencia de dispositivos discursivos, burocráticos y culturales tendientes a la delimitación de los límites y funciones de la asociación en cuestión.



Frente a este aparato de captura (Deleuze y Guattari, 2006) es que proponemos otra posibilidad ético-político-filosófica, la de componer un agenciamiento a partir del encuentro no pautado de cuerpos que despliegan su función a la par que encuentran su forma. La composición de una verdadera máquina de guerra educativa, que sea (¡y pueda!) más que la unión de los entes que la componen y cuyas búsquedas, armas y herramientas resulten nuevas, e incluso anómalas para sus cuerpos de orígen. A esto lo llamamos *hacer pareja pedagógica*. A partir

ISBN 978-987-811-214-5

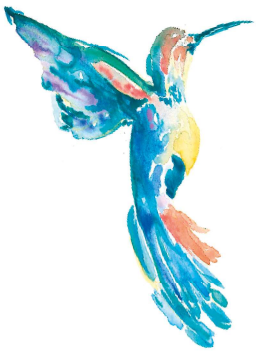


de esta premisa es que nos atrevemos a sugerir ciertos indicios para atravesar el territorio fértil de la pareja pedagógica en la búsqueda de la formación de una máquina de guerra (nuevamente ¡qué osadía!), como parte de un mapa con un camino siempre cambiante.

En primer lugar, es necesario reconocer a la formación de la pareja pedagógica como un acontecimiento (Larrosa, 2011, p.15), como un evento siempre re-inaugurándose de relación con unx otrx que es ajenx a nosotrxs mismxs, que se encuentra al exterior de nosotrxs mismxs. Es en base a este reconocimiento de lx otrx, de ese "encuentro de cuerpos" (Gallo, 2015, p.192) en un espacio común, que podemos entrar en interacción con sus signos y descifrarlos, construyendo aprendizaje sobre lx otro, construyendo aprendizaje con lx otrx. Hacer pareja pedagógica implica un constante descifrar(nos), leer los signos de lx otrx, leer lxs signos que le otrx emite sobre la lectura de nuestros propios signos, leer los signos que se emiten en conjunto.

En segundo lugar, y derivado de la premisa anterior, es un prerrequisito para poder componer algo común comenzar por "comprender al otro, acogerlo en su otredad y hospedarlo" (Fornet Betancourt, como se citó en Giuliano, 2017, p.195), es decir otorgarle un rostro a quien tengo delante y reconocer su mundo propio. Esto abre la posibilidad dentro de una pareja pedagógica de un hospedaje mutuo, de la construcción de un espacio compartido, un plano de trabajo inicial a partir del cual comenzar a actuar. Podemos pensarlo como el interior de la máquina, un juego prismático de espejos que reflejan, distorsionan y potencian las cualidades y pensamientos de sus componentes, un verdadero ejercicio de *convivialidad* (Fornet Betancourt, como se citó en Giuliano, 2017).

En tercer lugar, es necesario pensar la máquina en relación a su función de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 2006), como un ente que busca permanentemente estrategias de resistencia y adaptación. Es decir, que busca generar aperturas y cortes de flujos de sentido, como "llaves singulares que abren o cierran un agenciamiento, un territorio" (Deleuze y Guattari, 2006, p.339). Hacia el interior de los sistemas educativos esto implica por parte de la pareja pedagógica un ejercicio constante de lectura y mutación, de dislocación de lo establecido, de juegos de realidad e ilusión. Parte de la estrategia implica no cristalizar prácticas ni roles, adoptando "funciones de situación" (Deleuze y Guattari, 2006, p.361) siempre flexibles y versátiles, capaces de mutar aquí y allá según la situación lo requiera. Estas funciones de lectura y adaptación, de fintas y carnadas, de fracturas de sentido, buscan componer un marco mutable que permita la construcción de nuevas prácticas pedagógicas, capaces de afectar



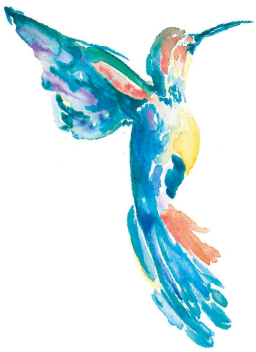
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



"esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos" (Larrosa, 2011, p.41).

Como sostiene Kohan "no se enseña filosofía sino a filosofar" (1996, p.144), y ante las preguntas que se hace el mismo autor, en general "¿cuál es el sujeto que las instituciones educacionales en nuestros días coadyuvan a conformar?", y en particular "¿Qué sujetos coadyuvamos a conformar en nuestra práctica de profesores de filosofía de la educación?" (p.150), volvemos a la idea de educación como una experiencia de sentido (Barcena, 2005). Para imaginar una respuesta posible a partir de la idea de desarticular algunas prácticas educativas, esta máquina de guerra se propone, frente a lo que Bauman denomina: *crisis de las instituciones de formación y de la filosofía y teoría educativas heredadas* (como se citó en Barcena, 2005, p.22), revisar algunos campos conceptuales. En este sentido, nos corremos de la idea de educación como la mera transmisión de conocimientos, habilidades o destrezas técnicas y nos sumamos a "la apuesta a favor de una racionalidad (práctica) para la actividad educativa" (Barcena, 2005, p.24) con el propósito de "rebajar las pretensiones de la 'Gran Teoría'" (p.24).

Inspiradxs en algunas ideas del libro *El arte queer del fracaso* de Jack Halberstam (2018), nos propusimos utilizar en nuestras prácticas de enseñanza recursos del saber popular y la *baja teoría*, término que el autor toma de Stuart Hall (p.14). Este proyecto político tiene la decisión de escapar a las trampas del capitalismo y los binarismos recorriendo espacios intermedios de la baja y alta cultura, la alta y baja teoría permitiendo, según este autor, alternativas para arribar a nuevas gramáticas de posibilidad mediante la expresión del deseo de vivir la vida de una manera diferente. A su vez, ofrece formas creativas y cooperativas de crear relaciones con lxs otrxs y con el conocimiento, diferentes a las que estipula el modelo consumista y liberal. En relación a la baja cultura, uno de nuestros recursos pedagógicos fue utilizar un animé japonés. Si bien es posible que no todas las personas lo conocieran, nos permitió, en principio a nosotrxs, relacionar ideas o conceptos de la teoría, en diálogo con otros conocimientos o elementos culturales que parecen no ajustarse al conocimiento científico.



A continuación, narraremos la experiencia de clase, sin pensar que fue una gran idea, simplemente pensando en las formas otras que creemos son posibles para desarticular algunos ámbitos de la academia en cuanto a su forma teórico conceptual. El tema que nos tocaba dar se encuentra en el último eje de la materia: *El problema epistemológico*. Los textos a trabajar dan cuenta, desde una revisión histórica, del proyecto filosófico moderno en el contexto de surgimiento de las Ciencias Sociales, el problema del status epistemológico de las mismas, el

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

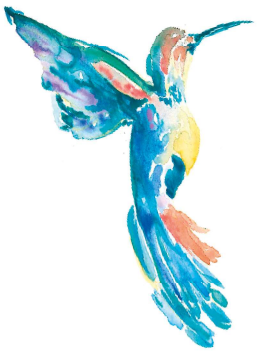


paradigma naturalista, el objeto de estudio, el método y el desafío de las Ciencias Sociales hoy en relación a la producción de conocimiento.

De forma muy sintética, el animé japonés utilizado *Los caballeros del zodíaco*[4] cuenta la historia de un grupo de jóvenes que luchan en defensa de la Señorita Saori, que es una joven en la cual encarna la diosa Athena, quien vuelve a la tierra cada doscientos años para defender a la humanidad de las fuerzas del mal. Este grupo de jóvenes, armados con poderosas armaduras que representan los signos del zodíaco, se enfrentan a enemigos temibles en batallas épicas. Estos personajes buscan elevar su *cosmos*, que es una energía vital que cada guerrero posee y que representa su espíritu, fuerza y determinación. Elevar el *cosmos* implica aumentar su energía y poder, lo que les permite ejecutar habilidades especiales y enfrentar adversarios más poderosos. La trama gira en torno a la lucha entre el bien y el mal, con temas de amistad, sacrificio y heroísmo.

La idea de tomar este animé fue relacionarlo con el desafío que tienen las Ciencias Sociales a partir de unos textos en particular. En los mismos se reflejaba el trabajo de ciertos cientistas sociales en sus batallas por cambiar las reglas de juego para la validación del conocimiento científico en el ámbito de las Ciencias Sociales y lo que esto implica en relación a la comprensión del objeto de estudio para la construcción de conocimiento científico y el pensamiento reflexivo y crítico. Quisimos mostrar algunos obstáculos que tienen estas Ciencias y el peligro que implica querer entender la producción de conocimiento como un campo objetivo y neutral. Por el contrario, la anécdota de los caballeros pretendía mostrar el compromiso que debemos asumir como cientistas sociales, comprendiendo que el conocimiento es una construcción que implica subjetividad, y que conlleva compromiso político y ético porque no es un fin en sí mismo la construcción de conocimiento, sino que tiene que ser un aporte democratizador para las sociedades.

Tomarnos esta licencia, así como compartir la posibilidad de hacerlo con estudiantes, abre posibilidades a nuevas formas creativas. Como máquina de guerra, esta pareja pedagógica se propone desviarse de algunos caminos que ya fueron probados en la producción del conocimiento como medio de desterritorialización. En este sentido, tomamos el concepto baja teoría como lo que "podría ser el nombre de una forma contrahegemónica de teorizar, la teorización de alternativas dentro de una zona no disciplinaria de producción de saber" (Halberstam, 2018, p.29).



4 Saint Seiya, conocida como Los caballeros del zodiaco, es una serie de manga escrita e ilustrada por Masami Kurumada, publicada en 1985.

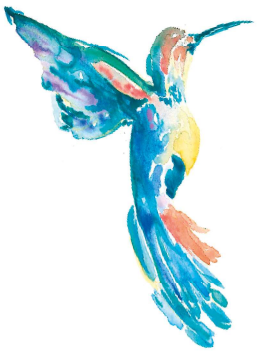
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



La máquina de guerra como una exterioridad, utilizada como una metáfora para referirnos a la pareja pedagógica en tanto capacidad de agenciamiento, nos habilita pensar en prácticas de enseñanza que permiten rupturas, interrupciones o líneas de fuga al interior de las instituciones educativas. El propósito de este ensayo, que era plantear la diferencia entre el ser y el hacer pareja pedagógica, ha encontrado una respuesta, al menos provisoria: para esta máquina, el único camino posible es *hacer pareja pedagógica*. Como estrategia didáctica nos sirvió, y según los comentarios de estudiantes y co-formadora, nuestras clases fueron de mucho agrado y relevantes para todxs, así como para nosotrxs fue un placer trabajar juntxs en pareja pedagógica.

Este escrito no busca ser el testimonio de una misión cumplida, o una cruzada resuelta, sino que persigue el anhelo de surgir como un manifiesto temporal, sujeto a las coordenadas en las que fue escrito. Tampoco pretende ofrecer una receta o un método, nada más lejano de la posibilidad de desterritorialización de una máquina. Un método implicaría una estrategia explícita y transparente, capaz de ser reterritorializada por aparatos de captura. En su lugar busca compartir una experiencia de práctica de enseñanza colaborativa de una pareja pedagógica (en formación) que se cree máquina por un momento para proponer una estrategia de ritmo cambiante, de juegos de fintas y sospechas. Esto implica la irrupción de un incordio, el tañido de una nota disonante allá donde los sistemas educativos prescriben una armonía obligatoria. Si hay algo similar a una ley, es la de nunca ocupar los mismos roles, nunca permitir el vislumbramiento de una estructura sólida que sustenta la máquina. La estrategia es la huida, ser el agua que se cuela por una rejilla o la arena que se escapa entre los dedos. También es la reaparición sorpresa, la emboscada oportuna en el momento preciso, la tierra en los ojos. Finalmente, también es la palabra de aliento en el suelo, la vela que se prende en la oscuridad, aunque a nadie ilumine y la sonrisa que corta toda distancia entre aquellxs que persiguen una realidad diferente.

Referencias



Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas del aprender. Enrahonar: quaderns de filosofía, (31), 009-33.

Bárcena Orbe, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). Tratado de nomadología: La máquina de guerra en Mil mesetas. Esquizofrenia y capitalismo. Valencia: Pre-textos.

ISBN 978-987-811-214-5



Gallo, S. (2015). “Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa” en Ramírez Hernández, I.: Voces de la Filosofía de la Educación. México: Ediciones del Lirio.

Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt” en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Halberstam, J. (2018). El arte queer del fracaso. Barcelona-Madrid. Egales.

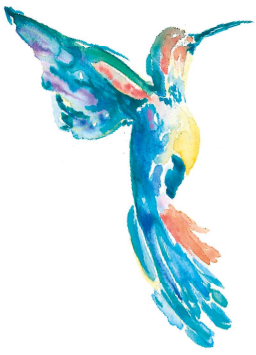
Kohan, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales.

Kohan, W. (2015). “¿El pedagogo y/o el filósofo? Un ejercicio: pensar juntos (con Jan Masschelein)”, en Kohan, Walter. Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2011). “Experiencia y alteridad en educación”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.

Mélich, J. C. (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). Skliar y Larrosa, Experiencia, alteridad y educación. Rosario: Homo Sapiens.

Secretaría de bienestar. Programa Integral de políticas de género UNMDP. (2019). Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Mar del Plata. OCS N° 1245/19



ISBN 978-987-811-214-5





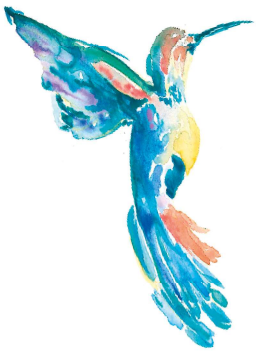
Inventando mundos: una alternativa ético-política para imaginar sueños soñados despiertos

Iara Fioriti[1]
FH/ UNMDP
iarafioriti03@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se desarrolla acerca de la necesidad de recuperar la capacidad de invención como urgencia radical de la educación actual. Desde una pedagogía intercultural y una ontología relacional, se busca habitar los territorios educativos desde otros lugares,queinviten a lxs estudiantes a pensar otros mundos posibles. Se propone pensar otros modos de hacer educación, y a partir de ello, otros modos de existencia, desde la descolonialidad y la relacionalidad.

Palabras clave: razón literaria, ontología relacional, pedagogía intercultural, educación



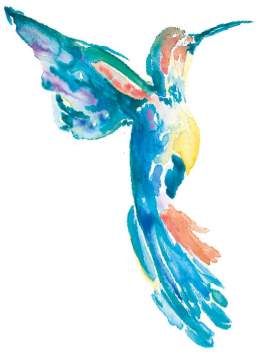
1 Estudiante de la Lic. y el Prof. en Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)

ISBN 978-987-811-214-5



El presente escrito se remite a la ponencia que tuvo lugar en las IV Jornadas de Filosofía de la Educación, a modo de cierre de la cursada cuatrimestral de la asignatura en cuestión. Este trabajo fue co-construido durante el desarrollo de la misma, en torno a la siguiente pregunta: ¿cuál consideras que es la mayor urgencia que la educación debe atender en la actualidad? Desde mi propio lugar, una de las mayores urgencias que supe identificar en la educación de hoy en día es la capacidad de invención, como aquella posibilidad de inventar otros mundos posibles o alternativos. Para poder fundamentar al respecto, voy a describir una experiencia biográfica que considero que puede aportar para pensar la misma. El segundo cuatrimestre del año 2024 (en simultáneo a la cursada de Filosofía de la Educación, y por ende, del desarrollo de este trabajo), en el marco del Proyecto de Extensión de la UNMDP "Bisagras entre la escuela y la universidad", estuve presente en la escuela secundaria N.°59 de la ciudad de Mar del Plata, cumpliendo la función de adscripta en un primer año, específicamente en la asignatura Prácticas del Lenguaje. Durante gran parte de mi tiempo compartido en esa aula trabajamos con los mitos en una actividad de producción de lxs estudiantes. En esta actividad se puso en juego la lectura y la escritura de lxs estudiantes, pero también las habilidades creativas e imaginativas. Se pusieron sobre la mesa múltiples dificultades ante la propuesta de tener que imaginar, inventar, y crear otras posibilidades que salen de la comprensión de realidad como una "Realidad Absoluta". Dificultades que, a su vez, comprendenalapropuestacomounapérdida de tiempo, como un sin-sentido, sin una razón de ser.

Es posible identificar esta problemática en el seno de un sistema que reproduce (como aquella preponderada) una razón instrumental - es decir, unos medios para unos fines - basada en una educación metafísica (Mélich, 2006). Este enfoque educativo sostiene la existencia de una Verdad Única y una Realidad Absoluta, a la que se puede acceder mediante la razón (educación metafísica), la cual Joan-Carles Mélich (2006) designara como un tipo de educación que no es portadora de sentido, en un mundo donde los seres humanos necesitan "orientaciones de sentido" para poder vivir. Esta Realidad, que se presupone absoluta, objetiva y trascendente, se presenta como algo que no sabemos exactamente qué es, que no depende del espacio ni del tiempo en el que suceda, ni de alguna mediación, relación o interacción. En este marco, la imaginación y la invención se encuentran relegadas a un segundo lugar.



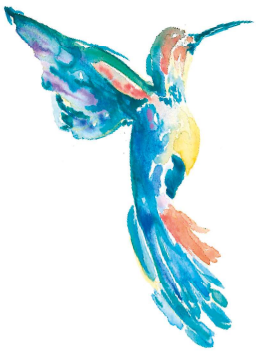
Frente a esta situación, me propuse indagar un poco más allá de esta problemática. En lo que Pessoa comprende como una época de desasosiego (Mélich, 2006) donde no hay instancias metafísicas portadoras de sentido, junto a la digitalización de la vida, nos encontramos frente a una serie de consumos efímeros einstantáneos como TikTok, Instagram y otras plataformas, que

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



conforman el grueso de los consumos culturales de las juventudes actuales. En estos dispositivos, se despliegan múltiples formas de poder, situándonos en un campo de relaciones que nos precede y está estructurado de una manera particular (Butler en Giuliano,2017). Estos campos de poder delimitan formas de producir modos de pensamiento, en donde la normalización y las lógicas de crueldad educan en género y en ciudadanía (Butler en Giuliano, 2017). En relación con esto, Butler (Giuliano, 2017) nos habla de una educación política y sexual, en la que se nos enseña a como disponer el cuerpo en determinados lugares y momentos, en donde el corrimiento de esos parámetros implica la desobediencia. Estos modos de performatividad corporal reglamentan los cuerpos, y devalúan otros modos de educación que se corren de una concepción del cuerpo como máquina productiva.

Es en este contexto educativo, político, social y cultural que la capacidad imaginativa y la posibilidad de soñar otros mundos posibles, se ve desanimada, cuando no negada**.** Por lo que una posible respuesta frente a la urgencia de la educación es poder construir una razón literaria, que sea capaz de ofrecer la posibilidad de inventar sentidos (Mélich, 2006). Una razón que no cree que haya un sentido único en la vida, que se desprende de pretenciones de objetividad y universalidad; una razón imaginativa, que nos habilite a narrar e inventar otros sentidos, narrar nuestros propios mitos. A su vez, esta razón literaria construye prácticas pedagógicas que pueden actuar en la fragilidad de los múltiples tiempos y espacios (Mélich, 2006), en estos tiempos donde las tecnológicas reconfiguran el aquí y ahora. Una razón literaria que, además, es una razón ética, porque establece un modo de relación con la alteridad, con los otros. En esta relación, la sensibilidad es primordial. La apertura sensible al sufrimiento del otro como forma de habitar el mundo, nos acerca un paso más en el camino de la convivialidad (Fornet Betancourt en Giuliano, 2017). Este camino propone un proyecto educativo donde quepan todos y todas, que convierta nuestros mundos cotidianos en mundos de proximidad, buscando correrse de la convivencia fáctica hacia una convivencia que es ética, sensible y participativa (Fornet Betancourt en Giuliano, 2017). La convivialidad se presenta como alternativa política que educa de modos distintos al de la competencia, la racionalidad y la individualidad. Y es en este sentido, que la razón literaria es esa imaginación para pensar mundos mejores, necesariamente en comunidad.



Dar lugar a la capacidad de invención nos posiciona (aludiendo por-nosotros-a una multiplicidad de singularidades que se sientan convocados en el camino de la transformación de la educación, donde se necesitan acciones necesariamente colectivas) en una batalla frente al dominio de la razón instrumental, frente al universo que se configura tecno-científicamente. Se propone desafiar y

ISBN 978-987-811-214-5



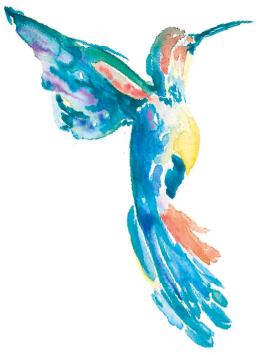
mostrarotras posibilidades ante la lógica del sistema que no puede tolerar lo incierto, que es totalitaria porque no admite nada ni nadie fuera de ella misma (Mélich, 2006), proponiendo la mercantilización de la existencia como única forma.

Joan-Carles Mélich (2011) sostiene, desde una antropología narrativa que comprende al sujeto como ***situación,*** que el deseo y la posibilidad de crear ***sueños soñados despiertos*** no es fruto de la programación(como sostiene una antropología tecnológica) sino que es fruto de la capacidad de los seres humanos de vislumbrar un más allá de cualquier situación heredada, de la historia que nos ha sido dada. Desde este posicionamiento antropológico, la capacidad de invención se encuentra vedada por el sistema que nos violenta, nos atrapa y nos subordina; pero también implica que es inherente al ser humano, por lo que vale la pena presentar resistencias y buscar formas de emancipación. Y vale la pena repensar nuestras prácticas pedagógicas para devolver la imaginación al aula.

Por otro lado, para poder comprender las relaciones y estructuras que nos rodean, es necesario comprenderla de forma contextual y situada. Este sistema que nos violenta, no es sino aquel que debe leerse desde raíces latinoamericanas,comoun proyecto imperial de la modernidad centroeuropea capitalista, que perpetúa los hábitos coloniales, y con ellos, nuestra subordinación al sistema epistemológico hegemónico (Fornet Betancourt en Giuliano, 2017).

Desde este sistema se delimita el conocimiento válido para la humanidad entera, reduciendo la diversidad en diálogo al monólogo de una supuesta universalidad (Fornet Betancourt en Giuliano, 2017). Este sistema-mundo define una manera de ser y de entender el modo en el que debemos ser humanos, concentrando bajo la hegemonía del norte (Europa y Estados Unidos) las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial, de la producción del conocimiento.

La producción de conocimiento hegemónica se reconoce en la tradición abstracta, que se entiende como racionalista, cartesiana, objetivista, mecanicista, reduccionista, y positivista (Escobar, 2017). Todas estas prácticas que caracterizan nuestros modos de acceder y producir el conocimiento construyen un discurso controlado, seleccionado y redistribuido a través de sistemas de exclusión: entre ellos, la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad (Foucault, 1992). Estos mecanismos delimitan que se puede decir y que no, separa y rechaza ciertos discursos construyendo binarismos como razón y locura, y delimita una voluntad de verdad que está basada en un soporte y una distribución institucional. Otro de los mecanismos que ejercita formas de poder y coacción es el enrarecimiento de los discursos, donde se delimitan los sujetos



ISBN 978-987-811-214-5

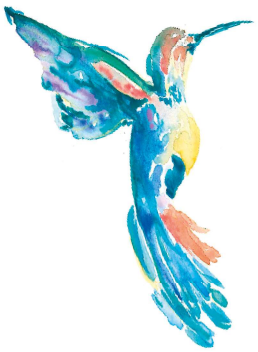


que hablan, determinando las condiciones de su utilización, de imposición de reglas a los individuos que enuncian los discursos y por esto, mecanismos que restringen el acceso de determinados individuos (Foucault, 1992).

En el marco de un sistema, donde el saber es mecanismo de control y distribución de verdad, es posible vislumbrar la colonización del saber y del ser latinoamericano, donde Occidente se arroga el derecho a ser "el mundo" y someter atodoslosotros mundos, ya sea a la sumisión o a la no existencia (Escobar, 2017).

Sin embargo, desde esta óptica, la noción misma de "razón literaria" se pone en tensión. Si bien nos permite pensar otros modos de construir conocimiento, en su denominación late la tradición racionalista,que si bien es interrumpida no termina de ser transformada o trastocada. Sí comprendemos al lenguaje como una forma de estructurar nuestro mundo (Butler en Giuliano, 2017) el hecho de nombrar como "razón" a esta propuesta nos aleja en el camino de repensar y reconfigurar los modos de habitar el mundo. Una forma de interrupción de esta razón literaria, es seguir pensando este camino desde autores latinoamericanos, que intentaré desarrollar a continuación.

La lectura de la urgencia radical que es delimitada en esta oportunidad como la necesidad de recuperar la capacidad de invención cobra total relevancia desde el territorio latinoamericano, en el camino de desandar hábitos coloniales y construir nuevas formas de ser y convivir, de configurar nuestras relaciones con nosotros mismos, con el otro, con la sociedad,y con las memorias, y la educación es el mejor espacio para ello (Fornet Betancourt en Giuliano, 2017). Desde este lugar, es posible "contrarrestar la política ontológica de la metafísica occidental con otra que opera sobre la base de la diferencia ontológica radical y la pluriversalidad"(Escobar, 2017, p.171). En la construcción de una soberanía epistemológica, política y ontológica, que propone una visión de un mundo donde quepan muchos mundos,la ontología relacional se presenta como una alternativa política para pensar otras formas de ser y de estar. Esta idea nos propone pensar en nuestros modos de habitar el mundo como participantes, en un territorio donde nos encontramos compartiendo con otros seres humanos y no humanos. Este entramado se conforma de modos relacionales, contraponiéndose al dualismo ontológico de la modernidad que separa sujeto y objeto, naturaleza y cultura. Estas redes de interrelaciones construyen un inter-ser: todo interexiste, intersomos e interexistimos con todo el planeta (Escobar, 2017). Es decir, nada preexiste a las relaciones que constituyen a la ontología, partiendo de la noción de una "coincidencia ininterrumpida de nuestro ser, nuestro hacer y nuestro conocer" (Maturana y Varela en Escobar, 2017).Esta continuidad da cuenta de un lado emocional que está presente en todas las formas de racionalidad, a la



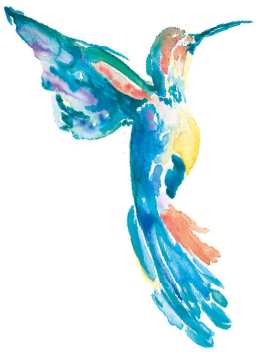
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



vez de que todos los modos de conocimiento racionalistas solo alcanzan una parte de la experiencia humana, soslayando nuestra historicidad esencial, nuestra enacción (Escobar, 2017). La enacción se presenta como la idea de la cognición encarnada, donde los modos tradicionales de producir conocimiento se trastocan e interrumpen. En este mismo sentido,Butler(Giuliano,2017)desde la performatividad corporal y la educación política y sexual antes desarrollada, comprende al mundo como un mundo social que parte del cuerpo, como cuerpo que solo puede vivir y sobrevivir con otras criaturas en la interacción. De esta forma, se propone una concepción del proceso educativo que es encarnada, erótica, corpórea y social.

Fornet Betancourt (Giuliano, 2017), en el camino de la convivialidad desde una propuesta intercultural, propone adentrarnos en un proceso de desprendimiento de los modos de producción de la academia occidental hegemónica, en el que optemos por metodologías que acompañen y se dejen acompañar, por comprender a la experiencia del conocimiento como experiencia de participación y convivencia. De esta forma, se entiende esta transformación como una lucha política por realidades de mundo concretas.

Acercándonos un poco a reflexiones inconclusas y provisorias, este trabajo busca hilar algunos caminos posibles para pensar otros modos de hacer educación, y a partir de ello, otros modos de existencia. Desde mi experiencia, como disparador que permite y permitió plantearme múltiples preguntas acerca de los modos de conocimiento permitidos o instalados en las escuelas, propongo desandar los grandes pilares moderno-coloniales que construyen esas formas.En este sentido,la capacidad de invención, entendida como aquella capacidad que posibilita pensar e imaginar mundos alternativos, se vuelve fundamental para problematizar losmodos acostumbrados y permitirnos construir una alternativa que sea encarnada, a nuestros cuerpos y a nuestros territorios. ¿Por qué es importante la imaginación y la invención para nuestrxs pibxs en las escuelas? Porque en contextos de vulnerabilidad y violencia como los que priman hoy en día, imaginar sueños soñados despiertos permite torcer el destino y pensar otras alternativas. Desde una pedagogía intercultural y una ontología relacional,laima ginaciónsereconocecomo un modo “válido” para poder producir conocimientos, reconociendo nuestra corporalidad como conocimiento en sí mismo. En este sentido, el rol del educarse enmarca desde el tacto, desde la sensibilidad pedagógica, que busca la transformación para vivir, como movimiento de la vida (Mélich, 2006).



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Referencias

Escobar, A. (2017). En el trasfondo de nuestra cultura. Racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad. En Autonomía y Diseño pp.161-200

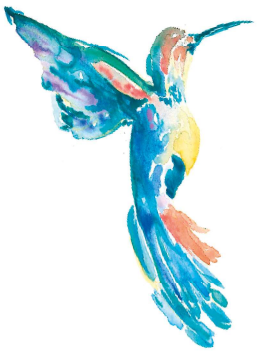
Foucault,M. (1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.

Giuliano, F. (2017). "(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación" en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 161-188)

Giuliano, F. (2017). "La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt" en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)

Mèlich,J.(2006).Transformaciones.Tres ensayos de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mèlich, J. (2011). "Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)", en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 79-95)



ISBN 978-987-811-214-5





¿Qué hacemos con el error en la evaluación? Comentarios de una experiencia docente

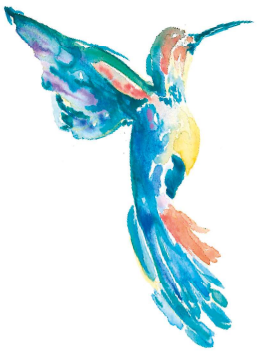
Daniel Román March[1]
UNMdP
roman_march@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se basa en una experiencia suscitada en el marco de una Jornada Institucional llevada a cabo en uno de los colegios donde me desempeño como docente de nivel secundario. En dicha instancia, la directora preguntó: *¿qué lugar le vamos a dar al error en nuestra escuela? y si ¿la evaluación es un punto de llegada o es un punto de inicio?*

Es nuestro objetivo evidenciar los aspectos del relato que constituyen un problema de enseñanza en relación a las prácticas de evaluación que siempre implican recabar información, hacer juicios de valor y la comunicación de lo que podemos denominar resultados o, mejor dicho, de un proceso recorridos sobre dichas prácticas tienen consecuencias personales y sociales independientemente de los destinatarios o niveles de organización de la enseñanza. Además, estas prácticas evaluativas nos interpelan porque se relacionan, en muchas oportunidades, con decisiones de enseñanza y no solamente como evidencias de aprendizaje que las/los docentes obtenemos de las producciones de las/los estudiantes.

Palabras clave: educación, evaluación, retroalimentación, error, enseñanza



1 Profesor en Filosofía (UNMdP). Maestrando en Educación (UNSAM). Docente en diversas instituciones de nivel secundario. Miembro de la Asociación Civil Filosofía para Niños y del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) en la Facultad de Humanidades.

ISBN 978-987-811-214-5



Una reunión escolar que dejó huellas

Esta historia comienza un cálido miércoles de diciembre de 2017, en uno de los colegios de gestión privada en el que me desempeño como docente en el nivel secundario.

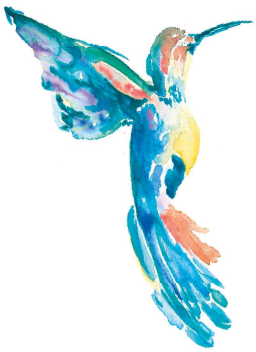
En el marco de una Jornada Institucional, de esas que ya nos encuentran agotados profesional y humanamente, se nos plantea por parte del equipo directivo, la organización del trabajo a realizar que ha sido enviado por las autoridades educativas. Para ello, se nos solicita que nos reunamos en diversos grupos de colegas con el objetivo de dialogar y establecer acuerdos de prácticas evaluativas que regirán luego para todo el nivel.

Por supuesto, al momento de la conversación, como en todo intercambio, surgieron posiciones que no eran homogéneas y se expresaban del siguiente modo: *los chicos no quieren aprender, evaluar es calificar, evaluar es medir, evaluar es acompañar*, entre otras expresiones.

Luego, en el momento de la puesta común, donde cada grupo socializaba los acuerdos alcanzados, y de escuchar algunas intervenciones; la directora pregunta: *¿qué lugar le vamos a dar al error en nuestra escuela? ¿la evaluación es un punto de llegada o es un punto de inicio?*

Y en ese preciso instante, todo cambió. Al menos para mí, me di cuenta que esas preguntas resonaban en mí desde siempre, es decir, desde que comencé a vivenciar lo que es el oficio de la docencia, y con el paso de los años se fueron transformando en un horizonte de sentido, con el transcurrir de mi práctica profesional. ¿Y cómo lo supe? Porque la pregunta no me pareció ni extraña ni desatinada, más bien todo lo contrario. Me resultaba lógico y hasta virtuoso, poder pensar en eso siendo docente.

Ahora bien, como sabemos, el tema de la evaluación, se constituye como un problema de enseñanza en relación a las prácticas de evaluación que siempre implican recabar información, hacer juicios de valor y la comunicación de lo que podemos denominar resultados o, mejor dicho, de un proceso recorrido. Por otro lado, entendemos que dichas prácticas tienen consecuencias personales y sociales independientemente de los destinatarios o niveles de organización de la enseñanza. Además, estas prácticas evaluativas nos interpelan porque se relacionan, en muchas oportunidades, con decisiones de enseñanza y no solamente como evidencias de aprendizaje que las y los docentes obtenemos de las producciones de las y los estudiantes.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Entonces, esas preguntas nos llevaron, como colectivo docente, a otras mucho más específicas tales como:

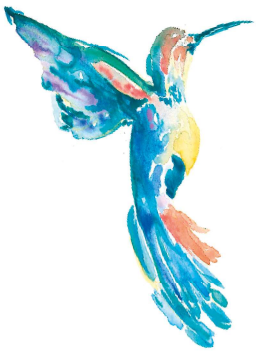
- ¿Para qué y por qué evaluamos?
- ¿Qué significa evaluar para el cuerpo docente y qué para el estudiantado?
- ¿Qué hacemos si ambos no coinciden en la misma consideración?
- ¿Qué lugar le damos al error en nuestras propuestas de enseñanza?

Entonces, todos esos interrogantes se convirtieron en grandes desafíos que comenzamos a trabajar en diversos grados de progresión institucional.

De modo concreto aquella pregunta dirigida por la directora tuvo dos consecuencias inmediatas: por un lado, confeccionar y trabajar con distintos modelos de evaluación formativa y diversos dispositivos de retroalimentación entre nosotros/as y las/los estudiantes en cada uno de los cursos y en cada una de las materias. Y, por otro lado, más allá de las cuestiones concretas respecto al lugar dado al error, nos dispusimos a seguir trabajando sobre la idea de si la evaluación era el inicio o la llegada en los recorridos estudiantiles.

Para ello, a instancias de la dirección se propusieron y se ofrecieron, distintas variantes que hacían referencia a dispositivos concretos tomando en cuenta lo que veníamos debatiendo en los espacios de encuentro o documentos institucionales que se propiciaban. Cada docente en su espacio curricular iría desarrollando los suyos propios o tomaría los sugeridos, pero siempre sobre la base de habernos dado una fundamentación y un acuerdo institucional, respecto a la importancia y a la potencia del error a la hora de aprender y enseñar.

En lo concreto, los instrumentos o dispositivos de evaluación y metaevaluación, pretendían equilibrar esa tensión en la que se sustituía el “qué y cómo lo saben” por el “cuánto saben” para poder valorar lo que cada uno podía dar.



En efecto, aquella reunión permitió que nos diéramos primero una pausa para pensar cómo estábamos enseñando y, segundo, un tiempo de aula con nuestras y nuestros jóvenes en el que todas y todos nos involucráramos para generar verdaderos espacios de aprendizaje y metacognición.

Luego de tanto pensar llegaría el momento de poner manos a la obra: trabajar con instrumentos de evaluación y co-evaluación junto a las y los estudiantes; y reflexionar cómo eso determinaría, mejoraría y profundizaría, el trabajo de algunos docentes a partir de esa devolución que reciben de sus estudiantes. Y al mismo tiempo, brindarles a ellos un andamiaje certero con el fin de que identifiquen lo

ISBN 978-987-811-214-5



aprendido y lo no aprendido, lo que están logrando y lo que falta profundizar.

Esta experiencia de evaluación formativa a partir de ejercicios de retroalimentación, se realizaba (y se sigue haciendo hasta hoy) en cada cierre de cuatrimestre, lo que permitía recalcular nuestro hacer para el período siguiente.

Fue y es una experiencia muy rica de aprendizaje para docentes y estudiantes porque los intercambios que se dan corren el foco de "lo que se hace mal" hacia "lo que se puede mejorar". Y que, al mismo tiempo como esa no es una responsabilidad única del estudiante puesto que estamos dentro de un proceso que es dialéctico, nos dedicamos a construir e ir reformulando juntos, elementos que nos brinden una aproximación más real y concreta a "lo que pasa en el aula".

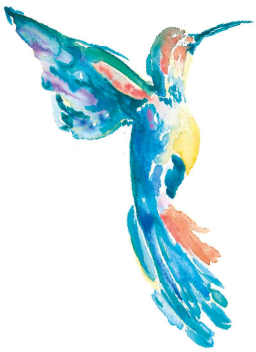
En el caso de la evaluación formativa se da la posibilidad de retroalimentación con las/los estudiantes de un modo en el que pudimos y podemos expresar diferentes orientaciones tales como saberes aprendidos, saberes pendientes, habilidades internalizadas, inquietudes temáticas, temas que generaron impacto, acciones áulicas significativas. Todos esos elementos de vital relevancia para la profesión docente y las prácticas de enseñanza no serían tales si entendiéramos las instancias de evaluación como mero control o como mero tecnicismo.

Para concluir este apartado, no vamos a decir que pudimos responder cabalmente aquellas preguntas, pero sí podemos afirmar, sin temor a equivocarnos que hemos hecho todo lo posible para que las formas y el contenido de las evaluaciones sean formativas, transparentes, públicas y edificantes.

Una aproximación teórica

Hasta aquí hemos comentado/relatado una situación desde un sentir y una vivencia personal, en la que por supuesto, también otros fueron parte.

Ahora bien, aquella experiencia necesariamente debe ser puesta en discusión dada la relevancia del tema en tanto problemática de enseñanza.



¿Y por qué decimos que es una problemática?

Según Santos Guerra: "la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo" (2003, p.74)

Esto es, que los criterios y las formas de evaluar, están atravesadas por aspectos psicológicos, políticos y morales, que nos permiten conocer y advertir la impronta

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



del perfil profesional del docente. Un docente que trae consigo significaciones, experiencias y prejuicios sobre las ideas de institución, sociedad, estudiante, conocimiento, educación, entre muchas otras.

Además,

> la evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condiciona da por diversos agentes que inciden sobre ella. Ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación en el caso de que fuese responsable de una actividad particular con un aprendiz al que estuviese tutorizando. El profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales pre determinados, debe hacerlo en un momento preciso, en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría. (Santos Guerra, 2003, p.69)

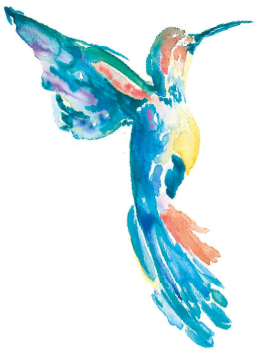
A lo anterior, Santos Guerra, lo llama procedimiento mecánico que se convierte en algo técnico, según lo cual la enseñanza deviene en un proceso de transmisión de conocimientos, que se estructura linealmente y donde la evaluación consiste en comprobar lo que sabe o no el alumnado y que se verá reflejado en una calificación.

Sin embargo, la evaluación, no es exclusivamente, un proceso mecánico, sino que también implica dimensiones éticas fundamentales para llevar a la acción las prácticas de enseñanza y dentro de esas, las prácticas de evaluación.

Como afirma, Jorge Steiman:

> En cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican múltiples factores de diversa naturaleza que hacen de ella una práctica compleja. Y esta complejidad, enraizada en las tradiciones históricas que la han caracterizado, la convierten en una práctica sobre la que es necesario reflexionar intensamente para hacer posible un análisis que nos modifique, en pos de trabajar haciendo de nuestra práctica una práctica de justicia y una práctica de ética. La complejidad de la que podemos dar cuenta, nos hace enumerar, haciendo presentes en las prácticas de evaluación, factores de naturaleza personal, político-institucional, social, éticos, técnicos, epistemológicos, ideológicos (…) (2014, p.3)

Es por ello que tematiza una serie de tensiones de las cuales nos interesa utilizar, la sustitución (qué sabe un estudiante por cuánto sabe un estudiante) y los presupuestos (que tienen las y los docentes respecto a lo que las y los estudiantes deben saber).



En referencia a la sustitución, Steiman sostiene:

> Esta tendencia hace primar una cuestión de cantidad de aprendizajes (“cuánto sabe”) por sobre una cuestión de calidad (“qué y cómo lo sabe”). He aquí la sustitución: nos vemos encapsulados en torno a la evaluación de cierto tipo de enunciación y relato de los contenidos y nos perdemos el o los trabajos cognitivos posibles de poner en funcionamiento con esos contenidos. Quiero decir que nos contentamos con que los estudiantes hagan referencia a los contenidos, hablen o escriban acerca de ellos, de algún modo repitiéndolos, tal como aparecen en los textos (en el mejor de los casos) o en sus cuadernos de apuntes de clases (en el peor de los casos) en lugar de requerir algún tipo de reelaboración, de análisis complejo, de relaciones sustantivas, de integración de conceptualizaciones diversas, con esos contenidos y eso, aún a pesar que hayamos intentado ir por esos lares (2014, p.5)

ISBN 978-987-811-214-5



Nuestro autor, expone una forma de trabajar en la que, por diversas razones, todos los docentes caemos en algún momento. Por eso, el punto de partida debe ser teórico para luego llevarlo a la práctica concreta en el aula. Esto significa, que debemos establecer los criterios realmente importantes a través de los cuales vamos a evaluar a las y los estudiantes. Es pertinente, tener en cuenta que, para poder ofrecer un mejor acompañamiento de las trayectorias escolares, debemos poder discernir antes que los contenidos, las formas por las cuales las y los jóvenes aprenden.

Por otro lado, en lo concerniente a los presupuestos con los que cuenta el docente:

> Digo los presupuestos (sólo propios) de partida que nosotros tenemos referidos a lo que ya mismo los estudiantes deben saber. A lo que no nos corresponde enseñar porque supuestamente debe ya estar aprendido (…) Digo que la enseñanza de los contenidos en el aula, requiere a su vez, la enseñanza del tipo de trabajo cognitivo que es propio de un campo y que ello supone no darlo por sabido o posicionarlo como responsabilidad del nivel de escolaridad anterior. Porque si no lo hacemos cada uno de nosotros, ¿quién enseña a los estudiantes el tipo de trabajo cognitivo con los contenidos que es propio de nuestro campo disciplinar? (Steiman, 2014, p.14)

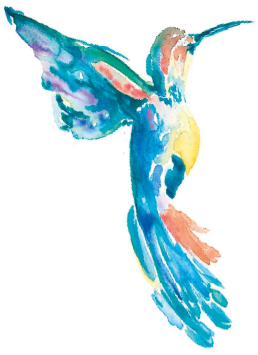
En esta idea encontramos otro elemento relevante sobre la problemática de la evaluación porque generalmente todo educador supone que cada estudiante *sabe lo que debería saber,* y es función de eso que desarrolla sus prácticas de enseñanza.

En otras palabras, hemos venido diciendo que docentes y estudiantes tienen sentimientos e inquietudes que se ponen en juego a la hora de encarar cada proceso evaluativo. Aunque de ambos lados, las responsabilidades son diferentes, las prácticas, los objetivos y los procesos a los que se arriba o no, son compartidos.

Ahora bien, hasta aquí hemos reflexionado acerca de la evaluación como problemática y en este momento resulta pertinente introducir otra idea, que es la de metaevaluación.

Siguiendo a Santos Guerra y Moreno:

> Las ideas que se aplican a la evaluación son trasladables a la metaevaluación. No es, pues, un proceso esencialmente técnico, sino que tiene naturaleza política y ética. Desde la primera y exclusiva acepción, se trataría de un proceso mecánico, aparentemente riguroso, consistente en aplicar esquemas o principios y criterios de rigor, lo cual supondría despojar a la evaluación de sus componentes esenciales: a quién sirve, a quién trata de beneficiar (2004, p.915)



Ahora bien, una forma de realizar este otro proceso que llamamos metaevaluación puede realizarse a través de la retroalimentación, tal como la definen Anijovich y González:

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



> Caracterizamos la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje. (2011, p.24)

Este proceso es importante tanto para estudiantes como para educadores porque les permite desarrollar, de forma conjunta un andamiaje adecuado y apropiado, es decir, un vínculo pedagógico en el cual el proceso de enseñanza/aprendizaje cumpla con los propósitos formativos.

Praxis, teoría ... praxis

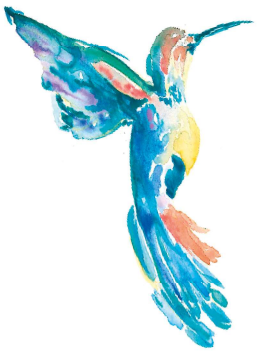
En el apartado anterior hemos presentado algunas categorías para trabajar la cuestión de la evaluación. Ahora pretendemos analizar la experiencia relatada a la luz de aquellas nociones y cómo se materializaron en la práctica institucional.

Ahora bien, al comienzo mencionamos las preguntas de la directora que dan lugar a toda esta reflexión en relación al lugar del error y a cómo se concebía la evaluación en aquella institución escolar. Ambos aspectos estaban íntimamente relacionados puesto que reflexionar sobre el lugar que el error ocupa en nuestras disciplinas como docentes y como institución educativa promovió y provocó que se hiciera foco en los modos y los formatos de evaluación. Lo que dio lugar a que comencemos a familiarizarnos con otros criterios e instrumentos con el objetivo de que sean coherentes con este nuevo enfoque de no desdeñar el error y tomarlo como una oportunidad para seguir aprendiendo y enseñando.

Tal como sostienen Anijovich y González:

> el error, su interpretación y tratamiento están íntimamente ligados a la concepción: de aprendizaje y de enseñanza a la que el docente adhiere. Pero como las concepciones que subyacen a las prácticas de enseñanza no siempre están organizadas en teorías coherentes y conscientes, sucede que aun adscribiendo a una posición del aprendizaje que considera el error como un punto de partida y una oportunidad para aprender, a veces, se actúa ante los errores con una aproximación simplista. Y probablemente se deba a la tradición incorporada en nuestra propia vida escolar. (2011, p.123/124)

Para profundizar en esta cuestión, Anijovich y González, desarrollan diferentes modos de entender un error y la corrección de errores en el aula y en las evaluaciones:



> Si se quiere que los errores sean el punto de partida para profundizar el aprendizaje, deben convertirse en una oportunidad para dialogar, investigar, reflexionar. En el marco de la evaluación formativa, el error es un buen punto de partida para iniciar una práctica de retroalimentación, un ejercicio de autoevaluación o coevaluación (2011, p.135)

Y eso fue lo primero que pretendíamos hacer como docentes y luego en el aula con nuestros estudiantes: intentar consensuar entre todos qué era equivocarse y cuál era su importancia en el proceso.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

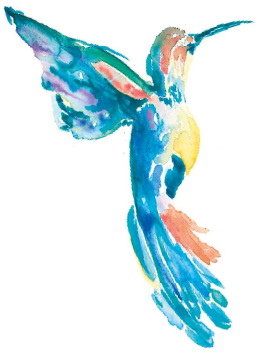


En esa instancia comenzaron a surgir los presupuestos de los que habla (Steiman, 2014) y, además, se evidenciaba el carácter complejo de la evaluación. Ambas situaciones se veían como imbricadas a la hora de la reflexión y más aun de la puesta en práctica. Esto porque tanto las y los docentes como las y los estudiantes no estábamos pensando todos lo mismo cuando hablábamos de "error". Incluso en muchos casos, sobre todo de parte del cuerpo docente, la propuesta en principio no quedaba clara, lo que nos llevó a tener que unificar ciertos criterios, hacerlos públicos y completos para poder difundirlos.

Siguiendo con el caso en particular, a instancias de la Dirección se propusieron y se ofrecieron, distintas variantes que hacían referencia a dispositivos concretos tomando en cuenta lo que veníamos debatiendo en los espacios de encuentro o documentos institucionales que se difundían. Posteriormente, cada docente en su espacio curricular iría desarrollando los suyos propios o tomaría los sugeridos, pero siempre sobre la base de habernos dado una fundamentación y un acuerdo institucional conjunto, respecto a la importancia y a la potencia del error a la hora de aprender y enseñar.

Por ende, los instrumentos o dispositivos de evaluación y metaevaluación perseguían derribar esa tensión de la que hablaba Steiman, en la que se sustituía el "qué y cómo lo sabían" por el "cuánto sabían". Esa tensión siempre surge y es por eso que en nuestra experiencia de la evaluación formativa brindamos al estudiantado, una posibilidad de retroalimentación de un modo en el que se expresan diferentes orientaciones tales como saberes aprendidos, saberes pendientes, habilidades internalizadas, inquietudes temáticas, temas que generaron impacto, acciones áulicas significativas. Todos esos elementos de vital relevancia para la profesión docente y las prácticas de enseñanza no serían tales si entendiéramos las instancias de evaluación como mero control o como mero tecnicismo.

A modo de cierre



A lo largo del presente trabajo hemos presentado un relato de experiencia que tuvo un punto de inicio determinado y que se desenvuelve hasta hoy, y del cual derivamos un problema de enseñanza en tanto que cuenta con los siguientes elementos:

- Se da en un ámbito escolar/educativo/institucional
- Se debaten y acuerdan entre docentes y estudiantes, criterios y fundamentos sobre el error y los modos de evaluar sobre la base de la creación de nuevos instrumentos.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



- Existe una tensión entre los presupuestos de los docentes y los de los estudiantes.

- Todo proceso de evaluación implica tomar decisiones que no son ingenuas y que remiten a diversas concepciones en relación al campo de la educación.

Con Santos Guerra, pudimos reflexionar desde una dimensión que no sea meramente técnica, que no busque solo un progreso académico o resultados exitosos, sino que también se vea la importancia advertir y asumir los fundamentos básicos del vínculo y de un rol profesional responsable.

Mientras que con los aportes de Jorge Steiman, pudimos advertir que la evaluación debe ser integral y considerar diferentes aspectos del aprendizaje, no solo el rendimiento académico. Todo eso teniendo en cuenta distintas tensiones en los procesos de evaluación.

Por otro lado, incluimos en nuestro análisis la idea de la retroalimentación que cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes. (2011, p.24)

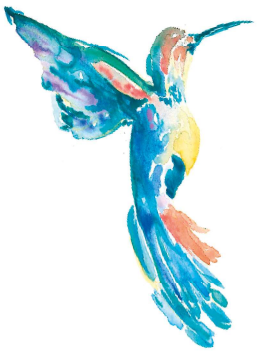
Entonces:

- Existen contextos y circunstancias individuales de cada estudiante y de cada docente, al momento de participar en procesos evaluativos.

- Es fundamental involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, permitiéndoles reflexionar sobre su propia forma de aprender.

- La evaluación formativa permite tratar al error como una nueva oportunidad para seguir aprendiendo.

Para concluir, quisiera dejar en el aire una idea de Marcel Proust: *el verdadero viaje del aprendizaje consiste no en buscar nuevos paisajes sino en mirar con nuevos ojos.*



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



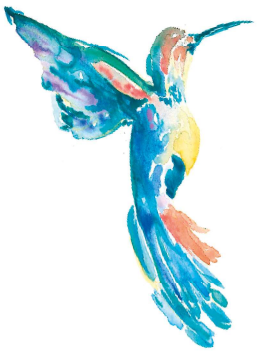
Referencias

Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. CABA: Aique grupo Editor.

Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. En Revista Enfoques Educacionales, Vol.5 N°1 (pp.69-80). Universidad de Chile.

Santos Guerra, M.A. y Moreno Olivos, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 9 N°23 (913-931).

Steiman, J. (2014) Una docena y una yapa: trece voces de las prácticas docentes para pensar en la evaluación. En VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior: "La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior" en la Mesa Redonda: "La evaluación en la Universidad y el Nivel Superior: un proceso cargado de tensiones y de oportunidades". Universidad Nacional de Rosario.



ISBN 978-987-811-214-5



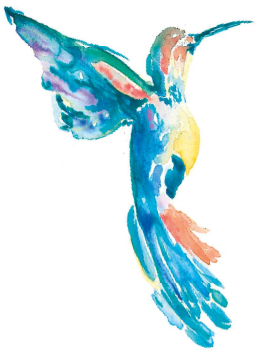
La repugnancia de occidente

Gabriel Maurin[1]
ISFD n°21 Dr. Ricardo Rojas
Maurin83@hotmail.com

Resumen

En primera instancia este estudio analiza el impacto de la llegada de los europeos a América, subrayando que no se trató únicamente del contacto entre dos pueblos, sino del enfrentamiento entre cosmovisiones radicalmente distintas. La imposición del pensamiento occidental supuso la consolidación de un sistema de dominación basado en la deshumanización de los pueblos indígenas y africanos esclavizados. Más que un temor irracional, la violencia ejercida por los colonizadores respondió a un mecanismo de control deliberado que se perfeccionó a lo largo de los siglos. La dominación colonial no solo se materializó en la violencia física y económica, sino también en la destrucción de las identidades y en la imposición de una única forma legítima de pensamiento. A través del análisis de diversos autores trataremos de evidenciar la urgencia de recuperar un pensamiento propio que no dependa de los marcos conceptuales europeos. Este estudio es a la vez un acercamiento al pensamiento indígena y africano. En este sentido, se plantea la necesidad de superar la creencia en la superioridad del pensamiento occidental y de reivindicar la riqueza intelectual y cultural de los pueblos históricamente oprimidos y/o invisibilizados.

Palabras clave: Otredad, barbarie, violencia, colonización, identidad.



1 Profesor de educación secundaria en Filosofía que se corresponde con educación Superior. Instituto Superior de Formación Docente N°21 Dr. Ricardo Rojas. Ciudad de Moreno, Buenos Aires.

ISBN 978-987-811-214-5

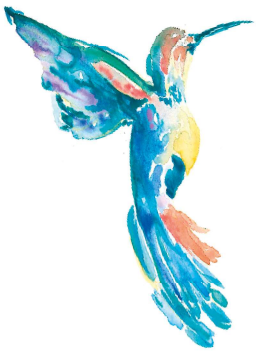


Introducción

El presente trabajo presenta un estudio que intenta echar luz sobre la clara repulsión que anida en el corazón de occidente por la otredad. La negación sistemática y opresiva de esa otredad urdida por un sistema esclavista devenido, con el tiempo, en un capitalismo furtivo productor de sujetos degradados e incluso invisibilizados.

En la primera parte narramos cómo la llegada de Europa abre un nuevo paradigma para los europeos en su relación con lo otro, con lo distinto, su concepción de lo salvaje y lo civilizado. A través de Luis Alberto Reyes, nos introducimos en esa incomprensión de lo otro y en los desgarradores relatos de los pueblos originarios datados por los sacerdotes y cronistas de la época. Luego Aimé Césaire, se plantea que es la colonización y como ésta deshumaniza tanto al opresor como al oprimido. En medio de este desarrollo hacemos dos inferencias. En primer lugar, pensado en la degradación ontológica en la díada sujeto-sujeto a sujeto-objeto, compartimos una breve observación que aparece en la revista boliviana Vislumbrando respecto al valor de la vida en general y la relación de los nativos con el entorno. En segundo lugar, de la mano de Rodolfo Kusch planteamos un interrogante: ¿Cuál es la distancia real que media entre el pensar indígena y un pensar acorde con la filosofía tradicional? Este planteo nos da pie para retomar el texto de Césaire en su esfera psicológica respecto a la burguesía europea con el hombre negro. En esta misma línea aparece Franz Omar Fanon, donde explica cómo opera la ideología dentro de la lucha colonial y que existe en el colonizado una posibilidad de recuperar su ser por medio de la lucha.

A partir de la segunda parte fuimos más a fondo - a través de otro texto de Fanon- con el análisis de la cuestión psicológica del hombre negro en relación con la mentalidad también sesgada del hombre blanco, como liberar al hombre negro de sí mismo teniendo en cuenta dos vías, el del hombre blanco y el del hombre negro, sin dejar fuera la función performativa del lenguaje en los sujetos colonizados e inferiorizados. Es ahí donde traemos para finalizar a dos pensadores africanos. El primero Achille Mbembe, quien nos habla del devenir negro del mundo. Señala allí algunas cuestiones relevantes en la relación histórica entre esclavismo y capitalismo con los conceptos psicológicos y prácticos de raza. El segundo y último autor es Eugenio Nkogo Ondo quien cierra este trabajo sosteniendo él que la cuna del pensamiento de occidente, la Grecia Antigua, se nutrió de la sabiduría negra de Egipto y Etiopia para alcanzar su máximo esplendor en su Era Clásica que con el paso del tiempo y el negacionismo occidental acabaron desterrando la participación y sabiduría negra en la historia del pensamiento humano.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



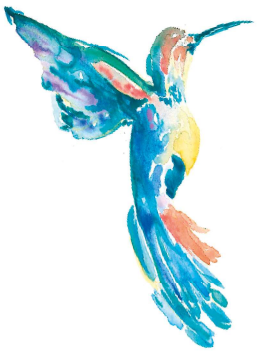
Lo Salvaje y lo Civilizado: reflexiones sobre la Colonización y el Pensar Indígena

> *La cultura del viejo mundo había luchado largamente para desprenderse de los antecedentes arcaicos de la filosofía griega y de la religión cananea contra los que se impuso la tradición hebreo-cristiana: una tradición, esta última, unilateralmente dirigida al Cielo, a la luz, a la pureza y desintegrada de la Tierra, de la sexualidad y de toda experiencia que implicara reconocer el universo de la vida como integrado por opuestos de valores equivalentes. Está unilateralidad explica la radical repugnancia, la incapacidad de escuchar, con que Europa se sitúa frente a las religiones indígenas de América.* (Reyes 2009, p. 34)

La fobia como dicen las enciclopedias es un tipo de trastorno de ansiedad. Es un temor irracional que representa poco o ningún peligro real. El presente trabajo intenta desarmar ese dispositivo de la fobia o del miedo a la otredad que se da en América y África interrogándonos si no es más que asco y/o desprecio por lo otro no-blanco. Este otro les representaba a los colonizadores un problema en su dimensión axiológica: ¿Cómo miro al otro? ¿Cómo me instalo frente ese otro? ¿Lo incorporo o lo aniquilo? ¿Lo valoro o lo desprecio? Un problema en su dimensión topológica: ¿Dónde asigno al otro? ¿Dónde lo pongo? ¿Dónde lo albergo en mi cabeza? Un problema de *téchne* ¿Cómo opero sobre el otro? ¿Con qué herramientas transformo al otro en aquello que yo quiero que sea? ¿Cómo puedo quitarle su otredad? y, por último, un problema político, funcional, en su cara más visible, un problema de poder, de dominador y dominado.

En claro ejemplo de lo dicho, encontramos el caso del sacerdote y cronista franciscano Bernardino de Sahagún con su recolección y conservación de testimonios de las costumbres en Mesoamérica, así como la persecución constante, su énfasis en la evangelización -forzada, propio de su época y estirpe-, la intención deliberada de erradicar las antiguas creencias y las palabras elegidas para referirse a ellas:

> Porque otros muchos *pecados* hay entre ellos muy graves y tienen gran *necesidad de remedio*: Pecados de idolatría y ritos idolátricos, y *supersticiones* idolátricas y agüeros, y *abusiones* y ceremonias idolátricas, no son aún perdido todo. Para predicar contra estas cosas, y aun para saber si las hay, menester es de saber cómo las usan en tiempo de su idolatría, que por falta de no saber esto en nuestra presencia hacen muchas cosas idolátricas sin que lo entendamos. (Sahagún, en Reyes 2009, p. 50)



La incomprensión y falta de tolerancia del sacerdote cristiano se hacen carne en el concepto de pecado y en todo aquello que esté por fuera de sus dogmas. La distancia que media entre él y aquella población originaria a la que observa en su relato es tal que sus formas expresión se convierten para él en un pensamiento al que hay que *remediar*. Es más, ni siquiera son considerados como pensamientos, sino como ritos de idolatría, supersticiones y abusiones. Abusión, término que utiliza Sahagún para referirse a las costumbres nativas, no es un término menor.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



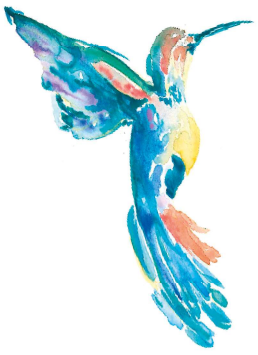
Una abusión es algo que resulta contrario y opuesto a la razón, algo que no tiene sentido. La razón, aquello que es lo mejor repartido entre los hombres es utilizado como herramienta o excusa de desterritorialización, de exclusión, como estandarte para el avance del gran saqueo material y espiritual de los pueblos nativos.

Hacia el sur entre el 1550 y el 1650 encontramos a los curas doctrineros del Ande quienes directamente descalificaban el pensamiento indígena en su conjunto. Acerca de estos, nuestro autor de consulta, Reyes dice:

> Era más que una mera invalidación y exclusión: se lo había convertido en un pensamiento que manchaba y hacían culpables ante las autoridades eclesiásticas y civiles a quienes lo asumían y seguían. Los escritores [...] indios y mestizos [...] se veían obligados a tomar o aparentar algunas de las tres posiciones corrientes: 1) Condenarlo expresamente, señalando como adversario de la verdad y el bien. 2) mostrarse ajenos del pensamiento indígena, especialmente a su teología, como algo del pasado, superado de hecho por la nueva religión. 3) Adaptarlo y subordinarlo al pensamiento cristiano como un momento o expresión de este. (Reyes 2009, p. 51)

Fue tal la persecución ejercida por la conquista tanto que los pueblos oprimidos fueron deformando y reformando sus creencias para evitar la muerte a lo largo de cientos de años al punto tal que muchos investigadores han puestos en duda algunos de los relatos escritos por los mismos nativos de la época. En esos casos fue preciso, comenta Reyes, acudir a otras fuentes alejadas de las elites cuzqueñas y más cercanas a los pueblos y regiones interiores del antiguo incario. Fue preciso incluso acudir a los textos compuestos por los sacerdotes doctrineros que en sus denuncias constantes a los cultos indígenas resultaron ser mucho más detalladas y específicas. Esto no por preservar las tradiciones nativas sino para justificar y exhibir su propia labor represiva. Estos abusos eran denunciados por otros, por ejemplo, como es el caso de Guaman Poma quien recoge el relato de la suerte que corrieron tres ancianas nativas en Castrovirreyna a manos del visitador peruano y presbítero doctrinero Francisco de Ávila, conocido también como el *extirpador de idolatrías*:

> Señor nosotras estamos huidas del padre doctor Ávila, visitador del obispado de los reyes de Lima[...] a cauda del doctor dijeron que le quería hacelle hechiceros y hechiceras, él quien dice en las preguntas que huacas mocha sin haberlo sido, se huelga y dice que adora piedras, que no le castiga, sino que le coraza y le ata en el cuello una soga y en la mano una candela de cera y ansí dice que anda en procesión: con ello acaba y queda contento el dicho visitador; y si es cristiano y responde y dice que no sabe de huacas ídolos y que adora un solo Dios y a la Santísima Trinidad y a la Virgen Santa María y a todos los santos y santos ángeles del cielo [...] Allí dice que da muchos azotes hasta hacelle caer sangre del pobre indio, y con los tormentos y dolores dice el indio que adora al ídolo huaca antiguo [...] Otro viejo pobre, por no verse en el mismo tormento injusto, que el pobre dicho viejo tomó coca molido hecho polvo y tomó y se ahogó y murió con ella y le enterraron en el sagrado, y de allí le mandó sacar el cuerpo y lo mandó quemallo y de los huesos que quedó echó en el río. (Dubios, en Reyes 2009, p. 56)



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



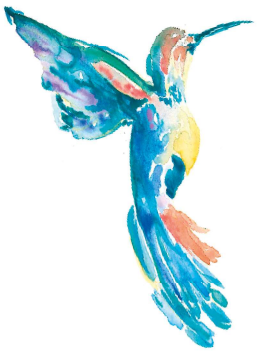
La crueldad del relato nos embarga de horror, horrores suscitados por aquellos que debían pregonar el perdón, la igualdad entre los hombres, la salvación, es decir: la bendita civilización. Lejos de eso solo vimos la crueldad y el ensañamiento con la que fueron perseguidos los pueblos nativos latinoamericanos por parte de los conquistadores, principalmente españoles y portugueses. Hacemos aquí esta salvedad puesto que, tanto la expansión y conquista inglesa, incluso la francesa, en territorio norteamericano tuvo características y consecuencias muy distintas a las nuestras en las cuales no ahondaremos debido a que exceden el objeto de nuestra investigación.

En Discurso sobre colonialismo, Aimé Césaire irá más a fondo con esto, planteándose primeramente que es la colonización y entendiendo que:

> Reconocer que esta no es evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer retroceder las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, de la tiranía; ni expansión de Dios, ni extensión del Derecho; admitir de una vez por todas, sin voluntad de chistar por las consecuencias, que en la colonización el gesto decisivo es el del aventurero y el del pirata, el del tendero a lo grande y el del armador, el del buscador de oro y el del comerciante del apetito y el de la fuerza [...] Los calumniadores llegaron más tarde; que la gran responsable en este ámbito es la pedantería cristiana por haber planteado ecuaciones deshonestas: cristianismo=civilización; paganismo=salvajismo, de las cuales solo podían resultar consecuencias colonialistas y racistas abominables, cuyas víctimas debían ser los indios, los amarillos y los negros. [...] no se podría rescatar [de la colonización] ni un solo valor humano. (Césaire 1979, p. 14)

Otro concepto interesante que aparece en Césaire, y algo ya habíamos adelantado, es el hecho que la colonización *des-civiliza* al colonizador, lo embrutece literalmente, lo degrada. Es allí, en el acto de colonizar, donde aparece lo peor del ser humano: los instintos de codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral. Hay una regresión, un *ensalvajecimiento* de todo el occidente conquistador, un veneno instalado en las venas de Europa.

> ¿A dónde quiero llegar? Nadie coloniza inocentemente, que tampoco nadie coloniza impunemente; que de una nación que coloniza, que de una civilización que justifica la colonización y, por lo tanto, la fuerza, ya es una civilización enferma, moralmente herida, que irresistiblemente, de consecuencia en consecuencia, de negación en negación, llama a su Hitler, quiero decir, su castigo. [...] Colonización: cabeza de puente de la barbarie en una civilización, de la cual puede llegar en cualquier momento la pura y simple negación de la civilización. [...] La colonización deshumaniza al hombre incluso más civilizado; que la acción colonial, la empresa colonial, la conquista colonial, fundada sobre el desprecio del hombre nativo y justificada por este desprecio, tiende inevitablemente a modificar a aquel que la emprende; que el colonizador al habituarse a ver al otro como a *la bestia*, al ejercitarse en tratarlo como bestia, para calmar su conciencia, tiende objetivamente a transformarse él mismo en *bestia*. (Césaire 1979, p.17)



Cabría preguntarse aquí si hubo alguna nación, incluyendo las americanas, anterior al siglo XX que no justificara la fuerza o no se manejara con la lógica de la conquista. En el curso de esta investigación dimos con una interesante publicación del sociólogo alemán Wolfgang Gabbert llamada *Violencia y paz en América Latina colonial y poscolonial* de la cual extrajimos lo siguiente:

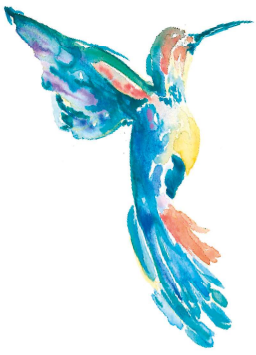
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



> En 1824, más de medio siglo antes de que los europeos comenzaran a someter el interior de África, el dominio colonial español ya había llegado a su fin en la América Latina continental. Sin embargo, la independencia no trajo consigo el autogobierno de poblaciones hasta entonces colonizadas, sino la dominación de una nueva élite criolla. Mientras que los indígenas de las zonas centrales fueron liberados de las restricciones legales coloniales, tuvieron que enfrentar nuevos e intensificados ataques a sus tierras comunales, impulsados por la expansión de la agricultura capitalista. Así, los siglos XIX y principios del XX se caracterizaron no por una menor violencia colectiva, sino por una probablemente mayor aún que la que se dio durante gran parte del período colonial. La expansión de las haciendas y plantaciones, y la expropiación de las tierras de las aldeas provocaron grandes rebeliones de campesinos indígenas en toda América Latina. Más allá de esto, los Estados independientes de América Latina conquistaron las áreas de refugio indígenas restantes, aniquilaron los últimos vestigios de la autonomía indígena y diezmaron y a veces incluso exterminaron a grupos indígenas enteros. Así, el siglo XIX puede considerarse como un período de "segunda conquista". Incluso en la década de 1970, los cazadores-recolectores nómadas que vivían cerca o más allá de la frontera agraria fueron obligados por los gobiernos sudamericanos a adoptar una forma de vida sedentaria. Otros fueron –y ocasionalmente siguen siéndolo hoy en día– simplemente asesinados por pistoleros contratados por terratenientes locales, especuladores inmobiliarios o buscadores de oro. Este tipo de violencia se ha justificado a menudo como una concomitante algo lamentable pero inevitable de la civilización y el progreso. Es aquí, en la ideología que deshumaniza al otro, donde el largo período del colonialismo puede sentirse hasta el día de hoy. (Gabbert 2021, p. 57)

Esto nos hace pensar que quizás algo de razón tenía Nietzsche en *Más allá del bien y el mal*, en el aforismo 146, al afirmar que "quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo; que cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti." (Nietzsche 2021, p.115). Podríamos pensar aquí, a modo de hipótesis, que acaso los monstruos con los que luchaba Europa, y tal vez, podríamos también arriesgarnos a decir con los que aún sigue luchando, son sus propios demonios internos. ¿Podríamos pensar algo tal como un inconsciente europeo? ¿Existirá algo así ligado a un devenir de su propia historia desde los romanos a nuestros días?

En esta relación entre colonizador y colonizado, dice Césaire, no hay más que lugar para el abuso, la represión, el desprecio y la desconfianza. No hay contacto humano, más que dominación y sumisión, transformando al hombre colonizador en vigilante y al hombre nativo en instrumento de producción. De ahí que se plantee la ecuación *colonización = cosificación* (Césaire, 1979). Donde una parte suprime a la otra, la pisotea, la cosifica, la aniquila. Todo esto adornado con un eslogan de desarrollo y progreso que no hace más que destruir cuerpos, costumbres, religiones y sabidurías. Si bien la colonización en América latina y en África dista en años y han transitado caminos a veces disímiles otras veces no tanto, los protagonistas del saqueo en ambos territorios, en muchos de los casos han sido los mismos por lo tanto la cosificación, planteada en los términos de Césaire, encuentra similitudes. Podríamos entonces también llegar a pensar que quizás todo este slogan marketinero siempre ha sido una farsa del discurso dominante, el de los ganadores, puesto que hoy los pueblos nativos africanos por



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

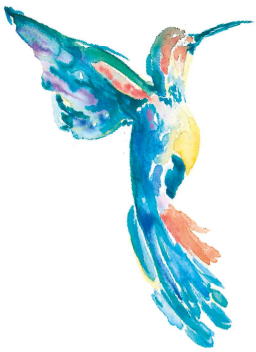


ejemplo reclaman escuelas, puertos y carreteras en sus eternas colonias, Europa se las niega o escatima; que es el colonizado quien quiere ir hacia adelante y el colonizador quien lo mantiene atrasado (Césaire, 1979).

Haciendo foco en esto último, dándole aún más fuerza al título de nuestro presente trabajo es necesario observar como con el correr de los años el pensamiento europeo continuó buscando apoyarse y justificarse en sus intelectuales. Césaire recoge algunas citas escritas por pensadores y ensayistas compatriotas franceses suyos a comienzos del siglo XX, de las cuales tomaremos sólo dos de ellas en forma de ejemplo ya que todas desbordan abiertamente de racismo y xenofobia en igual proporción, reforzando lo que venimos sosteniendo hasta aquí:

> El bárbaro es, después de todo, de la misma raza que el romano y que el griego. Es un primo. El amarillo, el negro, no son de ninguna manera nuestros primos. Aquí hay una verdadera diferencia, una verdadera distancia, y muy grande, etnológica. Después de todo la civilización nunca fue hecha hasta el presente sino por blancos [...] Europa convertida en amarilla, sería seguramente una regresión, un nuevo período de oscurantismo y confusión, es decir, una segunda Edad Media. (Émile Faguet, en Césaire 1979, p.24). La raza negra no ha dado todavía, ni dará nunca, un Einstein, un Stravinski, un Gershwin (Jules Romais, en Césaire 1979, p. 25)

Como verán, aquí no se salva nadie. Nahuas, mayas, andinos, asiáticos y negros todos en el mismo tendal, en la misma bolsa, todos son lo mismo para el ojo eurocentrista. La otredad es un insulto, una mancha y una cosa que salpica a la vez; es algo que no les calza, ni les calzará nunca; es tal la brecha que su accionar se desentiende de ese proceso que deshumaniza al deshumanizador, que al quitarle su humanidad, al arrancarle su humanidad al colonizado es el mismo colonizador quien pierde proporcionalmente su propia humanidad, esto si entendemos lo humano como algo positivo a tener en cuenta, en cuento a tender lazos entre los pueblos o a rescatar y enriquecernos de las diferencias culturales y no a estos actos de violencia como un rasgo inmanente y determinante en el ser humano. Hablamos de una degradación ontológica en la díada sujeto-sujeto a sujeto-objeto, la muerte del tú a tú. Aquello observado en *Sobre las papas que lloran y otras cosas* acerca de la importancia de entender a todos los seres vivientes como sujetos, que a la papa o al sapo se les habla, se les pide perdón, se les festeja o se les protege (Vislumbrando, 2013) dista años luz del occidental acervo blanco.



Teniendo en cuenta estas abismales diferencias filosóficas abro un paréntesis significativo aquí, un tanto atropellado quizás pero no inoportuno, para ir una pregunta que aún hoy nos hace Rodolfo Kusch en *El Pensamiento Indígena y Popular en América* "¿Puede surgir un pensamiento, con formulaciones propias, en virtud de la oposición rotunda que existe entre el indígena y el burgués medio?" (Kusch 2007, p. 267) Ya que la distancia real que media entre el pensar

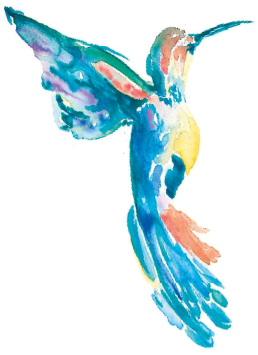
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



indígena y un pensar acorde con la filosofía tradicional, es la misma que media entre el término aymara *utcatha*, un concepto de un mero darse, un mero estar ahí relacionado con el concepto de amparo y germinación en contraposición al término alemán *Da-sein* que significa ser-ahí, temática Heideggeriana que gira entorno a la conciencia de un ser venido a menos o yecto, un pensamiento propio de la burguesía europea que siente la crisis del individuo y trata de remediarla (Kusch, 2007). Para Kusch existe también en este asunto una distancia o diferencia gnoseológica, es decir, una distancia que estriba en cómo conocemos en cuanto a la cuestión misma del conocer. Aquí el problema del conocimiento occidental se da en cuatro etapas:

> La primera es que existe una realidad que se da afuera. Segundo, existe un conocimiento de la realidad. Tercero, aparece un saber que resulta de la administración de los conocimientos de la ciencia, y cuarto, ejecutar una acción que vuelve sobre la realidad para modificarla [...] Se trata de cuatro momentos que encierran el ideal de que *afuera* se da todo y nosotros debemos recurrir a ese mundo exterior para resolver el problema (Kusch 2007, p. 278).

Nuestra realidad occidental es una realidad poblada de objetos. El Objeto es eso que está ahí fuera, puesto delante, la colocación en cierto modo voluntariamente de una realidad puesta delante del sujeto. En el mundo indígena no hay *cosas* propiamente dichas, sino que ellas se refieren siempre al aspecto favorable o desfavorable de las mismas. No interesan los objetos en sí sino sólo los aspectos fastos y nefastos de los mismos. El lenguaje aymara tiende a registrar acontecimientos antes que cosas, mientras que la lengua europea registra más bien cosas que acontecimientos. El indígena toma la realidad no como algo estable y habitada por objetos, sino como una pantalla sin cosas, pero con un intenso movimiento en el cual aquel tiende a advertir, antes bien, el registro fasto o nefasto del movimiento. El registro que el indígena hace de la realidad es la *afección* que esta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva. Es una realidad llena de movimientos y aconteceres, esto lo lleva a no participar de la irrupción en la realidad, ni a utilizar en un primer plan, y a nivel de su sentido de vida, la voluntad (Kusch, 2007). Para nuestra mirada occidental y para quienes que viven en las grandes urbes, se hace difícil la comprensión de este modo de coexistir con el mundo. Nosotros vivimos como si junto a nuestra vida se diera el *plus* de una realidad plagada de causas y de administraciones, que nuestro quehacer ciudadano consiste en compensar, por un lado, el afuera, con ese plus y que por otro lado cualquier desequilibrio que se produzca dentro de nosotros, que cualquier desequilibrio interior se deba seguramente atribuírsele a una falla de lo de afuera. Por esto es un recurso occidental muy común el descalificar esa forma introspectiva de vivenciar la realidad propia del indígena, pero no somos nosotros los que modificamos la realidad, sino que la realidad que se encarna en el indio, nos modifica a nosotros y entonces, el insulto es el último recurso para



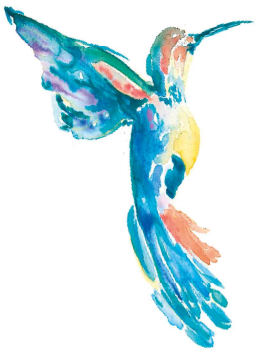
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



restablecer el sentido de nuestro mundo. Cierro paréntesis, continuamos.

Sin embargo, esta empresa no se sostiene con el correr de los años por sí sola, nuestro autor francés nos habla de la mistificación del otro y esto no se da sin algunos preceptos o agentes europeos a lo largo del tiempo tales como (y aquí es donde empiezan los disparates metafísicos): En primer lugar, que jamás existió una gran civilización tropical, sino en climas templados (?); que en todo país tropical el germen de la civilización llega y solo puede llegar de otro lugar extratropical y que sobre los países tropicales pesa, a falta de la maldición biológica de los racista, por lo menos y por las mismas consecuencias, una no menos eficaz maldición geográfica. En segundo lugar, oponerse al *materialismo comunista*, que amenaza, parece, a con convertir a los negros en *vagabundos morales*. En tercer lugar, los historiadores y novelistas faltos de objetividad, chovinistas y de racismo solapado denegando todo mérito a los no-blancos. En cuarto y último lugar a los psicólogos y sociólogos tendenciosos, especuladores y de generalizaciones interesadas que acusan desde lo más alto la incapacidad del pensamiento primitivo (Césaire 1979); negando, como ya hemos dicho anteriormente, el principio de la universalidad de la razón cartesiana.

Otro artero peligroso que intenta darle argumentos académicos al desprecio orquestado es el psiquiatra francés Octave Mannoni, quien en 1950 en su libro *Psicología de la Colonización* utiliza la teoría del psicoanálisis adornada de existencialismo para explicar y legitimar prejuicios sobre los pueblos colonizados. Sostiene que la colonización está fundada en la psicología, no se sabe cómo, por un complejo que bien podría llamarse complejo de dependencia; que estos grupos están hechos psicológicamente para ser dependientes; que necesitan de la dependencia; que postulan, la reclaman, la exigen; que este es el caso de la mayoría de los pueblos colonizados, en particular los malgaches. Mannoni diagnostica "El malgache ni siquiera intenta imaginar semejante situación de abandono [...] El no desea ni autonomía personal ni la libre responsabilidad" (Manoni en Césaire 1979, pp. 30-31) para él estos negros ni siquiera imaginan lo que es la libertad. Ellos no la desean, no la reivindican. Son los instigadores blancos quienes le meten eso en la cabeza. Y si se la concedieran, no sabrían qué hacer con ella; que si aparece un atisbo de rebeldía en estos pueblos es debido a una neurosis, a una ficción neurótica, que las torturas eran torturas imaginarias, aplicada por verdugos imaginarios. Mannoni representa una burguesía rancia, a un entendimiento burgués que se muestra cada vez más resistente a la sutileza y que sus dueños están cada vez más condenados a alejarse de ellos, para aplaudir a otros menos sutiles y más brutales. Cabría preguntarse ¿Será que la burguesía está condenada a ser cada día más huraña, más abiertamente feroz, más despojada de pudor, más próxima a la brutalidad? ¿Será que la burguesía como



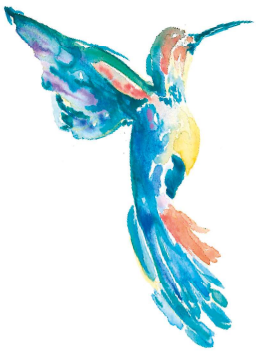
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



clase está condenada a cargar con toda la barbarie de la historia, de su historia? Ambas preguntas quedaran abiertas a la reflexión ya que esta investigación no intenta hacer futurología ni subestimar a los lectores con especulaciones sin fundamento. Por otro lado ¿Cuál sería entonces el mérito de occidente para atribuirse semejante superioridad moral además del cristianismo y las razones metafísicas de Mannoni? Que occidente tiene una doctrina muy particular, que occidente inventó la ciencia. Que sólo occidente sabe pensar; que en los límites del mundo occidental comienza el tenebroso reino del pensamiento primitivo, el cual, dominado por la noción de participación, incapaz de una lógica, es el prototipo mismo del falso pensamiento (Césaire 1979).

Concluyendo con nuestro segundo autor de consulta, coincidimos que la Europa burguesa ha socavado las civilizaciones, destruido patrias, arruinado nacionalidades y que llegó la hora del bárbaro moderno. La hora estadounidense, que continúa con la tradición de violencia, desmesura, despilfarro, mercantilismo, exageración, gregarismo, idiotez, vulgaridad y desorden como herencia del viejo continente.

En esta misma línea aparece Frantz Omar Fanon, psiquiatra y escritor revolucionario, quien en consonancia con el pensamiento de Césaire, su espíritu anticolonialista y su condición también de hombre negro lo llevan a ir un paso más allá en su reflexión a lo expuesto por el autor francés. En *Los Condenados de la Tierra*, puntualmente en su capítulo primero titulado *Violencia* nos describe cómo opera la ideología dentro de la lucha colonial, que en ella hay una ideología dominante maniquea que divide al mundo en blanco y negro, en bueno y malo, en lo virtuoso y lo vicioso, entre el hombre y la bestia, y que termina por justificar la violencia ejercida por el dominado. Nos dice que toda colonización es violenta, y en ella una fracción de la humanidad pierde su libertad y es tratada como un objeto, lo cosifica, pierde sus derechos, su dignidad, su tradición cultural. Sin embargo, a pesar de esto, existe en el colonizado una posibilidad de recuperar su ser por medio de la lucha; la cosa colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera; que para sobreponerse a la violencia del colonialismo es menester contrarrestarla mediante otra violencia que le haga frente; que no se puede razonar con el colono: “el colonialismo no es una máquina de pensar, no es un cuerpo dotado de razón. Es violencia en estado de naturaleza y no puede inclinarse sino ante una violencia mayor” (Fanon 19763, p. 54). La violencia es para Fanon un acto necesario para reivindicación de la humanidad del colonizado, mas solo se puede luchar de forma efectiva si hay unión entre los explotados o inferiorizados; nunca inferiores. El colonizado está dominado, pero no domesticado. Está inferiorizado, pero no convencido de su inferioridad y es justo en la lucha donde el subyugado materialmente demuestra



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



su libertad mental. La violencia desintoxica, libera al colonizado de su complejo de inferioridad, de sus actitudes contemplativas o desesperadas. La libertad se puede ver de forma más concreta en la lucha por la tierra, todo valor espiritual tiene su principio en la materialidad. Los sujetos no despojados de su tierra tienen todo lo necesario para ejercer su autonomía. Nuestro autor agregará en capítulos subsiguientes que la lucha le permite al colonizado deshacerse de las visiones claroscuras que obstaculizan la toma de decisiones pero que la lucha contra el colonialismo no termina con un simple movimiento social o símbolo que afirme su independencia política, económica o mental, si no que la independencia requiere continuar defiendo la libertad en todos los espacios donde emerja el sometimiento o desigualdad en el ajetreo de la lucha misma. Para esto debe darse también el despojarse de aquella idea o conciencia donde el indígena no se dignifica a través de la cultura occidental, el indígena nunca ha sido un salvaje, sino que posee cultura propia y valores como cualquier otro. (Fanon, 1963).

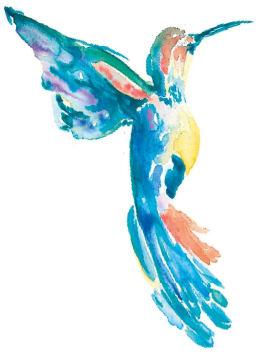
El escritor y filósofo Jean Paul Sartre, dirá en el prólogo de este mismo libro:

> La violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener en actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos. Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, para destruir su cultura sin darle la nuestra; se les embrutecerá de cansancio. Desnutridos, enfermos, si resisten todavía al miedo se llevará la tarea hasta el fin: se dirigen contra el campesino los fusiles; vienen civiles que se instalan en su tierra y con el látigo lo obligan a cultivar para ellos. Si se resiste, los soldados disparan, es un hombre muerto; si cede, se degrada, deja de ser un hombre; la vergüenza y el miedo van a quebrar su carácter, a desintegrar su personalidad (Sartre en Fanon 1963, p. 14)

Por esto, redoblando la apuesta y apoyando a Fanon con crudeza, Sartre lanza una de sus frases más terribles:

> Cuando los campesinos reciben los fusiles, los viejos mitos palidecen, las prohibiciones desaparecen una por una; el arma de un combatiente es su humanidad. Porque, en los primeros momentos de la rebelión, hay que matar: matar a un europeo es matar dos pájaros de un tiro, suprimir a la vez a un opresor y a un oprimido: quedan un hombre muerto y un hombre libre; el superviviente, por primera vez, siente un suelo nacional bajo la planta de los pies (Sartre en Fanon 1963, p. 20)

De la Inferiorización a la Sabiduría: Fanon, Mbembe y Nkogo Ondo sobre la Identidad Negra



Por otro lado, para no dejar nada afuera de la visión esclarecedora de Fanon, el autor plantea en otro de sus libros *Piel Negra, Máscara Blanca* analizar directamente la cuestión psicológica del hombre negro en relación con la mentalidad también sesgada del hombre blanco. Con un tono provocador inicia su Introducción afirmando que "el hombre negro no es un hombre. […]El negro es un hombre negro: es decir que, gracias a una serie de aberraciones afectivas, se ha instalado en el seno de un universo del que habrá que sacarlo" (Fanon 2009, p. 42).

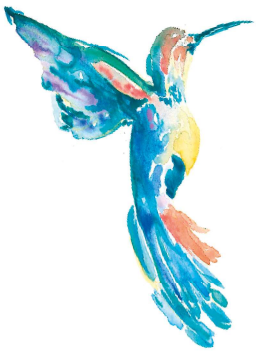
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



El asunto aquí es liberar al hombre de color de sí mismo teniendo en cuenta dos vías o dos campos, el del blanco y el del negro. Sin ningún tipo de anestesia, Fanon sostiene que por un lado aquel blanco que adora a los negros es un enfermo como el que los abomina. Por el otro, a la inversa, el negro que quiere blanquear su raza es tan desgraciado como el que predica el odio al blanco. "El negro quiere ser blanco. El blanco se empeña en realizar su condición de hombre" de aquí es que le sigue su célebre frase "Para el negro no hay más que un destino. Y es blanco" (Fanon 2009, p. 44).

El negro esta alienado y no es una cuestión individual, es social. La identidad del negro se dirime en esos dos planos, como hemos dicho, el del blanco y el del negro, como él se ve socialmente y como la sociedad lo ve a él. La civilización blanca le ha impuesto al negro una desviación existencial. El ser negro, el alma negra es una construcción del blanco. El negro llega a creer que su propia raza no lo comprende o que él ya no la comprende. Incluso llega encontrar su identidad, a darle sentido a su humanidad enalteciendo o exacerbando esa diferencia, esa incomprensión (Fanon, 2009).

Por otra parte, la cuestión del lenguaje toma relevancia teniendo en cuenta que los colonizados siempre adoptan la lengua del colonizador, profundizando esta desarmonía, en este caso, del hombre negro. Hablar es asumir una cultura y el bagaje de toda una civilización. El negro abandona, rechaza su negrura que como todo colonizado, preso de su complejo de inferioridad, intenta constantemente enterrar su cultura original. El lenguaje que utiliza posee un mundo que expresa e implica ese lenguaje y el negro en búsqueda de su blancura -o aceptación por el hombre blanco- lleva al idioma francés como bandera. La dicotomía es tal que para un francés hablar con propiedad se dice *hablar como un libro* y para los negros antillanos se dice *hablar como un blanco* (Fanon, 2009). En esto no hay duda, todo idioma es una forma de pensar, de pensar no simplemente ideas acabadas (la representación mental de algo) sino conceptos acabados (la opinión o juicio que se tiene de ese algo) y esa es la prisión del colonizado. Cabría preguntarnos: ¿Somos el lenguaje que utilizamos o lo que decimos ser a través de ese lenguaje? Quizás seamos una mixtura de ambas o tal vez las caras de una misma moneda. Por esto, el negro antillano abraza al idioma francés, pero desconoce que esa ruptura que hace con su propia cultura no lo salvará de nada. Los pueblos que han perdido o rechazado su propia cultura nunca se han salvado de la asfixia a la que los somete su colonizador. (Fanon, 2009). Nos aventuramos a pensar aquí que tal vez abandonar por completo la lengua del colonizador no les otorgará, por añadidura, la libertad a los pueblos oprimidos, pero sortear algunos conceptos que la colonización material y mental acarrea al menos sea uno de los primeros pasos para empezar a transitarla.



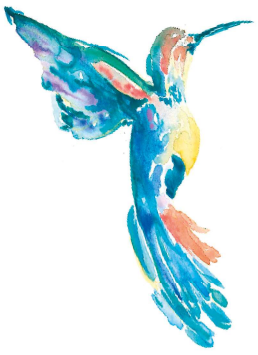
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Es acá cuando tomamos como ejemplo la expresión francesa de *petit-negre* o hablar *en negrito*. Así como la caballerosidad de quien le abre la puerta a una mujer para que baje del auto es un micro-machismo, que bajo la dulce creencia de que la mujer es y debe ser delicada, se esconde la falaz idea de que la mujer es inferior; pues hablarle en negrito a un negro tiene esa misma estructura. Quien le hable *en negrito* a un negro lo está tratando como inferior, como niño, como adulto chiquito. Bajo el manto de hacerlo sentir cómodo y parecer agradable, aunque no haya intención ni voluntad de ofender, hablarle *en negrito* a un negro es de todas formas ofensivo porque perpetúa su condición de inferioridad, fija, encarcela y actualiza constantemente en el lenguaje su inventada condición de inferior. Hablarle *en negrito* a un negro es decir "vos, quédate ahí en tu lugar". (Fanon 2009, p. 59)

Pero no solo el lenguaje perpetúa, el cine, los medios también lo hacen. Como aparece, como se lo representa al negro refuerzan esos arquetipos que continúan sosteniendo una imagen del negro de la cual él no es responsable. Fanon dice que lo importante para el blanco no es educar al negro, sino que sea esclavos de sus arquetipos. Es el blanco encarnando el complejo de Prospero quien, convencido de esta inferioridad negra, inmiscuida en su psiquis blanca, cuando el negro contesta o se revela es tratado como ingrato o como desagradecido. Sin embargo, como dijimos anteriormente el negro se dirime entre el plano blanco y el negro y esto también sucede entre los mismos negros, donde para ellos no solo hay negros más blancos sino también negros más negros. (Fanon 2009) ¿Podríamos aventurarnos a decir que en vez de desclasado el negro está *des-razado*? Veremos más adelante si podremos contestar a esta pregunta o dejarla abierta, como un disparador para lo que vendrá.

Si hay quizás un autor que pueda echar luz a esta controversia, es el filósofo camerunés Achille Mbembe. Su libro *Crítica a la Razón Negra* busca romper con la distinción entre humano, cosa y mercancía que se ejerce sobre el negro, pero en aras de nuestra investigación lo hacemos extensivo, en parte, a la condición de los pueblos nativos latinoamericanos. Desde su introducción *El devenir-negro del mundo* sentimos la sintonía de su prosa con la de nuestra investigación:



> El pensamiento europeo ha sido proclive a entender identidades *menos* en términos de pertenencia mutua a un mismo mundo [...] el negro y la raza han sido continuamente reducidos a un mismo significado en el imaginario de las sociedades europeas. Apelativos elementales, pesados, molestos y desequilibrados, símbolo de intensidad despiadada y de repulsión, aparecen paralelamente en el saber y en el discurso moderno sobre "el hombre". (Mbembe 2016, p. 25).

En su obra, el camerunés nos habla de un pensamiento de occidente delirante y maniqueo que dotan a la figura del negro con todo tipo de valores degradantes y estigmatizantes que cercenan no solo las posibilidades del negro en el mundo

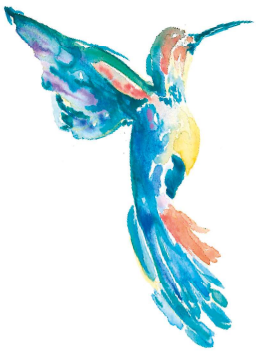
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



sino, como señala Fanon también, sus posibilidades intrapersonales. En primer lugar, la figura del negro es un espacio de incomprensión y total apatía rayano a la irracionalidad, una ficción. En segundo lugar, este es un espacio depositario de este mismo delirio, de esta carga del occidental, una especie de patio o cuartito trasero donde van a parar todo lo que el blanco no quiere ver ni hacer, pero al cual responsabilizará por todos los males del mundo, tal como sucede también con los chinos, los judíos, etc. Esta ficción bancaria del euroamericano hace del negro y de la raza algo al que el autor denomina *la locura codificada* (Mbembe 2016).

Desde el comienzo del siglo XV, con la trata atlántica de esclavos en adelante, el hombre negro ha sido rebajado a cosa, *a hombre-objeto, a hombre-mercancía*, a moneda de cambio. No sólo ha sufrido la pérdida de su libertad sino también de su suelo y de su lengua. La situación negra no es más que parte del relato de la expansión planetaria de los mercados que se extiende hasta nuestros días. Aún hoy el neoliberalismo continúa haciendo estragos en los pueblos colonizados o de escasos recursos, haciendo uso de su lema de que "todos los eventos y todas las situaciones del mundo de la vida pueden estar dotados de un valor de mercado" (Mbembe 2016, p. 24). Es decir, es una maquinaria sin alma destinada a "La producción de la indiferencia, la codificación ilimitada de la vida social en normas, en categorías y cifras [...] racionalizar el mundo en base a lógicas empresariales". Tenemos que entender que no hay guía u horizonte más que el acopio y la acumulación de riquezas para o de un sector ínfimo de la población mundial. Es el capital financiero que se percibe "como ilimitado en sus fines y en sus medios" (Mbembe 2016, p. 24) y que "busca multiplicarse 'por sí mismo' en una serie infinita de deudas estructurales imposibles de solventar" (Mbembe 2016, p. 29).

Es un signo de nuestra época, dice Mbembe, que ya no existen los trabajadores como tales sino tan sólo hay nómadas de trabajo. El supuesto *sujeto-humano-nuevo*, el sujeto del mercado y de la deuda, el empresario de sí mismo es deudor, a la vez, de una tradición esclava o de sujeción propia de este capitalismo voraz que se ha ido actualizando y perfeccionando con los años desde su nacimiento; ya no estamos hoy frente al sujeto trágico y alienado de las primeras industrializaciones. Hoy el individuo es prisionero de su deseo, este nuevo *hombre-cosa, hombre-máquina, hombre-flujo* es un sujeto *neuroeconómico* quien regula su conducta en función de las normas del mercado, donde su automatismo psíquico y tecnológico lo lleva a auto-instrumentalizarse e instrumentalizar a sus semejantes sin parpadear para optimizar y alcanzar sus cuotas de goce. Es este un sujeto soluble, reemplazable, obligado a reconfigurarse permanentemente, a transformarse en otro para su subsistencia. Este mecanismo feroz ha transformado a los seres humanos en cosas animadas, en datos digitales y

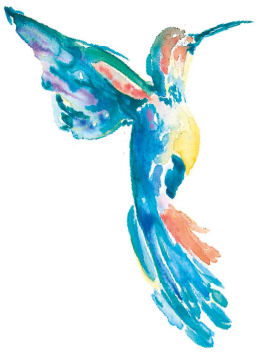


IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



códigos. Es a partir de aquí que la palabra negro ya no remitirá solamente a la condición que se le impuso a las personas de origen africano. Es la virulencia con la que avanza y golpea la inercia capitalista, incluso a los europeos mismos, de donde ha surgido esa nueva clase de ciudadanos y ciudadanas estructuralmente endeudados. Esta nueva característica de consumo, de consumir y de ser consumidos, su institucionalización como nueva norma de existencia y su propagación a lo largo y ancho del planeta, es lo que Mbembe ha llamado *el devenir-negro del mundo* (Mbembe 2016, p. 32). El negro fue inventado para significar exclusión, embrutecimiento, degradación y desprecio, suerte que corre hoy este nuevo sujeto de consumo, incluso encerrando a los no-blancos, no solo a los latinoamericanos, en sus supuestos orígenes y categorías racializadas.

A la hora de hablar de definiciones, en este caso ¿Qué es la raza?, el autor es muy claro asegurando que solo se puede hablar de raza o de racismo a través de un lenguaje fatalmente imperfecto, gris e inadecuado como una forma de representación primaria, un complejo generador de miedos y tormentos. "La raza es una figura de neurosis fóbica, obsesiva y, en ocasiones, histérica" (Mbembe 2016, p. 39) donde se refuerza la idea de un objeto amenazador del que mejor "protegerse, deshacerse o al que simplemente habría que destruir para asegurar su dominación total" (Mbembe 2016, p. 40). La raza, como tal, no existe como un acontecimiento natural, físico, antropológico o genético sino como "figura autónoma de lo real cuya fuerza y densidad obedecen a su carácter extremadamente móvil, inconstante y caprichoso" (Mbembe 2016, p. 40). Para Hegel, remarca Mbembe, los negros eran "estatuas sin lenguaje ni conciencia de sí; entidades humanas incapaces de desembarazarse definitivamente de la figura animal a la que estaban unidos" (Hegel en Mbembe 2016, p. 42). A las claras este es un discurso de fabulación europeo que hemos leído hasta el hartazgo a lo largo de nuestra investigación. Justamente, el concepto de raza que tiene su origen en la esfera animal servirá para describir a las humanidades no europeas. El *estado de raza* es entonces un estado de degradación y esta *noción* permite que estas humanidades no europeas sean representadas a través de la impronta de un *ser inferior*. Este humano-animal es convertido más bien en un animal de carga, en un objeto sumiso y maleable a voluntad, en un *cuerpo de extracción*, es decir, en "un cuerpo completamente expuesto a la voluntad de un amo que se empeña en obtener de él la máxima rentabilidad" (Mbembe 2016, p. 52). Estas peligrosas prácticas de odio socializado pueden terminar, y han terminado las más de las veces, en el triste giro por el cual el esclavo, la víctima, ha de transformarse mañana en verdugo de sus pares al servicio de su amo. Sin lugar a dudas podemos dar testimonio y encontrar miles de ejemplos de esta índole hoy en nuestra obrera cotidianidad laboral.



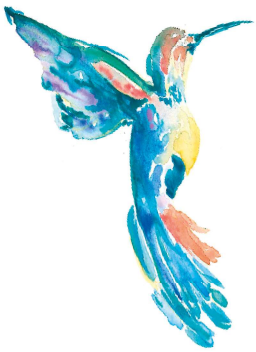
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



La raza no sólo es el *efecto* internalizado de la mirada del otro. Por un lado, la raza y el racismo forman parte de procesos fundamentales del inconsciente, se relacionan con las dificultades del deseo humano, como las pasiones o el temor. Simbolizan en algunos casos el recuerdo de un deseo originario fallido. Por otro lado, la raza es un modo de asentar y de afirmar el poder. "Es una realidad especular y una fuerza pulsional" (Mbembe 2016, p. 75). Sin embargo, la raza es también entendida como una estructura imaginaria que escapa de las limitaciones de lo concreto, de lo sensible pero que *se manifiesta* inmediatamente *en* lo sensible o parafraseando a Platón, *participa* de lo sensible. Por esto, el racismo es una máscara, que consiste en sustituir por *otra realidad* aquello que es *otra cosa*, es una forma de desorden psíquico a raíz de la cual el material reprimido asciende brutalmente a la superficie. A quien se le asigna una raza se halla simultáneamente en *otra parte* y en las apariencias que le son impuestas, es, siguiendo con Platón, prisionero de una silueta separada de su esencia. La *escena racial* se trata entonces de un espacio de estigmatización sistemático y este espacio convierte a la idea de raza en la materia prima con la que se fabrica la indiferencia y el *excedente*. El asignado a una raza solamente puede ser dueño de una vida arrojada a ser consumida sin reserva, es decir, que puede ser despilfarrada por su amo. La idea de raza habilita, autoriza a estigmatizar, a descalificar moralmente, a encerrar y a expulsar. Podemos afirmar con el autor entonces que la raza:

> Es el medio por el cual se los cosifica, y sobre la base de esa cosificación, se los somete decidiendo su destino sin tener que dar la más mínima explicación por ello. [...] El sujeto racista ve su propia humanidad no en aquello que lo une a los otros, sino en lo que lo distingue (Mbembe 2016, 2016 p. 81).

Por último, en el marco de esta investigación, ya al final de este recorrido, nos encontramos con uno de los autores, que, a nuestro parecer, ha sido más que oportuno para dar un cierre contundente. Dar con la prosa esclarecedora y el pensamiento radical del escritor y filósofo ecuatoguineano Eugenio Nkogo Ondo es, además de entrar de lleno en la problemática del nacimiento del pensamiento occidental, autonombrado universal, una declaración de principios y un ejercicio de *aletheia* que desemboca -y a la vez nace- en el corazón del África; sosteniendo y desarmando cuasi arqueológicamente como el pensamiento occidental, colonial y neocolonial es quien deja por fuera de sus márgenes la contribución ineludible del pensamiento africano a su propia cuna de oro, la Grecia Antigua.



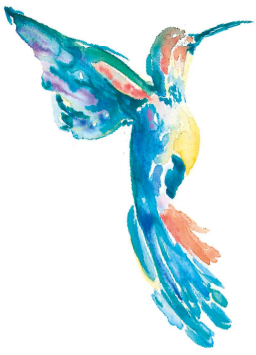
Para comenzar a correr el velo de esta declaración de principios, de espíritu radical y arqueológico, nos parece correcto tomar un fragmento de la conferencia dada por el propio Nkogo en la universidad de León en el 2004 con un título, más que claro, *Aportaciones de la filosofía africana al saber occidental* que se encuentra transcrita en su libro *Síntesis sistemática de la filosofía africana* el cual desarrollaremos luego:

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



> Una visión crítica de la Historia de la filosofía demuestra que, en Occidente, exceptuando algunas tendencias como la de ciertos filósofos de la ilustración francesa, en el siglo XVIII, de los revolucionarios como Marx y Nietzsche, en el siglo XIX, por lo general, tanto el pensador como el investigador o el docente en sus distintos niveles han participado, y todavía participan, activamente en la conservación de la dimensión esotérica u oculta que hace incomprensibles muchos aspectos de la filosofía. Para averiguar cuál fuera su origen verdadero y descubrir la verdad, habría que partir de la filosofía africana, de lo contrario, un saber sería -si pudiera emplear la terminología marxista- una especie de superestructura ajena o desconocida.[...] Si el europeo debe dirigirse primero al pensamiento africano, para encontrar el origen de la filosofía y comprenderla mejor después, el africano, por contrario, debe entrar primero en lo más profundo de su pensamiento, para descubrir su identidad, su saber y su valor; a partir de ese hallazgo, debe emprender el camino de la comprensión de la forma de pensar de la cultura europea y de otras culturas o civilizaciones. (Nkogo Ondo 2016, p. 72)

Es así que para el autor el mundo de la negritud debe emprender el camino del auténtico descubrimiento de sí mismo. “Mientras que, para el hombre clásico, los negros fueron inventores de la religión, el negro africano del siglo XX todavía cree que toda su sabiduría procede de Occidente” (Nkogo Ondo, 2016, p. 17). Por esto, es un deber reconocer, por ejemplo, el universo metafísico del hombre de *dogon*, las categorías de la ontología *bantú* o el sistema matemático *yoruba*. Fueron los griegos los primeros europeos en descubrir África a través de Egipto. Mileto, colonia de Grecia, fue uno de los primeros pueblos en tomar el modelo egipcio. Es en el origen del pensamiento africano de donde surge el dios *Râ*, de la actividad del *Khepra*, el devenir, en el seno del padre eterno *Noun*, es el demiurgo o causa eficiente del mundo que creó todo cuanto existe. Incluso, insiste el autor, siendo los ingleses los mayores conservadores de los testimonios de la presencia de la cultura negra en Egipto y Grecia no han tenido - o no han querido tener- la capacidad de comprenderla. Sostiene también que la filosofía del mundo clásico es casi una copia del mito del Egipto de la Negritud sobre todo en cuanto a su forma narrar la creación del universo por esto cree también que es clara la existencia de una corriente de negación de la filosofía africana como consecuencia directa de la herencia del colonialismo en el continente africano. (Nkogo Ondo, 2016)



Dentro de esta búsqueda Nkogo encuentra también vestigios de este prejuicio negador llamativamente una posición destacada, dentro de un grupo de pensadores de la filosofía africana, al filósofo camerunés Marcien Towa, quien hace en primer lugar una defensa vaga o confusa de la univocidad del termino filosofía y luego al parecer una defensa de la mentalidad colonial: “sólo cuando la realidad que los europeos designan con el nombre de “filosofía” haya sido comprendida será posible pronunciar su extensión y valor [...] la cuestión de la existencia de una filosofía africana no ha surgido del desarrollo y autónomo de la sociedad africana” (Marcien Towa en Nkogo Ondo 2016, p. 40). Esto es llevado al punto tal - y esto también lo hemos dicho anteriormente- que la asimilación del discurso occidental ha eliminado de la mentalidad de muchos negros, de forma

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

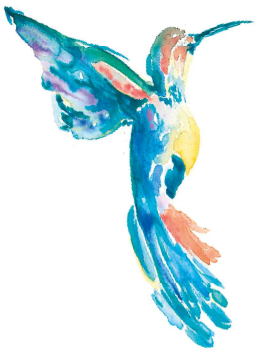


especial, de los negros africanos la posibilidad de una reflexión autónoma. Esta ceguera deliberada de Europa estuvo - y sigue- tan enquistada en su *moralidad de rebaño* que desde el mundo clásico griego sostuvieron y confundieron el saber que pretendía explicar la totalidad de los fenómenos del universo, que según Nkogo habían aprendido de los egipcios, con el simple nombre de filosofía, es decir, con su simple denominación; dejándole migajas a la contribución de África como *presunto* portador de su *pequeño granito de arena* a la historia universal. Por esto, debemos ser incisivos con esta idea:

> Si se toma como comienzo de la filosofía la interpretación o explicación del *Arjé* o del Principio de donde surge todo cuanto existe, como se dice tradicionalmente y vulgarmente en Occidente, el Egipto de la negritud ha sido ciertamente [...] el país que inauguró esta forma de pensar [...] En efecto, lo que los griegos llamaron filosofía es lo que se ha llamado, y se llama hasta hoy, pensamiento en África, en Oriente y en otras múltiples culturas. (Nkogo Ondo 2016, p. 54)

No olvidemos tampoco que fue Pitágoras de Samos quien permaneció en los templos del Egipto de la Negritud se cree durante aproximadamente 22 años y que al regresar a Grecia trajo consigo un saber que había aprendido de los egipcios, quienes habían creado estos sistemas de pensamiento 3.500 o 3.000 a. C. Si bien esta creencia respecto a la permanecía de Pitágoras en Egipto no debe ser tomada como un dato exacto creemos que el autor posiblemente haya tomado como referencia los escritos de *La Vida de Pitágoras* relatados por el filósofo neoplatónico sirio y discípulo de Plotino, Porfirio. Por otro lado, también encuentra el testimonio de Homero quien narraba que, en el *País de Negros, Aithiopía*, los dioses del Olimpo disfrutaban de sus prodigiosos banquetes, más después de Zeus, todos los dioses iban a ver a los negros, sus anfitriones, para participar de sus fiestas. Incluso Platón en las palabras de Critias, narra la experiencia de Solón en su viaje de estudios a Egipto trayendo con él nuevos conocimientos. Es en esta conexión de Grecia con África la que trae consigo también algunas similitudes con el dios *Thoth*, quien se cree inventó el número *arjé* o el principio de donde surge todo cuanto existe para Pitágoras:

> ...y que el arte del cálculo, la geometría, la astronomía, junto con la música fueron, para Platón, en su famoso *mito de la caverna*, las ciencias cuyo objeto se aproximaba al Bien y cuya educación o aprendizaje podía ayudar al hombre a abandonar la contemplación de lo sensible y visible para llegar a la contemplación de lo invisible e inteligible.[...]La Secta (Pitágoras), la Academia (Platón), el Liceo (Aristóteles) no son sino replicas atenuadas de las cofradías sacerdotales egipcias, verdaderas castas hereditarias. (Nkogo Ondo 2016, p. 96).



Incluso en esta tradición occidental de negar radicalmente algunos rastros de la existencia de una historia de África negra en el Egipto de aquel entonces, el autor encuentra que la visión excesivamente idealista y ficticia que ha sostenido Hegel en su *Fenomenología del Espíritu* se estrella contra un muro lleno de prejuicios, su idealismo fantástico no permitió a él, ni a quienes lo continuaron, salir de la caverna, esa vieja herencia de la mentalidad colonial que ha consistido siempre

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

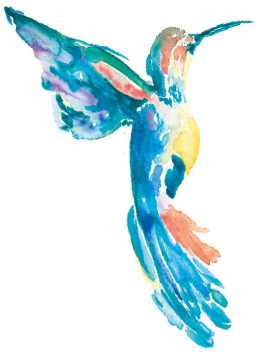


en mirar su propio ombligo y descartar el potencial creador de la cultura negra. (Nkogo Ondo, 2016).

La sonsera o mediocridad europea actual es tal que queda representada en el texto de manera muy sencilla. Con la gracia de una dinámica platónica aparece una pregunta de pura cepa occidental, que, en la voz de un amigo anónimo del autor, este exclama "¿Cómo es posible que, después de haber sido cuna de la filosofía y de las ciencias, África sea actualmente una de las zonas más amenazadas por el atraso?" A lo que Nkogo brillantemente contesta - en total sintonía con Achille Mbembe- con otra pregunta "¿Cómo se explica que Grecia, a pesar de haber sido el primer pueblo culto de Europa y el creador de la filosofía occidental, esté actualmente en la lista de los países atrasados de la Unión Europea?" (Nkogo Ondo 2016, p. 48). Tenemos que entender aquí nuevamente que la deforestación cultural y económica del capitalismo, como explicaba Mbembe, es tan brutal que replica hoy su viejo sistema de esclavismo y precariedad en sus propios pueblos europeos sin ningún tipo de concesión. Siendo esto así, no hace falta volver a preguntarnos ¿Entonces qué queda para los negros y los latinos? Porque esta pregunta sin duda ya ha sido contestada por Fanon párrafos más arriba.

Conclusión

Con la llegada de los españoles al nuevo continente -utilizamos estos conceptos de nuevo y viejo solo con cierto sarcasmo- se abre un nuevo abanico de relaciones entre lo erróneamente llamado culto e inculto, lo civilizado y lo salvaje. La tensión entre mismidad y otredad expone a un pequeño continente que deja de ser el centro del mundo debido a un otro que lo confronta, que lo desafía. No es ya sólo otro pueblo forastero que enfrentar, es para los ojos del conquistador en su fase más embrionaria, otro humano. Si nos apresuramos podríamos decir que Europa parecía sufrir, no una fobia, sino un síndrome de inferioridad o peor aún la proyección negativa de su barbarie, la de ellos mismos en otro sujeto nuevo, viendo lo peor de ellos en este otro supuestamente salvaje, incivilizado y pecaminoso. Sin embargo, esto sería legitimar, como en la fobia, de una defensa del europeo y aquí como sabemos no hay más que violencia, sangre esclava y tierra arrasada. Es decir, podríamos cuestionar también aquí si estamos hablando del encuentro de dos sujetos. Más bien vamos a aventurarnos decir que es el encuentro de dos cosmovisiones. Este otro, que es otra cosmovisión, pone en jaque todo aquello que los recién llegados creían haber superado en años inmemoriales y sin ningún atisbo o intención de querer recuperar, mucho menos reconciliarse, con ese pasado.



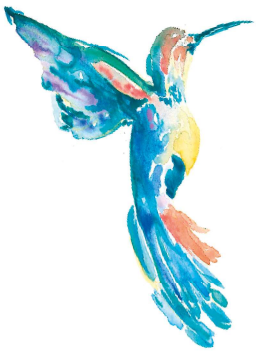
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Sin embargo, aquí no hay un trastorno, menos un temor irracional sino un deliberado dispositivo de control y represión a gran escala como nunca antes visto por el viejo continente que se ha ido perfeccionando vejación tras vejación. Si podemos decir que los pueblos de América podrían representarles una amenaza, pero no bélica, al menos no en sus primeras instancias, sino en la realidad sustancial y cuestionadora que representaba ese otro, tan otro, que los interpelaba. Ese otro no domable pero que había que domar o aniquilar. Misma suerte que luego corrieron los esclavos africanos en el nuevo continente cuando el daño mayor ya estaba hecho. El hombre-cosa se terminó de consolidar aquí, de gestar aquí. Luego todo fue aprendizaje para las civilizaciones subsiguientes del salvajismo blanco llegando su hedor hasta nuestro siglo.

Pensar esta predisposición xenófoba o chovinista como algo patológico sería minimizar el salvajismo europeo y validar las torturas que durante centenares de años han arremetido con contra negros, indios y mestizos en nuestro continente. Sería subestimar el dolor y el daño que les han causado a los pueblos americanos y afroamericanos. El avance de las técnicas de tortura y de evangelización, la destrucción de sus identidades y arrasar cualquier brote verde de esperanza no es más que el despliegue de la mezquina razón europea en y con todas sus técnicas en pos de dominar a los pueblos de América, al negro y todo su territorio.

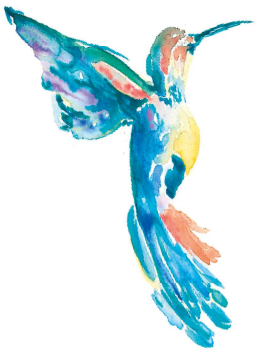
En suma, tras todo lo expuesto queremos concluir que "La Repugnancia de Occidente" ha sido para nosotros más que un título, más bien, el astrolabio obligatorio para navegar a través del pensamiento crítico de la filosofía latinoamericana y africana encarnada en los autores que hemos recorrido. Es poner, como en una marquesina luminosa, el doble valor que tiene esta misma premisa: La repugnancia de occidente hacia los no-blancos y la repugnancia de occidente como el sentir mismo de los pueblos no-blancos respecto a las acciones del pensamiento occidental sobre nosotros, los no-europeos. Asimismo, este trabajo nos ha dejado un puñado de certezas, pero un sinfín de escritores latinoamericanos por bucear como fueron los casos de Aníbal Quijano, Carlos Cullen, Cusicanqui Rivera, Edgardo Lander, entre otros. Sin embargo, creemos que este ha sido el comienzo de un largo camino por desandar sin olvidar los muchos que ya lo han transitado y han dejado su huella. Por otro lado, tamaño viaje también nos ha dejado, aunque exhaustos y con un sabor agridulce en los labios, la sensación de querer ir por más y de que la lucha por la identidad es tan exquisita como inagotable. Por lo tanto, es menester para nosotros, los latinoamericanos, liberarnos de esta cárcel mental que es creer que sólo occidente sabe pensar, que sólo occidente es propietario del pensar bien, del ver bien, del nombrar bien. Tenemos que apoderarnos de las palabras, de hacerlas nuestras, no de las suyas sino de las que surgen en el devenir de esta búsqueda por la identidad misma.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Tenemos que apoderarnos de nuestro suelo, la pacha que nos vio nacer y nos verá morir, pone a nuestro encargo los miles de muertos nacidos del perjuicio. La muerte si bien es parte de la vida, la vida debe ser honrada, hay historias que contar, hay caminos que debemos volver a transitar, relatos que deben volver a emerger para evitar el cruel atropello que hemos recibido todos estos años, para evitar así el exterminio no solo de los cuerpos, sino también de las ideas. La violencia ha sido tristemente, en incalculables oportunidades, el motor fundamental para el avance y retroceso de los pueblos. La misma que fue ejercida por los colonizadores sobre los colonizados tiene que ser repelida por otra vitalidad que detenga el aparentemente imparable fagocitar del pensamiento occidental. Si en el pensamiento blanco de Jean-Paul Sartre el hombre está condenado a ser libre, los pueblos no-blancos tienen una condena que es doble, la impuesta por occidente y la de redescubrir sus raíces, sus costumbres, su pasado. Es por esto que sostenemos que es nuestra responsabilidad y nuestro derecho, como pueblo sometido que fuimos y que somos, volver sobre nuestros pasos y poner todo nuestro empeño en esta tarea, que no es solamente aceptar el deber que nos confiere el no-tan-simple hecho de estar vivos, sino también ser agentes activos en la reconstrucción de un pensamiento propio para garantizar a futuro la equidad y la libertad de no solo los nuestros sino también así de los pueblos venideros. Debemos, hoy más que nunca, lograr ser la huella que señale como se enmiendan, si es que se puede tal cosa, los lazos rotos y perdidos en la historia de la humanidad. Quizás puede sonar fastuoso tomar semejante compromiso, pero ¿Si no somos nosotros entonces quiénes? ¿La Europa colonizadora? ¿La Europa que siempre hizo la vista gorda? ¿Los estados sometedores que aún hoy siguen sacando rédito de los pueblos subyugados y subordinados por ellos? Resulta imprescindible, entonces, cambiar la pregunta. ¿Es que acaso no hay mayor grandeza para los pueblos sometidos que la de transformar todo este dolor y todo este odio sistemático recibido durante cientos de años en reconstrucción de la memoria y amor por los otros? Pues bien, en este punto debemos ser cuidadosamente claros. Aquí no estamos, ni estuvimos nunca, en búsqueda de un consuelo literario. Aquí intentamos, a través del pensamiento, a través de horas de digitar máquinas de escribir y computadoras, a través de miles de hojas y ríos de tinta, subsanar la escandalosa y horripilante herida que ha dejado occidente, herida que aún sangra, que aún se desgarra, que aún duele. Aquí no intentamos hilvanar una cadena infinita de palabras que suenen bonito para contentar el corazón de algún europeo culposo; Lo que estamos intentando aquí es dejar en evidencia esta *repugnancia de occidente* para que nunca más nadie, ni ningún pueblo, tenga que sucumbir a su degradación y de ahí transformar la realidad en algo mejor para todos y todas y no solo para unos pocos como ha sido siempre. De no ser así, de apartarnos del arduo camino del pensar y trabajar en un horizonte



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



común, en un bien mayor, no estaríamos intentando solucionar nada, sino más bien, planeando la venganza.

Referencias

Césaire, A. (1979). Discurso sobre el Colonialismo México DF: Editorial Madero S.A.

Fanon, F. (1963). México DF: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (2009). Piel Negra, Mascara Blanca Madrid: Ediciones Akal S.A.

Gabbert, W. (2021). Violencia y paz en América Latina colonial y poscolonial. En C. Hatzky, S. Martínez Fernández, J. Michael y H. Wagner (Coords.) ¿Latinoamérica y paz?: Propuestas para pensar y afrontar la crisis de la violencia. (pp. 37–65). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Mbembe, A. (2016). Critica a la Razón Negra Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones.

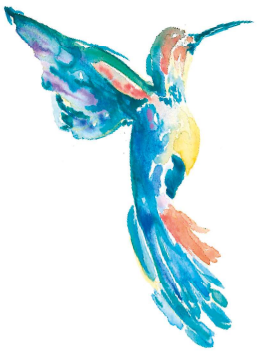
Nkogo Ondo, E. (2016). Síntesis sistemática de la Filosofía Africana Barcelona: Ediciones Carena.

Nietzsche, F. (2021). Más allá del bien y el mal Madrid: Editorial Alianza.

Kusch, R. (2007). El Pensamiento Indígena y Popular en América Rosario: Editorial A. Ross.

Reyes, L. A. (2009). El Pensamiento Indígena en América Latina. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Vislumbrando (2013). Sobre las papas que lloran y otras cosas Revista Vislumbrando, vol. I. La Paz, Bolivia.



ISBN 978-987-811-214-5





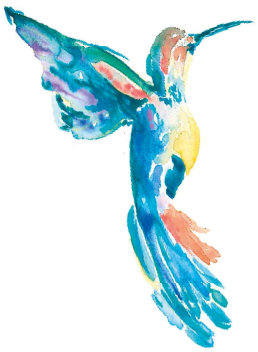
“Entramados relacionales”: reflexiones antropológicas para una filosofía de la educación

Catalina Pepi[1]
UNMDP, GIESE, Facultad de Humanidades
catapepi@gmail.com

Resumen

Esta ponencia ofrece una reflexión antropológica sobre los afectos para enriquecer la Filosofía de la Educación. Propongo la relacionalidad como marco fundamental para dimensionar los afectos no como estados individuales sino como fenómenos emergentes en el vínculo con otros, analizando los desafíos que esto implica. Se aborda la reflexión desde las corrientes de pensamiento posthumanistas, neo materialistas y el giro afectivo -saturación informativa, mediación tecnológica y nuevas formas de afectividad- para indagar en las condiciones que posibilitan o dificultan un entramado relacional en la educación. Inspirada en debates surgidos en la asignatura Filosofía de la Educación, esta presentación explora caminos alternativos para pensar la práctica educativa y las relaciones intersubjetivas en nuestro complejo presente.

Palabras Clave: Relacionalidad - Afectividad - Antropología - Filosofía -Educación



1 Profesora de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas y Licenciada de la misma carrera realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFYL,UBA). Docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata en la Facultad de Humanidades. Miembro del Programa de Inspecciones en Contextos de Encierro, Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria. Docente de Antropología del Cuerpo en el Instituto de Profesorados de Arte (IPA) de Mar del Plata tanto en el Profesorado de Danza Contemporánea como en el de Expresión Corporal. Diplomada en Corporeidad y Tecnonarrativas. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Facultad de Humanidades.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

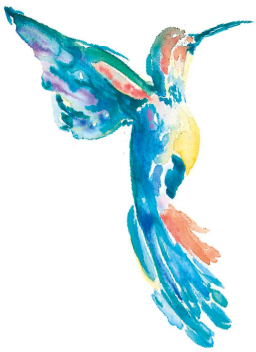


¿De qué hablamos cuando hablamos de **Relacionalidad en Educación?**

Iniciar una reflexión sobre la filosofía de la educación desde una perspectiva antropológica exige, sin dudas, comenzar por cuestionar algunos de los pilares ontológicos sobre los que se ha erigido gran parte del pensamiento moderno occidental y, por ende, sus instituciones educativas. En este sentido, el antropólogo colombiano Arturo Escobar (2017) nos alerta sobre el profundo arraigo del "dualismo ontológico" en nuestra cultura que involucra la separación tajante entre mente y cuerpo, razón y emoción, sujeto y objeto, cultura y naturaleza. Estos dualismos, encarnados en nuestra educación tradicional, se sustentan en una visión del mundo basada en entidades autónomas, individuos "racionales", generalmente referidos como sujetos aislados, que reciben información y la procesan, en estrecha vinculación con las metáforas del cuerpo-máquina cartesianas. Pareciera ser que la realidad misma se presenta como dualista y preexiste a las relaciones intersubjetivas.

Esta ponencia se inspira en los debates, reflexiones y cuestionamientos que surgieron en la asignatura Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, al calor de los desafíos que tiene la educación respecto de los afectos en la práctica educativa y la urgencia de una ética alternativa, que discuta la tradicional racionalista. Aquí recorremos algunos de los caminos propuestos por la asignatura y los aportes desde la antropología para pensar la práctica educativa y las relaciones intersubjetivas en nuestro complejo presente.

Arturo Escobar se pregunta por la tradición dualista que habita en el trasfondo de nuestra cultura y propone una *activación política de la relacionalidad* retomando a Blaser. Si lo ontológico es un entendimiento histórico y culturalmente específico de lo que implica la existencia de algo o alguien (Winograd y Flores 1986 en Escobar 2017), entonces el dualismo ontológico es un tipo particular de entendimiento que se sustenta en la división tajante previamente mencionada entre cuerpo, mente y otros. El problema para Escobar no radica en la existencia de los dualismos sino en el "modelo violento de desarrollo que surge de dicha dicotomía mente/cuerpo" (Escobar 2017, p. 182). Al igual que lo hacemos en la asignatura, propongo retomar aquí la relacionalidad para presentar una alternativa que da cuenta de la complejidad de las interacciones sociales resaltando las consecuencias que ha tenido su reducción a una mera *transmisión* en la práctica educativa, debido al énfasis en la tradición racionalista en las identidades individuales y su pretendida autonomía.



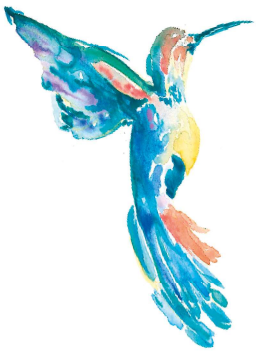
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Frente a esta visión fragmentada del dualismo ontológico, la antropología contemporánea y la filosofía de la educación, en diálogo con otras corrientes críticas, invitan a pensar desde la "relacionalidad" (Escobar, 2017) como concepto clave para desnaturalizar la construcción de una realidad preexistente a las relaciones, de una realidad objetiva, estática y fija que antecede a toda relación. Entonces, no se trata simplemente de afirmar que las personas interactuamos o somos seres relacionales y sociales, sino de proponer una ontología diferente, un corte: *la realidad misma es relacional.*

Si planteamos que no hay realidad por fuera de nuestras relaciones con otros y con las cosas, entonces resulta necesario tomar como punto de referencia los neo materialismos, el giro afectivo y el posthumanismo para pensar en una filosofía de la educación que dé cuenta de estas ontologías relacionales propuestas por Escobar (2017) y las contemple en la práctica educativa como potencia para éticas que reivindican los afectos y los flujos por sobre aquellas que siguen reproduciendo la idea de la existencia de sujetos en la educación autónomos, estáticos y autodeterminados.

Si bien las tres corrientes de pensamiento contemporáneas -tanto el posthumanismo, el giro afectivo, como los neo materialismos- se centran en discusiones divergentes, todas convergen en la crítica respecto del antropocentrismo y los dualismos modernos así como la reivindicación de lo material, lo corporal y lo afectivo como dimensiones centrales para abordar la complejidad del mundo actual. Se tomarán como referentes del posthumanismo los trabajos de Tim Ingold, Rosi Braidotti y Bifo Berardi. Se retomará a Sara Ahmed y sus propuestas sobre la política cultural de los afectos en relación al giro afectivo. Por último, en relación a los neo materialismos se propondrá a Gilles Deleuze & Félix Guattari, aunque podría argumentarse que hay un solapamiento y todos pueden fácilmente representar o pivotear entre las tres corrientes de pensamiento. En caso de hacerlo, estaríamos abonando a la teoría del ensamblaje y entramado relacional que aquí propongo.



Para cerrar con este primer apartado entonces, la categoría de relacionalidad en la educación es una invitación a pensar la práctica educativa en una teoría de red, de entramado, de malla, que tenga en cuenta el rol de las interrelaciones de los sujetos y las cosas en la constitución de su propia existencia. A diferencia de los dualismos que sostienen una existencia individual, previa a la relación con otros (seres u objetos), la relacionalidad plantea que la propia realidad se crea en la relación y no preexiste a ellas. Entonces si los sujetos y las cosas no preexisten a sus relaciones, sino que se co-construyen en ellas, emergen o se crean, surge la propuesta del concepto “entramados relacionales” para revisar por un lado

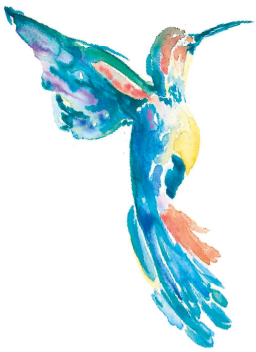
ISBN 978-987-811-214-5



la existencia humana como relacional pero también proponer una ontología relacional respecto de la realidad. Considero que en la práctica educativa se entraman al menos tres tipos diferentes de relaciones: la relación de los sujetos entre sí, la relación con los objetos y los sujetos y las relación de los sujetos respecto de sí mismos, de su propio devenir (si consideramos que nuestra propia existencia es relacional respecto de nosotros mismos y ese otro en nosotros que nos espeja y potencia o debilita).

Veamos que sucede con el los entramados relacionales en el contexto educativo. Estos entramados no son estructuras fijas, sino redes dinámicas, procesos continuos de constitución mutua que se caracterizan por su fluctuación, por su dinamismo y por sus "intensidades" en términos de Rosi Braidotti (2009). Rosi, desde su posicionamiento feminista y el posthumanista, plantea que frente al mundo actual que se presenta marcado por la incertidumbre, la fluidez y el registro de intensidades múltiples, existe una insuficiencia en las éticas tradicionales basadas en la universalidad y la razón para hacer frente a las demandas. Por lo tanto, sobre todo desde la educación, es menester atender a los desafíos que presenta y exige un mundo tecnologizado, mediatizado y en constante flujo e interdependencia, con una *ética nómada,* que construya nuevas formas de comunidad, subjetividad y afectividad. En este sentido, Rosi describe el sujeto nómada como "una entidad transversal que incorpora influencias externas y que, simultáneamente, despliega afectos hacia afuera" (2009,p.216).

¿Qué teje estos entramados en el ámbito educativo? Siguiendo a Tim Ingold, no podemos separar el ser del hacer, el conocer del involucrarse prácticamente con el mundo. La vida, y por ende la práctica educativa (aprendizaje y enseñanza), no emerge ni se crea en puntos estáticos, sino a lo largo de "líneas" de crecimiento, movimiento y relación, formando una intrincada "malla" *(meshwork)* donde humanos, no-humanos, materiales y otras fuerzas están inexorablemente ligados (Ingold, 2018, 2007). Lo central no es el punto de conexión sino el entramado, la interconexión, y por lo tanto, los flujos, el movimiento.



> Aún consideramos el suelo como una pizarra en blanco y el aire como algo inmaterial. Suponemos que el simple hecho de existir sobre el suelo o bajo el cielo, en sí mismo, no nos lleva a relaciones con otros. Sin embargo, en la vida real, caminar por el suelo es tejer una senda hecha por nosotros, en un verdadero enredo de materiales, raíces, brotes y rutas. Y habitar la atmósfera es respirar el mismo aire y ser cepillados por el mismo viento que ha pasado por dentro y por fuera de un sinnúmero de otros cuerpos. En cualquier aspecto de la vida social que usted prefiera enfocarse, ya sea parentesco o economía, religión o política, las correspondencias de caminar el suelo y respirar el aire se encuentran en el corazón mismo de ellos. Es simplemente imposible estar solo. Cada línea de vida nace de la interpenetración de la tierra y el cielo. (Ingold 2018, p.14)

En relación a esto último, es preciso retomar la mirada del antropólogo Argentino

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

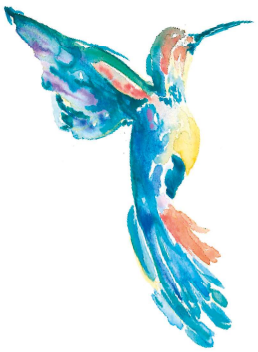


Alejandro Grimson, que hace referencia al concepto de entramado pero plantea la necesidad de una antropología de y desde el sur para una democracia radical: "Cuando nuevos autoritarismos con claros rasgos fascistas ascienden, la antropología asume nuevos desafíos: reponer las heterogeneidades constitutivas, sus historias peculiares, sus puntos de vista y sus entramados relacionales" (Grimson, 2019,p.1). No se tejen las mismas tramas en todos los territorios, sino que justamente es preciso estar alerta y registrar las líneas de movimiento y relación que circulan en cada lugar, en cada "interpenetración" como sostiene Ingold, sin olvidar otras tramas que se cuelan, sobre todo aquellas que insisten en la colonialidad del pensamiento. Esto como advertencia para pensar en una educación afectiva y entramada en una ontología relacional localizada en la Argentina, precisamente donde los tiempos políticos buscan tramar líneas difusas con otros territorios de otras latitudes y en algunos casos, otros continentes con problemáticas absolutamente ajenas y extrañas a nuestra sensibilidad.

¿Es posible una educación afectiva en los tiempos de saturación informativa?

Partiendo de un posicionamiento donde asumimos que nuestra existencia es relacional, resulta necesario abordar los afectos como dimensión central para plantear una ontología relacional y por ende, entramados relacionales en el ámbito educativo. Como consecuencia del dualismo ontológico que mencionamos al comienzo con el análisis de Escobar, los afectos han sido tradicionalmente relegados al ámbito de lo obstaculizante, de lo puramente individual o, en algunos casos en que no es construido como un obstáculo resulta un fenómeno íntimo, interno y psicológico, inclusive irracional, oponiendo emoción a razón.

Los afectos, como señala Sara Ahmed en su libro "La Política Cultural de las Emociones (2015), son emociones social y culturalmente construidos que no responden a estados privados o íntimos de los sujetos sino que por el contrario, circulan, se mueven y *se pegan* a ciertos cuerpos y ciertos signos. Desde una perspectiva relacional, podemos pensarlos como emociones que circulan en los entramados ya mencionados. No están simplemente *dentro* de nosotros, sino que se producen *entre* cuerpos, espacios y objetos. En palabras de Ahmed cuando describe el odio como uno de los afectos centrales que construyen políticas afectivas desde una *economía* particular en la que estos circulan:



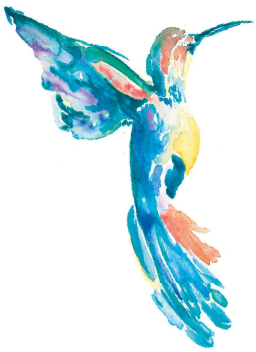
> Es importante señalar, entonces, que el odio no reside en un sujeto u objeto dado. El odio es económico; circula entre significantes en relaciones de diferencia y desplazamiento. Para comprender dichas economías afectivas del odio, consideraré la manera en que funcionan los "signos" de odio y su relación con los cuerpos. (...) Esto es lo que llamo el efecto "ondulatorio" de las emociones; se mueven hacia los lados (mediante asociaciones "pegajosas" entre signos, figuras y objetos) así como hacia delante y atrás (la represión siempre deja su huella en el presente: por tanto, lo que "se queda pegado" está vinculado con la "presencia ausente" de la historicidad). (Ahmed, 2015, p.80-81)

ISBN 978-987-811-214-5



En este marco de situación, en la asignatura Filosofía de la Educación nos preguntamos por los alcances de estas economías afectivas dentro del aula específicamente y en relación a la práctica educativa en general, tanto a la enseñanza como al aprendizaje. En resumen, lo que se dialoga en clase versa sobre las dinámicas afectivas en tanto fenómeno social y no una sumatoria de los afectos *individuales* de cada sujeto, sino justamente en el entramado que se teje en un momento dado, en una experiencia compartida. ¿Qué implicaciones tiene la afectividad en el aula?, ¿es posible tejer una afectividad diferente?, ¿cómo "pegar" o "despegar" significantes que se asumen individuales? ¿Cómo se reconfigura la circulación y el "pegado" de los afectos (Ahmed) cuando gran parte de la interacción está mediada por pantallas, algoritmos y plataformas que pueden cuantificar y modular nuestras respuestas emocionales? ¿Qué hacemos cuando la afectividad que se cultiva es de índole negativa, vinculada a la ansiedad, la tristeza o la insatisfacción? ¿Es posible contrarrestar estos afectos desde la práctica educativa? ¿de qué forma? Estas son algunas de las preguntas que surgen en las clases a raíz de las lecturas y problematizaciones respecto de los afectos en la educación. De todas formas, no es la intención aquí dar respuesta en forma acabada sino abrir el diálogo, compartir algunas de las inquietudes y analizar las problemáticas en función de las corrientes de pensamiento contemporáneas que proponen alternativas.

En este punto es donde nos enfrentamos al desafío contemporáneo que da título a este apartado: la "saturación informativa" y la mediación tecnológica. Franco "Bifo" Berardi en sus libros *La fábrica de la infelicidad (2010)* y *Fenomenología del Fin (2017)* por ejemplo, ha analizado cómo la aceleración del "semiocapitalismo" y la constante exposición a flujos de información digital (la "infosfera") impactan profundamente nuestra "psicoesfera". Describe el semiocapitalismo como una nueva fase del capitalismo que opera a nivel semiótico, donde la producción y por ende, la explotación transita en relación a la manipulación y saturación de información, de los signos, de la capacidad de procesamiento de la información, de las emociones y la atención. Señala que existe no solo una "precarización" laboral, sino también cognitiva y afectiva: dificultad para la atención sostenida, ansiedad, agotamiento neuronal, fragmentación de la experiencia social, una posible desensibilización o, por el contrario, una hipersensibilidad reactiva.



Sin embargo, Bifo plantea una apuesta a la sensibilidad, recuperando a Gilles Deleuze, y la define como una "habilidad de comprender lo tácito" (2017, p. 41). Inclusive la asocia a la epidermis como interfaz sensitiva y la define como "una acción en el entorno y una emanación, tanto como una recepción y percepción" (2017, p. 46). Cuestionando su concepción habitual, relegada a la mera recepción y a algo pasivo, propone que justamente el semiocapitalismo ha penetrado

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

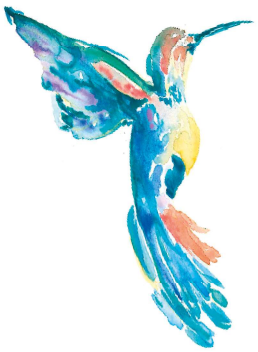


tecnológicamente en nuestra sensibilidad, y por ende, es allí donde debemos prestar atención y desde donde podemos accionar. Algunas de las preguntas que surgen en las clases de Filosofía de la Educación respecto de esto versan en torno a las dificultades para poner atención o disponer nuestra sensibilidad ante un entorno que se diseña para la respuesta inmediata y la distracción o saturación de información constante. Berardi inclusive, pone de relieve la cuestión material y corporal de la sensibilidad y se refiere a los síntomas de atrofia emocional que identifica en la sociedad contemporánea: "Los medios electrónicos actúan, en definitiva, como un acelerador de infoestimulación y, simultáneamente, como un instrumento para reducir la sensibilidad de la psique y la piel colectiva" (2017, p. 55)

La pregunta entonces, para cerrar el apartado, no es si los afectos existen o no en la educación actual sino qué tipos de afectos circulan en el mundo del semiocapitalismo caracterizado por la saturacion de informacion (Berardi, 2017) y qué herramientas tenemos desde la práctica educativa para contrarrestarlos, desarmarlos o crear otros, más allá de señalarlos y dar cuenta de la problemática. La educación siempre es afectiva si lo pensamos en los términos que señala Ahmed, pero los afectos que podríamos identificar que circulan son aquellos que menciona Berardi, relacionados a la ansiedad, apatía, la ira, el miedo o el desinterés. La pregunta entonces tiene que ver con la posibilidad de crear, imaginar y por ende, tramar, prácticas que reivindiquen la relacionalidad, donde se propongan afectos que potencien el aprendizaje, el bienestar, el placer y el interés por la enseñanza y el aprendizaje, así como por el diseño de otros mundos posibles (Escobar, 2017).

Entramados Relacionales: ¿Desafío o Utopía?

Frente a este panorama complejo, proponer una educación afectiva orientada a la creación de "Entramados Relacionales" puede sonar utópico o idealista. Sin embargo, resulta importante desafiarnos desde el rol docente y la práctica educativa, aunque sea como un horizonte utópico pero que pueda ponerse en marcha desde pequeños movimientos, desde el registro del otro, del desarrollo de sensibilidades relacionales donde busquemos afinar la capacidad de percibir, y dar respuesta a las dinámicas afectivas en contextos concretos como una clase, una jornada interna, un congreso, un concurso o una defensa de tesis. Dar cuenta de los desafíos de la saturación de información, y sostener la práctica educativa buscando puntos de fuga para evitar el desgaste, ejerciendo prácticas de libertad donde podamos tender puentes entre las presiones curriculares e institucionales y las demandas de los estudiantes, donde habilitemos la palabra del otro para manifestar dificultades a la hora de comprender un texto, una propuesta de actividad o un formato de evaluación. Abordar este tipo de micro-



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

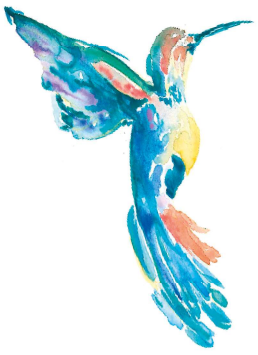


dilemas es, sin dudas, un desafío ético, político y pedagógico ineludible para nuestro presente pero sobre todo, para nuestro futuro.

Este desafío se traduce entonces en prácticas pedagógicas concretas: aquellas que valoran el proceso sobre el producto en la forma de evaluar, que fomentan la colaboración y el diálogo, que conectan el aprendizaje con el contexto, los afectos y los cuerpos, que crean espacios y tiempos para la reflexión, resistiendo la lógica de la aceleración, respetando los tiempos específicos de cada dinámica áulica, previo registro y co-creación de ella. Se trata de trabajar con la complejidad del presente para encontrar líneas de fuga *dentro* de los entramados actuales (incluidos los tecnológicos) o incluso rupturas que puedan tramar otros modos.

Se trata de promover una "subjetividad nómada" (Braidotti, 2020), capaz de conectar a través de las diferencias, de adaptarse y de crear significado en un mundo en flujo, reconociendo nuestra profunda interconexión con lo humano y lo no-humano. Inclusive, resulta central la propuesta de Deleuze y Guattari (2002) respecto del rizoma como categoría para pensar lo educativo desde los neo materialismos.

Definen el rizoma como un sistema de origen botánico que “tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos. (...) cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden” (2002, p.12-13). Se caracterizan por sus multiplicidades y no por unidades, por lo tanto su potencia está en aquella multiplicidad que puede ser rota, fragmentada y reconstruida, sin descuidar que existen riesgos en las recomposiciones o re-estructuraciones y allí es donde la praxis se concretiza, advirtiendoles y construyendo líneas, caminos, tramas que se orienten hacia otros horizontes de sentido. Con esto me refiero a evitar construir nuevas prácticas educativas que repliquen formatos tradicionales bajo la falsa creencia de tratarse de algo nuevo, inclusive desde las intenciones de dar respuesta a las demandas del mundo actual, en algunas ocasiones, habilitamos afectos de ira o ansiedad por contribuir a la saturación de información o exigencias de procesamiento de información en tiempos imposibles de concretar.



> Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstituirse. Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otras. Por eso nunca debe presuponerse un dualismo o una dicotomía, ni siquiera bajo

ISBN 978-987-811-214-5



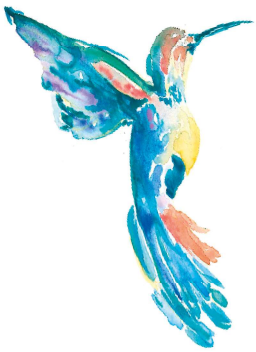
> la forma rudimentaria de lo bueno y de lo malo. Se produce una ruptura, se traza una línea de fuga, pero siempre existe el riesgo de que reaparezcan en ella organizaciones que reestratifican el conjunto, formaciones que devuelven el poder a un significante, atribuciones que reconstituyen un sujeto: todo lo que se quiera, desde resurgimientos edípicos hasta concreciones fascistas. (Deleuze & Guattari 2002, p.15).

Pero es un desafío práctico y necesario si entendemos la educación como un espacio vital para cultivar formas de ser y estar en el mundo más cuidadosas y justas. Implica reconocer las dificultades y apostar por prácticas que propicien la reorientación afectiva y el trabajo constante de diseño de otros mundos posibles como propone Escobar.

Conclusiones

Se ha planteado aquí la necesidad de pensar la afectividad en la educación desde los aportes de una antropología de y desde el sur y una filosofía de la educación. Se propone que pensar la educación desde el concepto antropológico de "Entramados Relacionales" nos obliga a abandonar las ontologías dualistas y a reconocer el carácter relacional, situado y afectivo de la práctica educativa, y por ende, de quienes formamos parte de ella. Esta perspectiva, nutrida por autores como Escobar, Ingold, Braidotti, Ahmed, Berardi, Deleuze y Guattari y Alejandro Grimson, nos permite comprender la educación no como una transmisión de y hacia individuos aislados y autónomos, sino como un proceso dinámico, no lineal, que ocurre en y a través de complejas redes de relaciones que involucran afectivamente y simultáneamente todos los aspectos de nuestra existencia, con sus respectivos flujos de intensidad.

Hemos visto cómo esta comprensión se vuelve particularmente crucial al abordar la dimensión afectiva, entendiendo los afectos no como estados internos, sino como fenómenos relacionales que circulan y emergen en la práctica educativa. Sin embargo, esta apuesta por una educación afectivo-relacional se enfrenta hoy a un desafío mayúsculo: la saturación informativa, la aceleración tecnológica y la proliferación de afectos negativos como la ansiedad, ira o agotamiento.



Al igual que Escobar me pregunto si “señalar los dualismos es suficiente para deshacerse de su colonialidad” (2017, p.199) y me respondo que no es suficiente sino que es imperativo acompañar la denuncia con una propuesta de acción, una alternativa que resulte posible en el marco del mundo saturado de información y la vorágine que se nos avecina o que, quizas ya esta aqui, hace un tiempo encarnada en nuestras propias incertidumbres y necesidades constantes de señalar aquello que ya no nos resulta apropiado para afrontarla, o mejor dicho, aquello que ya nos impide transformarla.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Esta perspectiva antropológica sobre los entramados relacionales y afectivos no tiene la intención de ofrecer recetas pero sí aporta herramientas críticas y propositivas a la Filosofía de la Educación. Nos invita a mover el foco del individuo abstracto a la red concreta de relaciones; de la razón desencarnada a la cognición situada y afectiva; de la neutralidad imposible a la responsabilidad ética ineludible. En última instancia, reconocer nuestra interdependencia constitutiva y trabajar conscientemente sobre los entramados que tejemos día a día en las aulas y las instituciones, quizás sea la apuesta más necesaria para cultivar una educación –y un mundo– más justo y sensible.

Referencias

Ahmed, Sara (2004). The Cultural Politics of Emotion. Edinburgh University Press.

Berardi, Franco "Bifo" (2010). La fábrica de la infelicidad: Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Traficantes de Sueños.

Berardi, Franco "Bifo" (2017). Fenomenología del Fin: Sensibilidad y mutación conectiva. Caja Negra Editora.

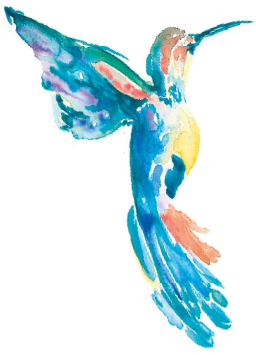
Braidotti, R. (2020). Transposiciones: sobre la ética nómada. Gedisa editorial.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2002). "Rizoma" en Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos. (pp. 9-32)

Escobar, Arturo (2017). "En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad", en Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. Tinta Limón. (pp. 161-200).

Grimson, A. (2019). La antropología latinoamericana ante la violencia de la incomprensión. Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology, 16, e16751. https://doi.org/10.1590/1809-43412019v16d751

Ingold, Tiim (2018). La vida de las líneas. Editorial Universidad Alberto Hurtado.



ISBN 978-987-811-214-5





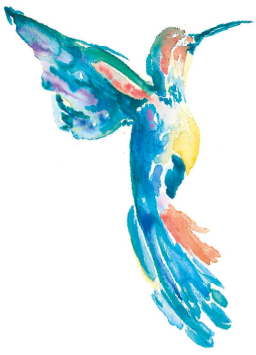
Potencias, encuentros y sensibilidades: un abordaje ético-político del cuerpo y el espacio desde la filosofía de Baruch de Spinoza

Pleitavino, Mauro Gabriel[1]
UNMdP
mauro.pleitavino@gmail.com

Espina, María Lucía[2]
UNMdP
espinamlclases@gmail.com

Resumen

Este microensayo explora la relación cuerpo-espacio-aprendizaje desde una perspectiva ético-política basada en la filosofía de Baruch de Spinoza. Parte de una crítica a la dicotomía cartesiana mente/cuerpo, que relega al cuerpo a un rol secundario en los procesos educativos. Utilizaremos la noción spinoziana de potencia como capacidad de acción y pasión, para argumentar que los encuentros entre modos del ser pueden incrementar las potencias individuales y colectivas cuando se fomentan relaciones alegres. Como experiencia educativa, se analiza una clase de la materia *Seminario I: Filosofía y Educación: Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo*; de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. En la misma, el uso del cuerpo y las prácticas corporales transformaron el espacio áulico, desafiando estructuras tradicionales y permitiendo una integración más profunda entre teoría y experiencia. Retomaremos conceptos como inmanencia, conatus y utilidad común, planteando la educación como un espacio de experimentación colectiva que promueve subjetividades singulares y emancipadas, desde un enfoque que priorice los afectos y las sensibilidades. Sostenemos que este tipo de prácticas invitan a una interacción más libre y experimental, enriqueciendo el aprendizaje mediante el reconocimiento de las emociones y los afectos. La propuesta subraya la importancia de superar el miedo y la pasividad asociados a las emociones en el aula, abriendo paso a relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y la composición colectiva. Así, la filosofía se presenta como una herramienta transformadora que vincula lo ético y lo político en la educación.



Palabras clave: Filosofía en educación, ética spinoziana, pasiones y afectos, potencia colectiva, prácticas corporales

1 Profesor de Teatro. Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMdP, adscripto en la materia Filosofía de la Educación.

2 Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMdP, adscripta en la materia Filosofía de la Educación.

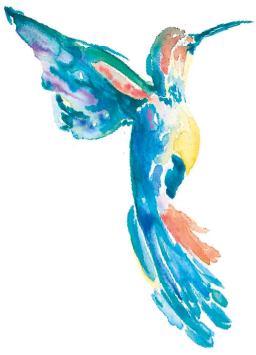
ISBN 978-987-811-214-5



En el siguiente microensayo serán abordadas las pasiones, tristes y alegres en sentido ético spinoziano, y para ello nos resulta pertinente hacer un breve recorrido histórico sobre la etimología de esta palabra, a través de su origen en las lenguas indoeuropea, griego y latín. Según Bordelois (2006), la raíz *eis de origen indoeuropeo define a la pasión con atributos como vivacidad, fuego, ardor, entusiasmo, ímpetu y rapidez. Mientras que en griego y en latin, la misma es asociada con el "ímpetu divino y turbulento de la pasión, y el padecer -*pathos*- que enfoca más bien en la pérdida de control racional del individuo que experimenta la violenta fuerza de las pasiones" (Bordelois, 2006, p.70). Esta autora se refiere a la pasión como un término etimológicamente complejo y sostiene que si bien el mismo permanece relacionado con el padecer o el sufrir, también existieron autores como Epicuro, Spinoza o Nietzsche, entre otros, quienes defendieron la alegría como una pasión, recuperando así su orígen indoeuropeo, desterrando el sufrimiento como rasgo definitorio de la pasión.

Descartes (1997) define a las pasiones del alma "como percepciones, sentimientos o emociones del alma" (p. 95). Las pasiones son entendidas como pensamientos confusos, y se atribuye esa confusión a la unión del alma con el cuerpo. Si bien el alma tiene sus propios pensamientos, pensamientos distintos, que provienen del conocimiento sobre lo que debe ser amado u odiado por ejemplo, cuando se une al cuerpo recibe de éste impresiones por los mismos movimientos y produce estos pensamientos confusos que no son propios de ella y producen el sentimiento de odio o alegría. Esta dualidad alma-cuerpo propia del racionalismo cartesiano, sentó las bases de la filosofía moderna. Esta postura sostiene que el manejo de las pasiones está en el alma y no en el cuerpo, y que es necesario desconfiar de los datos de los sentidos, así como aquietar las pasiones, entendidas como vicios para conocer en verdad el mundo.

Esta herencia cartesiana da como resultado la presunción de que el aula es el espacio privilegiado de la mente, relegando al cuerpo de su posibilidad sensible de acceder y construir conocimiento. La misma se sostiene en la idea de que el cuerpo no tiene nada que aportar en la construcción de aprendizajes teóricos, por lo tanto el hecho de que el mismo adquiera protagonismo se configura como una interrupción innecesaria de los procesos de la mente. Este procedimiento se presenta en la distribución espacial del aula, en la dirección en la que se posicionan los pupitres y en las libertades de movimiento permitidas explícita y tácitamente a lxs estudiantes, entre algunas de sus manifestaciones. Esta operatoria tiene como efecto la supresión de las libertades de acción de los cuerpos, por lo tanto, de sus posibilidades de interacción, percepción, experimentación y sensibilización.



En este texto buscamos analizar las posibilidades de incremento de las potencias

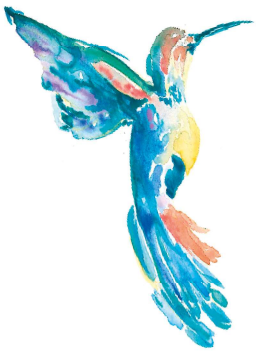
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



que son desperdiciadas en esta supresión de las libertades de acción del cuerpo, intentando destacar el lugar que ocupan las apreciaciones sensibles del mismo, y entendiendo a las pasiones como un objeto que lejos de ser suprimido, debe de ser entendido y *puesto en juego en los procesos educativos*. En este sentido, a partir del análisis de las experiencias surgidas en una clase desarrollada en el Seminario Filosofía y Educación: Pasiones y afectos en la urdimbre ético- política de lo educativo[3], que narraremos brevemente más avanzado este escrito, buscaremos sostener la idea de que la inclusión de prácticas corporales en el aula se presenta como una oportunidad para trabajar sobre las pasiones y afecciones desde un lugar de entendimiento y no de juicio, comprendiendo a los participantes del acto educativo desde un posicionamiento ético-político que busque superar la escisión cuerpo-alma, en pos de priorizar los afectos, en sentido spinoziano, en los procesos de aprendizaje.

Nuestra afirmación sobre las prácticas corporales en el aula sería una propuesta para volver a unir lo que de alguna manera Descartes separó. ¿En qué sentido? El pensamiento cartesiano sostenía una esencia humana, esta se afirmaba en la voluntad del alma, separada de los movimientos del cuerpo: el pensamiento o Res cogitans -mente- es lo que nos hace humanxs[4]. Ante esta postura dualista sobre la división del cuerpo y el alma, nuestro planteo considera más adecuado partir del entendimiento de la realidad desde una perspectiva ético-política spinozista, que no incluirá una esencia en tanto ser, sino en tanto modo/potencia de ser. Spinoza supera la separación binómica propuesta por Descartes, al sostener que "el espíritu y el cuerpo son una misma cosa, que se concibe ya desde el atributo del pensamiento, ya desde el de la extensión" (E, III, 2, esc). En este sentido, Tatián afirma que para Spinoza "cuerpo y alma no están unidos de ninguna manera, ni son paralelos" (2019, p.28) sino que en su lugar son formas de expresión de una única "identidad" (Tatián, 2019), lo cual requiere de una forma diferente de concebir el aprendizaje.

Partiremos de una "lectura analfabeta" (Tatián, 2016) del filósofo para pensar de qué manera hace una interlocución con nuestra época y con la realidad educativa actual. Como Spinoza deconstruye el mundo y plantea otro, haremos una breve reseña de algunos conceptos centrales de su obra. No es la intención explicar en este trabajo la ontología spinoziana ya que consideramos que eso sería un trabajo dentro de este, por lo tanto, haremos un breve recorrido por algunos conceptos que nos permitirán establecer relaciones entre este autor y



3 Seminario perteneciente a las carreras: Lic. y Profesorado en Ciencias de la educación y Prof. en Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

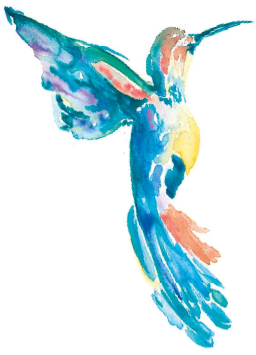
4 Utilizaremos la letra 'x' como se usa en el lenguaje inclusivo para evitar binarismos genéricos. La utilización de la 'x' tiene como objetivo englobar y representar de manera equitativa a todas las identidades de género, reconociendo la diversidad y promoviendo la inclusión.

ISBN 978-987-811-214-5



nuestra forma de pensar la educación. Para ello, sí consideramos fundamental retomar una pregunta que se hace Deleuze (2019) respecto de por qué Spinoza llama ética a su ontología pura. Spinoza hace una crítica a la religión cristiana y al tratamiento que ella hace de las pasiones, asociadas a la pasión de Cristo, además de la inclusión del término moralidad que desplazó el término piedad, y que si bien "el término pietas va asociado a la religión, no recoge en absoluto el término moralidad" ([1677] 1986, p.79). En su libro Ética demostrada según el orden geométrico (Spinoza, [1677] 2000), define la ontología de los modos del ser y no admite la existencia de un Dios moralizante que castiga, sino de Dios en tanto se hace presente en todas las cosas, como una sustancia infinita que las constituye en tanto modos de ser y que al estar siempre en encuentro con otros, refiere a las formas en que se producen los encuentros.

En el sistema filosófico spinoziano no existe nada fuera de esta única sustancia infinita que posee todos los atributos. Aquí entra uno de los conceptos centrales de Spinoza que es el de inmanencia, en el sentido que se opone a las ideas de trascendencia, para plantear que la realidad, está hecha de una única sustancia que lo contiene todo en sí y que es causa de sí, in Deo, es decir, Dios en todas las cosas. Para Spinoza, aquello que concebimos como personas, objetos, animales, plantas y demás entidades son denominados maneras o "modos" (Deleuze, 2019, p.71) del ser de esta sustancia única, los cuales poseen determinados atributos de la misma. Es necesario comprender que "no hay jerarquía entre los atributos, uno no vale más que otro" (Deleuze, 2019, p.28), es decir no existe diferencia de valor entre los atributos de una roca, una avispa o una persona, lo cual supone a su vez la supresión de cualquier jerarquía entre los modos o maneras del ser. De todos los atributos del Dios de Spinoza, entendido como esta sustancia única e infinita, aquellos que se manifiestan en las personas como modos del ser son dos: "la extensión y el entendimiento" (E, II, 7, esc), mientras que otros modos del ser poseen otros atributos, cuyo número y características desconocemos. En palabras de Deleuze (2012), a diferencia de Descartes, Spinoza deja de usar el concepto de alma y lo sustituye por la palabra "mens, «espíritu»" (p. 85) afirmando que "todo es cuerpo y espíritu a la vez, cosa e idea". De esta manera traza un "paralelismo ontológico" (p. 88) entre espíritu y cuerpo, sosteniendo que si bien son autónomos uno de otro, se da una correspondencia entre ambos dado que son atributos de una única sustancia: Dios.



Otro de los conceptos centrales trabajados en *La Ética demostrada según el orden geométrico* es la noción de potencia, entendida como "el conjunto de lo que puedo tanto en acción como en pasión" (Deleuze, 2019, p.92). Es importante comprender que las potencias, que están distribuidas de diferente manera entre todos los modos del ser según su singularidad, son capacidades que no existen

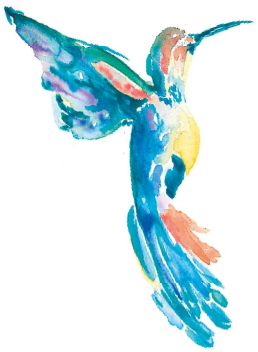
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



nunca como posibilidades futuras de desarrollo, sino que a cada momento "toda potencia está en acto" (Deleuze, 2019, p.98). Es a partir de los encuentros provechosos de los modos del ser con otros modos del ser que estos pueden incrementar sus potencias singulares.

Cada uno de estos modos del ser posee a su vez para Spinoza su propio conatus (E, III, 7), entendido como el deseo o la tendencia de perseverar en el ser, de seguir existiendo. El conatus puede verse perjudicado por encuentros poco provechosos para el incremento de las potencias, con los que establezca relaciones de descomposición que lleguen a destruir las "relaciones constitutivas" (Deleuze, 2019, 152) del modo del ser.

En nuestro intento por recuperar los afectos en la educación, retomamos la crítica que Spinoza hace en su *Tratado político* (1986) a los filósofos que consideran los afectos como "vicios en los que caen los hombres por su culpa" (p. 77), y así lo único que hacen es reírse, criticarlos o detestarlos. De esta manera, aquellos que creen alcanzar la sabiduría alaban "una naturaleza humana que no existe" (p.78) y vituperan "con sus dichos la que realmente existe" (p.78), concibiendo a los hombres como ellos quisieran que fueran, pero no como ellos realmente son. Spinoza por el contrario se propone entender las acciones humanas, asumiendo que los afectos humanos son propiedades que les pertenecen. Tomaremos la definición que Spinoza hace de afecto en sus dos sentidos, como acción y como pasión: "Por afecto entiendo las afecciones del cuerpo, con las que se aumenta o disminuye, ayuda o estorba la potencia de actuar del mismo cuerpo, y al mismo tiempo, las ideas de estas afecciones" (E, III, Prólogo). Según Deleuze, en Spinoza hay "dos polos de la existencia, que son la tristeza y la alegría. Son los dos afectos de base y que todos los otros afectos derivan de ellos" (2019, p. 99). Agrega que ambos efectúan la potencia, que si bien está siempre completa, se efectúa por afectos "de los cuales unos la disminuye y otros la aumentan" (p.100). En palabras de Spinoza, "entenderé, pues, por alegría la pasión por la que el alma pasa a una perfección mayor; por tristeza, en cambio, la pasión por la que la misma pasa a una perfección menor" (E, III, 11, Esc.).



Tanto en los encuentros que aumentan o disminuyen la potencia de los modos del ser, la capacidad de afección se encuentra puesta en juego. En la lectura spinoziana de Deleuze (2012), cuando los encuentros son alegres "nuestra potencia se expande" (p.123), formando relaciones beneficiosas de composición entre los modos que se encuentran. En el caso contrario, cuando los encuentros son tristes, "nuestra potencia queda inmovilizada" (p.123) y el conatus actúa de forma reactiva, intentando rechazar al modo del ser causante del dolor, para superar las relaciones de descomposición que se presentan.

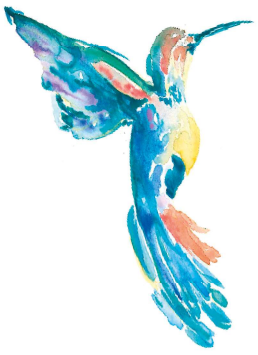
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



La clase que utilizamos como detonante para este microensayo estuvo caracterizada por un abordaje corporal de los contenidos teóricos de los capítulos II y III de *La política cultural de las emociones* de Sara Ahmed (2015), en los cuales se utilizaron técnicas dramáticas para trabajar sobre las pasiones de miedo y odio, para Spinoza entendidas como pasiones tristes, que afectaban a lxs estudiantes presentes. Producto de las actividades desplegadas, se debatió sobre cómo el abordaje físico de los textos, con el foco puesto en los sentires personales del estudiantado, produjo una relación diferente con los mismos, ya que integraba con gran intensidad aquello que se estaba estudiando, con las vivencias singulares de los estudiantes, a su vez atravesadas por el contexto de crisis político-económica del país. Además, las actividades pusieron de manifiesto las desiguales interpretaciones y sentires que habían detonado los textos, una riqueza teórica que puede pasar desapercibida en contextos donde el cuerpo se encuentra relegado.

Esta simple dislocación del espacio áulico y sus usos tradicionales produjo una situación inicial de incomodidad, ya que los cuerpos se enfrentaban a situaciones que no habían atravesado antes en ese espacio. Esto supone una situación inicial de experimentación en sentido spinoziano, puesto que lxs estudiantes, como modos del ser, se enfrentan a un encuentro diferente con el espacio físico del aula y con los cuerpos de los otrxs estudiantes, que desplegaban comportamientos diferentes a lo habitual.

En consonancia con los planteos de Guattari y Rolnik (2006), suscribimos a la idea de que lxs docentes de Ciencias Sociales pueden actuar como refuerzo de los sistemas de subjetividad dominante dentro de una praxis policíaca o por el contrario pueden interesarse por el discurso del otrx e intentar crear vías de escape de los procesos de singularización. Aquel paradigma cartesiano que sitúa a la mente de forma aislada como única vía de acceso al conocimiento sobre el mundo, no es neutral ni objetivo, sino que forma parte de un posicionamiento ético-político que precisamente descarta al cuerpo como otra vía posible de acceso al mismo. Creemos que el compromiso con la docencia se trata de garantizar una micropolítica procesual, que permita construir nuevos modos de subjetivación singularizante. Como profesionales de las Ciencias Sociales es menester tomar partido sobre el lugar que le damos al cuerpo en nuestras prácticas de enseñanza, entendiendo que "estamos embarcados en este proceso de división social general de la producción de subjetividad y no hay vuelta atrás" (Guattari, F. y Rolnik, S, 2006, p.43).



Entendernos, en palabras de Berardi (2017), como organismos sensibles nos permite reconocer a los cuerpos como receptores de un gran número de señales y

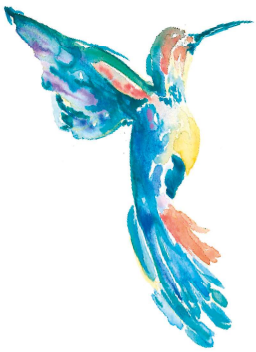
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



signos no verbales "irreductibles a la información y que constituyen, sin embargo, las bases de la comprensión interhumana" (p.41). El trabajo con el cuerpo en las prácticas de enseñanza nos permite desarrollar una sensibilidad sobre lo tácito de aquello que queremos comprender, capaz de "hacer visible una configuración del mundo" (Berardi, 2017, p.41) que no puede hacerse presente sólo a partir de la mente. A partir de esta sensibilidad, se pueden evidenciar determinadas relaciones entre los modos del ser que pasan desapercibidas en aquellas clases donde las libertades de movimiento del cuerpo se encuentran disminuidas física, simbólica o socialmente y que están relacionadas intrínsecamente con la gestión social de las emociones. Sara Ahmed propone que "las emociones funcionan para alinear el espacio corporal con el espacio social" (2015, p. 115), lo cual adquiere una importancia particular para el estudio de las relaciones educativas dentro del aula. La distribución espacial del mobiliario áulico establece una serie de medidas regulatorias tácitas sobre los usos del aula y los movimientos y posiciones habilitados dentro de la misma.

Existen acuerdos (no) dichos sobre la utilización del aula: en el aula no se corre, no se salta, no se grita, se permanece sentado, se mira en determinadas direcciones, se ocupa determinado espacio. Los bancos están alineados de determinadas maneras, generando espacios intermedios de circulación que facilitan el movimiento rápido entre ellos, principalmente para lx profesorx, y el monitoreo de lo que sucede en el aula. Lx profesorx puede ver el aula desde cualquier ángulo, mientras que lxs estudiantes tienen su visión direccionada hacia delante, hacia lx docente, hacia el pizarrón. Esto adquiere cierta cualidad panóptica, que vehiculiza ciertos comportamientos a partir del miedo, lo que produce el efecto de "restringir a ciertos cuerpos a través del movimiento o expansión de otros" (Ahmed, 2015, p. 115).

A su vez, según su formato, los pupitres restringen en mayor o menor medida las libertades de movimiento. Poniendo como ejemplo los bancos presentes en el aula de la experiencia narrada, solo es posible sentarse y levantarse de ellos desde uno de sus sentidos, a partir de un movimiento de variada incomodidad según los cuerpos de cada estudiante. Cualquier intento por levantarse de ellos redunda en un movimiento lo suficientemente llamativo como para atraer la atención de la clase. Quizás lx observadorx curiosx haya notado alguna vez que es común el hecho de que las sillas y los bancos de lxs profesores sean diferentes a los de lxs estudiantes en las escuelas. Esta relación entre la distribución del mobiliario y el diseño de los bancos produce libertades desiguales de movimiento entre los habitantes del aula, lo cual habilita la idea de que "lo que permite que los espacios se vuelvan territorios, reivindicados como derechos por algunos cuerpos y no otros, es la regulación de los cuerpos en el espacio mediante la distribución



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

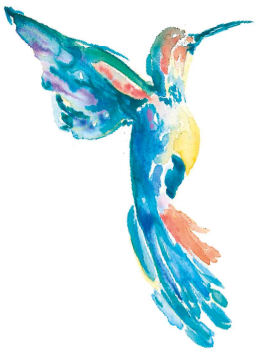


desigual del miedo" (Ahmed, 2015, p. 117-118).

Cuando se libera el aula de su mobiliario, cuando se ponen las mesas contra la pared y se rompen las vías de circulación entre los pupitres, se produce en parte un dislocamiento tácito de los usos sociales permitidos del espacio. Si "el miedo funciona para contener algunos cuerpos de modo que ocupen menos espacio" (Ahmed, 2015, p. 115), podemos pensar que en el acto de hacer que los cuerpos recuperen su protagonismo se establece una nueva relación simbólica entre los cuerpos, entre los modos del ser y sus capacidades de afectación.

En este sentido, el trabajo con el cuerpo dentro del aula nos enfrenta al desarrollo de nuevas relaciones entre los modos del ser presentes en el aula: nos enfrenta a nuevas posibilidades de experimentación entre los existentes, y por consiguiente a la posibilidad de desarrollo de nuevas "relaciones de composición" (Deleuze, 2019) capaces de incrementar nuestras potencias. Si el aula direccionada hacia el pizarrón busca dirigir y delimitar la experiencia, la ruptura de la direccionalidad se presenta como un espacio de encuentros libres guiados por la mirada de lxs estudiantes, lo que restablece en parte la autonomía para regular la intensidad de los mismos. En estas coordenadas, se pueden sentar las bases para nuevos acontecimientos educativos capaces de promover una "experiencia de la multiplicidad humana y una forma de vida, no solitaria y teórica sino común y experimental, inmanente a la vida en común, a la vez amorosa e intelectual" (Tatián, 2012, p. 76).

Como estudiantes, docentes y futurxs cientistas de la educación, creemos que es necesario reconocer los afectos dentro de las aulas, y que el uso del cuerpo es un camino posible para hacerlo. Planteamos superar la dualidad alma-cuerpo utilizando los conceptos spinozianos, ya que proponemos una educación como potencia, siempre en acto y a los afectos como el pasaje para la transformación. La búsqueda se orienta hacia "una transformación social que combata la omnipotencia de la producción de subjetividad capitalística" (Guattari y Rolnik, 2006, p. 65). En este sentido, es necesario generar "procesos de reapropiación de la subjetividad" (Guattari y Rolnik, 2006, p. 61), precisamente, a través de prácticas que rompan con ciertos moldes establecidos, borrando algunas imágenes de referencia que no nos permiten desplegar nuestras potencias, y buscando generar nuevos agenciamientos colectivos que se separen de los modos de conducta, de afectos, de sentido, de sentimiento y de relaciones humanas que produce el orden capitalístico. De esta manera, también retomamos a Berardi (2017, p. 42) quien critica a la tradición filosófica occidental por haber "concebido la estética como una teoría de la belleza" (p.43), siendo esta "una cualidad del objeto en sí mismo" (p.43) y tal como él, creemos que es necesario recuperar el



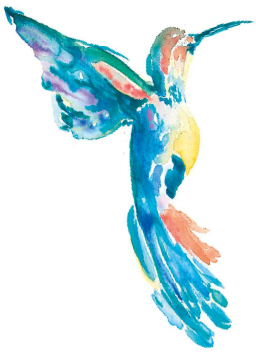
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



significado etimológico del concepto estética, entendido como una "ciencia de la interacción entre la emanación semiótica y la sensibilidad, en referencia a la experiencia del objeto, ya que la belleza se relaciona con la sorpresa" (p.43). En palabras del autor: "la belleza se da en el descarrilamiento de la relación habitual y previsible entre signo y significado y en el descubrimiento de perspectivas múltiples e imprevistas." (p.42), por esto y de la mano de Spinoza, buscamos definirnos no en tanto lo que somos, sino en relación a cuánto podemos.

Ahmed (2015, p. 106) sostiene que la política del miedo "funciona para asegurar la relación entre esos cuerpos; los reúne y los separa mediante los estremecimientos que se sienten en la piel", creemos que es necesario romper con la idea de la teoría política maquiavélica que sostiene que el miedo es "crucial para la formación de colectivos" (p. 118). En vez de ello, proponemos abrir a formas de reciprocidad. Nos parece apropiado incluir aquí el término utilitas de Spinoza de forma afirmativa, es decir: "las cosas que... concuerdan en naturaleza, se entiende que concuerdan en potencia, y no en impotencia o en negación" (E, IV, 32, dem., en Tatian, 2012, p. 73). De este modo, el concepto de "utilidad común" permite establecer una forma de "pensar y realizar una política (...) que involucra a los seres humanos de manera intrínseca y positiva" (Tatian, 2012, p. 73). Lo que habilita "el reconocimiento de los otros en cuanto indispensables para mi propia virtud y mi potencia de perseverar en la existencia es la conveniencia" (Tatian, 2012, p. 73) y no la semejanza. "La utilidad común es el conocimiento de Dios, es decir la filosofía" (Tatian, 2012, p. 73), y ese bien colectivo es lo que Tatian denomina, don de la filosofía. Filosofía como bien común, por lo que "cuanto mayor conocimiento de Dios implica la esencia del alma, mayor es también el deseo con que aquel que persigue la virtud, desea para otro el bien que desea para sí" (E, IV, 27, ese., en Tatian, 2012, p.73).

En la clase mencionada se persiguió poner en juego los afectos, en un marco de comprensión y no de burla, buscando no la tolerancia en tanto concepto negativo que no admiten los cuerpos con su existencia y expresión como constitutivamente humanas. Lo que se persiguió fue el reconocimiento -y no la negación- de cada unx de lxs que estábamos allí: buscar en la filosofía como bien común, el reconocimiento de lxs estudiantes presentes en el acto educativo, ya que "la filosofía es una actividad con otros, que involucra a los otros" (Tatián, 2012, p. 65). De esta manera es posible evidenciar la relación entre filosofía y política anhelada por Spinoza, permitiéndonos pensar (desde) la educación como práctica política. Al retomar el concepto de inmanencia, la propuesta es generar prácticas con sentido en encuentros alegres, que permitan, a través de la extensión y el entendimiento en tanto atributos de los modos del ser, el fomento de un quehacer docente que promueva subjetividades con sentido singular capaces de incrementar las potencias en el marco de la composición colectiva.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Referencias

Ahmed, S. (2015). La organización del odio. En La política cultural de las emociones. México: Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 77-103)

Ahmed, S. (2015). La política afectiva del miedo. En La política cultural de las emociones. México: Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 105-132)

Berardi, F. (2017). La infoesfera sensitiva. En Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. CABA: Caja Negra (pp. 39-65)

Bordelois, I. (2006). Etimología de las pasiones. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (pp. 155-164).

Deleuze, G. (2019). Clase III. La distinción ética de los existentes. Potencia y afecto, en medio de Spinoza. Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, G. (2012). Spinoza: filosofía práctica. Buenos Aires: Tusquets. (Selección de páginas)

Descartes, R. (1997). Las pasiones del alma. Madrid: Tecnos (pp. 95-130).

Facultad libre. (3 de septiembre de 2016). Spinoza, Por Diego Tatián. [Archivo de Video]. https://www.youtube.com/watch?v=wOjHYzRuNBU&ab_channel=FacultadLibre

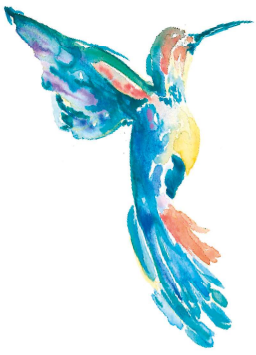
Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de sueños. (Selección de páginas)

Spinoza, B. ([1677] 2000). Ética demostrada según el orden geométrico. Madrid: Trotta (pp. 123- 239)

Spinoza, B. ([1677] 1986). Tratado político. Madrid: Alianza (pp. 77-98)

Tatián, D. (2012). Spinoza, el don de la Filosofía. Buenos Aires: Colihue. (pp. 43-110)

Tatián, D. (2019). Spinoza disidente. Buenos Aires: Tinta Limón.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5





El desfinanciamiento en las universidades públicas como mecanismo para despotenciar a los/las estudiantes

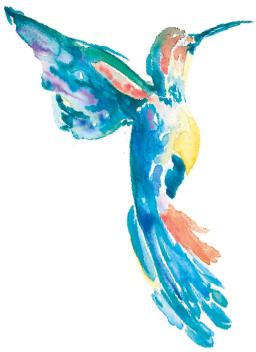
Quinteros, Jesica[1]
UNMdP
jesmarinquinteros@gmail.com

Rojas Correa, Aldana[2]
UNMdP
aldana.rojs@gmail.com

Resumen

La educación de nivel superior en nuestro país se destaca por varias características que poseen de trasfondo luchas y conquistas por parte de las/os estudiantes, docentes y comunidades educativas. Podemos comenzar nombrando su gratuidad, acercando el derecho a la educación universitaria en los barrios. Por otro lado, existen programas de becas que financia la universidad para apoyar a estudiantes que pudieran llegar a tener dificultades económicas, impidiéndoles así no completar sus estudios y desertar. Sin embargo, el actual gobierno argentino aboga por políticas económicas de corte liberal con un enfoque de ajuste en los gastos públicos, eliminación de subsidios, reducción de la intervención estatal en la economía y por consecuencia la liberación de los mercados. Frente a esta situación nos preguntamos: ¿Cómo nos atraviesan los afectos a nuestras trayectorias? Cómo afectan a nuestras universidades, este pensamiento con una línea de pensamiento que promueve los recortes en el presupuesto universitario como parte de reducción del gasto público. El desfinanciamiento a las universidades trae consecuencias que despotencian nuestras trayectorias educativas: el abandono de nuevas obras de ampliación, deterioro de la infraestructura, recortes de personal universitario, falta de inversión en investigación y programas académicos, bajos sueldos para trabajadores y docentes de las universidades, quita de subsidios de luz y gas, el arancelamiento a estudiantes extranjeras/os sin residencia permanente, reducción en los programas de becas o afecciones que nos salen de las entrañas como parte de la acción humana.

Palabras clave: afectos, potencia, desfinanciamiento, educación superior



1 Quinteros, Jesica: Actualmente, estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, que se encuentra en el tercer año de la carrera. Realizó la tecnicatura en Edición en la Universidad de Buenos Aires, trabajó como correctora de libros para la editorial Eudem en Mar del Plata.

2 Rojas Correa, Aldana: Actualmente, estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se encuentra en el tercer año de la carrera.

ISBN 978-987-811-214-5

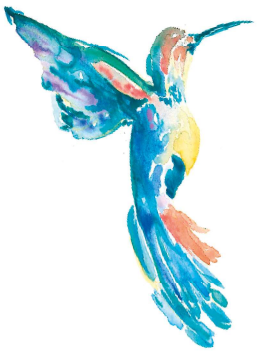


Actualmente, la educación pública universitaria en nuestro país, reconocida por su gratuidad, calidad y accesibilidad para los sectores populares, vuelve a ser atacada por vetustos discursos de derecha pronunciados por el actual gobierno de Javier Milei.

La educación superior argentina se destaca por sus particulares características, las cuales poseen un trasfondo de luchas y conquistas de los/as estudiantes, los/as docentes y su comunidad educativa. Una de ellas es el acceso y la permanencia para todos/as los/as estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, entendiendo que aquellos/as estudiantes que pudieran transitar dificultades económicas no deben ser perdidos en el camino. Esto forma parte de la esencia misma de la educación pública argentina, el acceso y permanencia de los hijos e hijas de las familias trabajadoras.

Además, las universidades poseen bibliotecas totalmente gratuitas donde se puede retirar computadoras y libros, aparte de ser un espacio de estudio para los/as estudiantes; y comedores donde los/as estudiantes almuerzan a precios económicos. También al ser una institución pública, ésta posee autonomía universitaria, donde los programas y los planes de estudio son pensados con libertad académica, sin tener que aplicar una mirada mercantilista en ella. Las universidades por supuesto han apostado al desarrollo científico y tecnológico, ayudando a la formación de nuevos conocimientos en nuestros/as investigadores/as y profesionales.

Sin embargo, el actual gobierno argentino aboga por políticas económicas de corte neoliberal con un enfoque de ajuste en los gastos públicos, existiendo así un gran recorte presupuestario en sectores como la salud, la seguridad y la educación. La reducción de la intervención estatal en la economía y la liberación de los mercados proyecta una mirada mercantilista de la educación. El desfinanciamiento a las universidades trae consecuencias que dificultan el quehacer educativo de los/as docentes y estudiantes como el abandono de nuevas obras de ampliación, deterioro de la infraestructura, recortes de personal universitario, falta de inversión en investigación y programas académicos, bajos sueldos para trabajadores y docentes de las universidades, quita de subsidios de luz y gas, el arancelamiento a estudiantes extranjeras/os sin residencia permanente, reducción en los programas de becas y afecciones que nos salen de las entrañas como parte de la acción humana.



Frente al desfinanciamiento y recorte en el presupuesto universitario, como estudiantes de la universidad pública nos preguntamos ¿Cómo los afectos producidos *por ciertos discursos de odio y decisiones políticas pueden atravesar*

ISBN 978-987-811-214-5

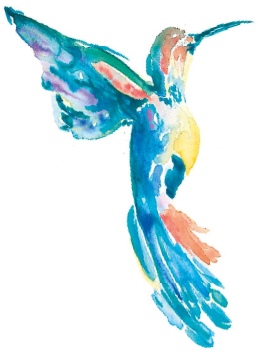


y afectar nuestras trayectorias educativas?

Si retomamos a Spinoza (Deleuze, 2008) comprendemos que todo se encuentra afectado. Los afectos son aquellos que afectan nuestra potencia, llenándola. Sin embargo, los afectos llenarán nuestra potencia siempre que sean parte de una acción y está se encuentre movilizada por el odio, la ira, el amor, etc. Está afección que se produce nos moviliza, afecta nuestro cuerpo. En el contexto actual, como estudiantes nos afecta las pasiones tristes, aquellas que nos desalientan y nos limitan, dónde nuestro conatus está habitando un grado de potencia que nos debilita y aquieta. No nos permite avanzar en nuestro deseo de continuar estudiando. Por lo tanto, no nos podemos sentir "libres" de planear algún futuro.

Spinoza (Deleuze, 2008) llamará ideas a la percepción que tenemos de otro cuerpo ajeno al mío. De estas ideas derivan afectos, y dependiendo de cómo es afectada mi potencia en el encuentro con este otro cuerpo si mi potencia aumentará o disminuirá. Así, luego de que se produzca el encuentro de nuestro cuerpo estudiante con el cuerpo ajeno que vulnera y ataca a la universidad se activan nuestros *signos indicativos*, los cuales se encargarán de manifestar que efecto se produjo en el encuentro de otro cuerpo sobre el mío. Estos efectos, que son completamente verdaderos y reales, vienen a avisar que aquel cuerpo no conviene con el mío, por lo tanto se generan afectos tristes que nos *despotencian* y por lo tanto, disminuyen nuestra posibilidad de actuar. No obstante, Spinoza (Deleuze, 2008) nos hablará del odio como aquel esfuerzo en virtud de mi potencia, dónde se buscará destruir aquel objeto que genera tristeza. Encontramos así un posible momento de resistencia, donde los cuerpos de las/os estudiantes responden y alzan su voz, repeliendo aquella quietud propia de la tristeza. De esta manera, el odio nos ayudará a salir de aquel estado de quietud cuando el cuerpo ajeno entra en el ámbito de mi existencia y se vuelve una amenaza (Ahmed, 2015).

La falta de presupuesto universitario produce una inestabilidad económica en las universidades que se vincula con el futuro, estableciendo una vivencia corporal intensa en el presente de las/os estudiantes como un dolor anticipado del futuro. Así, estos afectos de tristeza y malestar producidos por la decisiones políticas no son para nada ficticios, sino que se vuelven sumamente reales. De esta manera, en nuestras universidades públicas se vive un sentimiento de tristeza acompañado de mucha incertidumbre para los estudiantes que caminan por los pasillos de las facultades. Sarah Ahmed (2015) nos ayudará a comprender cómo la incertidumbre e inestabilidad guarda un gran vínculo con los actos de terror que rondan a través del miedo. Sin embargo, el miedo no tiene origen en las/os estudiantes, sino que el miedo proviene de la asociación con historias del pasado que reviven a través de relaciones de proximidad, donde la repetición de ciertas

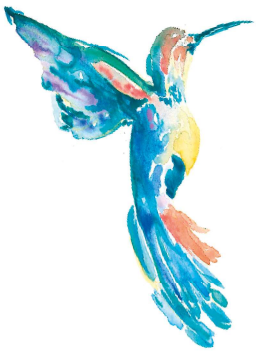


IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



características aparecen como un estereotipo (Ahmed, 2015). En ese momento, la memoria de las/os estudiantes se activa y recuerdan aquella herencia que dejó el menemismo en la Argentina de los años 90': menor acceso a la universidad, desigualdad y exclusión social y un deterioro del sistema educativo en su conjunto. Así, el objeto de miedo de las/os estudiantes depende de los signos que rondan en las memorias que reviven por asociación (Ahmed, 2015). Este miedo no solo nos somete a sentimientos de temerosidad que nos alinea en un espacio corporal y social, sino que también posee una organización diferencial del miedo (Ahmed, 2015) que se moldea por relaciones de poder y jerarquías sociales. De este modo, aquellas/os estudiantes con mayor vulnerabilidad económica van a sentir el miedo con mayor intensidad en comparación con otras/os estudiantes que tienen un mejor pasar económico, jugando un papel importante la corporeidad de la/el estudiante con relación al mundo. Por otro lado, el miedo funciona como instrumento de poder dada su tecnología de gobernanza, donde las amenazas aparecen para perpetuar estructuras de poder y control social (Ahmed, 2015). Entonces, cuando aparecen los recortes en la obra pública, se cierra el ministerio de educación, se dice que se entregarán vouchers y aparecen discursos que siembran sospecha y odio, entendemos que el propósito y la función de los mismos es asimilar y adoptar desde la conformidad y la autorregulación un cierto orden social.

Comprendemos así que nuestros afectos y tristezas, miedos e incertidumbres son la base que nos hará posicionarnos y repudiar ciertos actos; mencionara Ahmed (2015, p. 95) que: "Lo que sentimos por los demás es lo que nos alinea con un colectivo (...). La piel del colectivo adopta una cierta forma a través de la manera en que los otros nos impresionan". Que aquello sirva para hermanarnos con otros cuerpos que compartan la lucha y nos potencian en un encuentro que genera afectos alegres. Butler (2020) va a explicar que las relaciones sociales generan interdependencias, que permite salir del cuerpo como una *unidad* para entender los propios límites como predicamentos sociales y relacionales. Al mismo tiempo, la autora va a plantear que el tema de la *vulnerabilidad* no se debe considerar como un estado subjetivo, sino un aspecto de nuestras vidas interdependientes. "Nunca somos simplemente vulnerables sino que somos vulnerables a una situación, una persona, una estructura social, algo en lo que confiamos y en relación con lo cual quedamos expuestos" (Butler, 2020). La vulnerabilidad implica ser dependientes y en especial si una estructura política o social fracasa, quedamos expuestos a una situación precaria. Uno de los problemas puede ser la creencia o descreencia generalizada de la política. La teoría de la democracia en la que nos hace reflexionar Spinoza ([1677]1986) respecto a que los políticos serán quienes no puedan cumplir sus promesas, debido a que se encuentran regidos

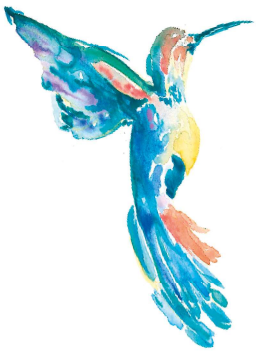


ISBN 978-987-811-214-5



por sus propios intereses. Así, desarrolla que la teoría política es la más alejada de la práctica, siendo alimentada para beneficiar a otros.

Entonces nos preguntamos ¿Por qué nos gobierna una persona que pone en jaque nuestros derechos? Creemos que la única respuesta posible es el odio. Para entender por qué el odio; es necesario volver sobre la trinidad moralista que desarrolla Deleuze (2012), -haciendo alusión al Prefacio del Tratado teológico-político de Spinoza- mencionando al sacerdote, esclavo y tirano. Tanto el tirano como el sacerdote ejercen el poder, uno desde el poder político y el otro, desde el poder espiritual, pero cuál es su punto en común con el esclavo. El esclavo es la inconformidad en presencia, es aquel que mientras todo va peor más contento está, es aquel que ve lo peor de las cosas. Deleuze (2012, p. 36) dirá: "el tirano necesita para triunfar la tristeza de espíritu, de igual modo que los ánimos tristes necesitan a un tirano para propagarse y satisfacerse. Lo que los une, es el odio a la vida, (...) el resentimiento contra la vida". Propagar la tristeza en la sociedad es lo que necesita el tirano y el sacerdote para regocijarse de ese poder. En el caso de Argentina, el descreimiento total hacia la política ayuda a qué nuestro tirano se beneficie en función de generar tristeza. El tema en cuestión ¿cómo es posible avalar el uso y abuso de poder en pos de derechos ya conseguidos? ¿Cómo se avalan los ajustes que van en contra de nuestros derechos? ¿Qué tipo de política de poder es utilizada para conseguir que una gran parte de la sociedad avale este tipo de prácticas? Si mencionamos las narrativas de odio estas generan un sujeto que pone en peligro al objeto de amor, entonces si la política genera tanto daño y amenaza sobre mi familia y su economía; el amor que siente el pueblo por los suyos lo lleva a sentir odio por la política, ya que es capaz de quitarle su futuro. El encuentro con otros que también reconozcan su rechazo por la política conforman un odio compartido: "puesto que amemos, odiaremos y este odio es lo que nos une" (p. 79). Debemos observar también que el estereotipo que ronda alrededor de la forma de hacer política en este último tiempo ha sido un factor que genera rechazo y odio en el pueblo, por eso cuando aparece un político que se oponga a esta imagen nos seduce. Hay un engaño generalizado en la creencia arraigada de que si la pasamos mal ahora, en un futuro vamos a estar mejor. Según Spinoza ([1677]1986) esa creencia de engaño está enraizada en la religión, dónde se busca disminuir a la persona a un temor y castigo. En la Ética según Deleuze (2012) se retrata al hombre de resentimiento, "para quien toda felicidad es una ofensa y que hace de la miseria o la impotencia su única pasión" (p. 36). Claramente existen esas pasiones tristes porque los afectos pueden moverse en pos del odio o del amor y en la transición del medio hay una ruptura tajante entre estar de un lado es odiar al otro o viceversa. A partir de aquí, entendemos lo necesario que se vuelve una alternativa sensible para resistir, dónde logremos



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

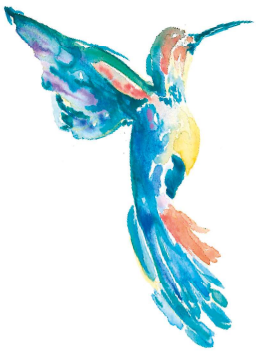


construir un agenciamiento de comunidad como respuesta contestataria a los discursos de odio. Continuar elaborando opciones para no redimirnos frente a la situación que nos atraviesan. Esto implica una nueva reorganización de grupos, una lucha en dónde nos hermanamos estudiantes, personal docente y no-docente, comunidad educativa, padres, madres, hermanos, tíos y pueblo.

Por último, nos parece pertinente retomar a Guattari y Rolnik (2006) cuando nos recuerdan que esta clase de gobierno articula a través de modos de producción capitalísticos, esto quiere decir que opera *un modo de control de subjetivación* en función de *la toma de poder sobre la subjetividad.* Así, Guattari y Rolnik afirman lo siguiente:

> Rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros (Guattari y Rolnik, 2006, p. 29).

Aunque ellos hacen referencia a la cultura, nos parece oportuno recuperar sus palabras y repensar la educación acompañadas de los autores, ya que en nuestras aulas existen estos modos de poder de subjetividad por medio en el que operan los mecanismos de control para sustentar modos de producción capitalistas. Creemos que se vuelve sumamente importante sostener ese "mantenernos de pie", implicandonos en la toma de conciencia. En conclusión, no estamos seguras si el camino a seguir será para un lado o para otro, pero sí que seguimos eligiendo en pos de la potencia en conjunto, desde las micropolíticas y en un agenciamiento colectivo que nos haga pensar, reflexionar y tomar decisiones tratando de no entrar en el juego del odio, el capitalismo y la derecha. Nos comprometemos con la lucha estudiantil por la defensa de la educación pública y tomando la responsabilidad que tenemos como nietos de la democracia de no permitir que se vulneren nuestros derechos estudiantiles.



Referencias

Ahmed, S. (2015). La organización del odio. La política cultural de las emociones. Universidad Nacional Autónoma de México. (p. 77-103)

Ahmed, S. (2015). La política afectiva del miedo. La política cultural de las emociones. Universidad Nacional Autónoma de México. (p. 105-132) Butler, J. (2020). La fuerza de la no violencia. Paidós. (p. 13-83)

ISBN 978-987-811-214-5



Deleuze, G. (2008). Clase III. La distinción ética de los existentes. Potencia y afecto, en medio de Spinoza. Cactus. (p. 37-53)

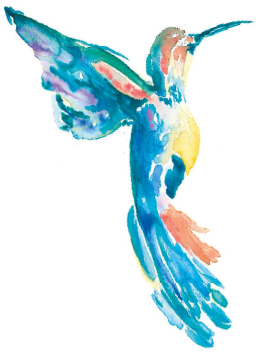
Deleuze, G. (2012). Spinoza: filosofía práctica. Tusquets.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de sueños.

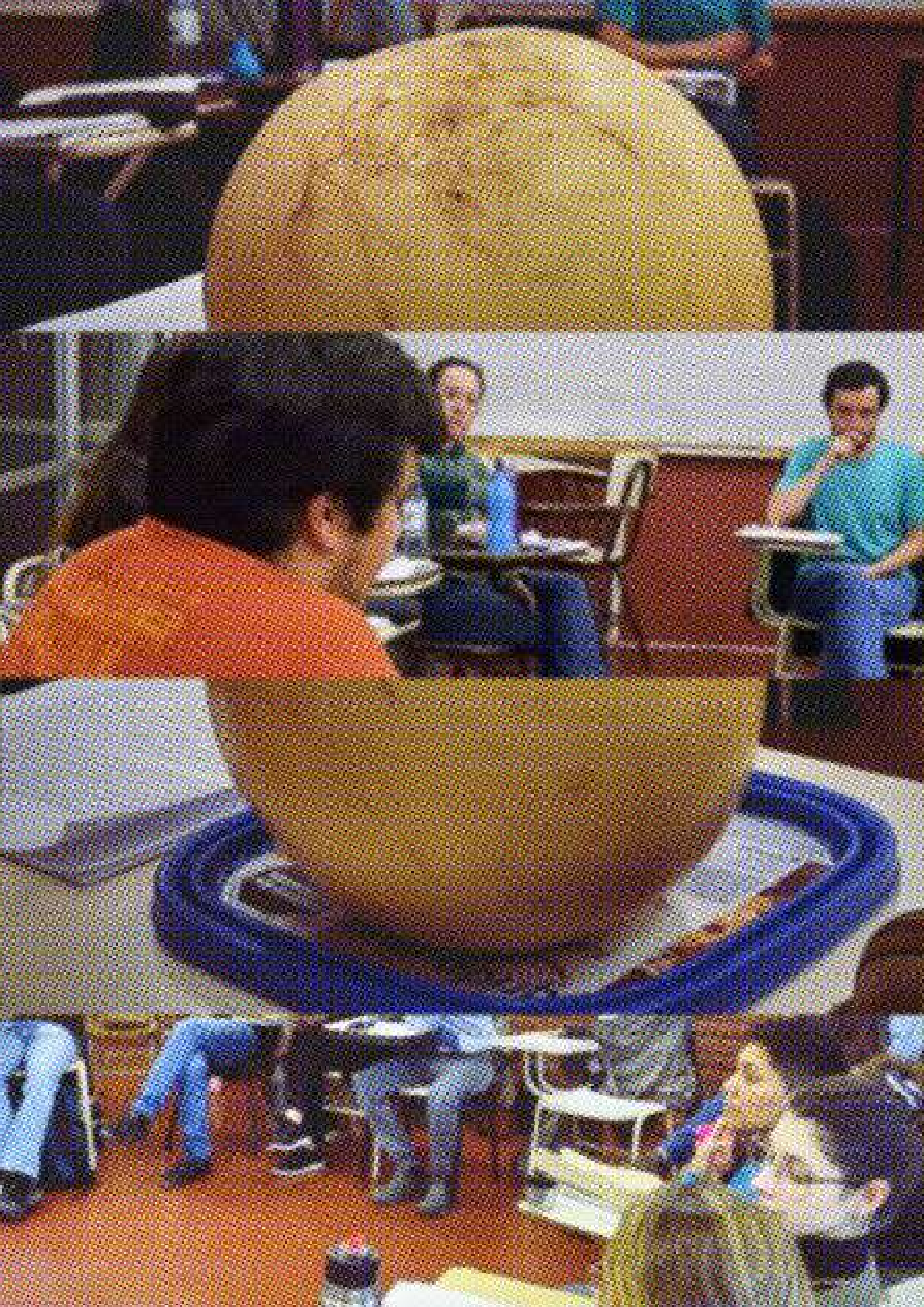
Spinoza, B. ([1677] 2000). Ética demostrada según el orden geométrico. Trotta. (p. 123-239)

Spinoza, B. ([1677] 1986). Tratado político. Alianza (p. 77-98)

Tatián, D. [Facultad Libre] (2016). Spinoza I Por Diego Tatián. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=wOjHYzRuNBU&ab_channel=FacultadLibre].



ISBN 978-987-811-214-5

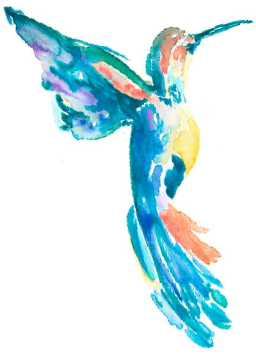




¿Es posible una didáctica decolonial?: atravesando el campo de la didáctica con interrogantes de las Epistemologías del Sur

Ihan Quiroz[1]
FH - UNMdP
ihanshoel@gmail.com

El presente trabajo busca indagar en la pregunta de lo didáctico desde epistemologías del sur para finalmente recuperar la posibilidad de una didáctica criolla, enraizada en las territorialidades que habitualmente son pensadas como marginales, de frontera o alternas. Dicho de otra forma, nuestro objetivo es preguntarnos por la posibilidad de una didáctica no colonial que recupere los quehaceres que inciten posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo y así configurar el marco de una didáctica situada desde pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. Esta búsqueda se inspira en la necesidad de constituir un proyecto educativo-político (Yedaide, 2016) que se centre en la relación como actancia significante con un potencial instituyente radical (Castoriadis, 1975). A tal efecto trabajaremos con el concepto de relación de Glissant, 2019, y con una recuperación de autores situados en el marco de la decolonialidad como son Díaz, Pérez, Lander, entre otrxs. Esta comunicación parte del reconocimiento del presente como un tiempo convulso y simultáneamente un escenario pedagógico que anima movimientos de reflexión y teorización. En ese sentido, nuestro hacer serpentea entre modos instituidos y caminos alternativos como horizonte decolonial para (re)pensar el tiempo presente. De modo tal que nuestras elecciones sobre autores con quienes elegimos pensar se iluminan a partir del momento político que nos interpela.



En los últimos años se le han achacado distintos problemas a la educación y se han festejado avances que replican lo avanzada que está nuestra sociedad, con premios para docentes comprometidos que mantienen viva la figura del apostolado en la profesión docente, programas de robótica, implementación de marcos curriculares acríticos que disponen espacios para aprender educación financiera o uso de tecnologías de la información y la comunicación. Estos festejos producidos desde el sentido común en una clave new age, que replican de manera similar lo que se le criticó en su momento al escolanovismo, son un

1 Estudiante avanzado de Ciencias de la Educación. Integrante del GIFE - CIMED.

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



llamado de atención sobre una necesidad de abordar la pregunta de cómo son las experiencias educativas que hemos habilitado desde lo normativo y los espacios de formación docente para trazar un espacio para la revisión y reconexión con las territorialidades en las que trabajamos. Si bien es verdad que la didáctica no se ha posicionado históricamente desde lugares de resistencia, hoy existe una posibilidad para desplazar esta disciplina y abrir debates concretos sobre cómo habilitar prácticas docentes contrahegemónicas que puedan hacerle frente a las discursividades de necromancia que se han habilitado en los espacios áulicos.

En un contexto donde impera la necropolítica es necesario rever nuestras prácticas docentes y construir otros ejercicios desde estas latitudes que nos permitan pensar desde un enclave situado los dolores sociales por los que se ven atravesadxs quienes habitan los espacios de formación. Si postulamos como posible desafío de la educación de nuestro presente el crear un halo de cosmovisiones común entre nuestrxs estudiantes para que puedan trazar horizontes de posibilidad y futurabildad (Dafunchio, 2022), veremos que se abre una necesidad de plantear un debate real sobre dónde estamos paradxs y qué podemos hacer en colectivo. Esto no es una cuestión arbitraria, sino que resulta de la necesidad de reconocer un derecho inherente al derecho a la educación que hemos perdido de vista y que atraviesa la pregunta didáctica, dado que la futurabilidad está atada profundamente con el sentido y el encuentro pedagógico.

Abordar una definición de didáctica

El desafío que nos hemos planteado implica recuperar las posibles definiciones de didáctica para trazar líneas de análisis y realizar una breve historización. La didáctica es una palabra que refiere por primera vez a una disciplina en un texto de Ratke, Aphorisma Didactici Precipui, de 1629. Si bien no hemos encontrado versiones accesibles al momento de este texto, podemos vaticinar una posible definición a partir de fragmentos que hemos traducido de un texto de 1627, Methodus Institutionis nova quadruplex, que escribiría con Nicodemus Frischlin y Johann Rhenius:



> No es necesario que en la misma clase se unan exactamente pares con compañeros, los mismos niños confían simplemente en su progreso y repiten las mismas lecciones. Es mejor que los maestros se sienten al lado de quienes menos saben. De este modo, un niño aprende del otro, y los que más saben se refuerzan en lo que ya han aprendido, repitiendo las lecciones y escuchándolas con mayor sabiduría. (Ratke, 1627: 35, traducción propia del latín antíguo asistida por IA)

Este autor pensaba en la didáctica desde la perspectiva de Bacon, focalizándose en el aprendizaje experiencial y en la repetición para poder aprender con profundidad lo que se pretendía enseñar. Hoff, 2004 dirá en este sentido que:

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



> Ratke, al leer el escrito de Bacon, sintió la necesidad de elaborar un método que auxilie el trabajo docente y fuera un instrumento para facilitar la enseñanza de los alumnos. Así, en sus propios aforismos, el prescribe una enseñanza "sin coacción ni constricción, por ser contra la naturaleza"; establece que el aprendizaje y los libros didácticos deben seguir "el orden y el curso de la naturaleza". Su método instituye "no más que una materia a la vez", "uniformidad en todas las cosas", "primero la cosa, luego la explicación de la cosa". Añade: "todo debe ser enseñado en la lengua vernácula" (Ratke, 1617, p. 1). (Hoff, 2004: trad. propia)

Sin embargo, el hito fundacional de esta disciplina, muchas veces es signado por la publicación de la Didáctica Magna de Comenio, datada en 1657, donde se postulaba una gramática universal para la enseñanza común. Así Comenio trazará un horizonte disciplinar al postular su definición de Didacografía en la que explicita su entendimiento de cómo se debía enseñar:

> (...) inventar y aplicar a esta Didáctica nueva un nombre parecido al de Tipografía, llamándola Didacografía. Pero vamos a exponer esta materia por partes:

El arte tipográfico tiene sus elementos y operaciones propias. Los elementos son principalmente: papel, tipos, tinta y prensa. Las operaciones: preparación del papel; composición de los tipos conforme al original; disolución de la tinta, investigación de las erratas; impresión; desecación, etc., para todo lo cual existen procedimientos infalibles que, rigurosamente observados, producen resultado eficaz.

De igual manera pasan las cosas en la Didacografía (séanos lícito conservar este nombre). El papel son los discípulos cuyas inteligencias han de ser impresas con los caracteres de las ciencias. Los tipos o caracteres, son los libros didácticos y demás instrumentos preparados para este trabajo, gracias a los cuales ha de imprimirse en los entendimientos con facilidad todo cuanto ha de aprenderse. La tinta es la voz viva del Profesor que traslada el sentido de las cosas desde los libros a las mentes de los discípulos. La prensa es la disciplina escolar que dispone y sujeta a todos para recibir las enseñanzas. (Comenio, 1998: 127)

Claro está que estas perspectivas son grandes relatos (Lyotard, 1991), que de alguna manera u otra persisten en la manera de hacer de quienes estudian la didáctica. Perrupato (2023) bien hace una historización de la disciplina, poniendo el acento en algunos intelectuales que, desde distintas aristas, recuperaron la pregunta por la enseñanza. Locke, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Durkheim, Herbart, Dewey, Decroly, Freinet, Ferriere son todos autores que a lo largo de doscientos años trazaron la línea de avances del campo, desde modelos distintos, muchas veces antagónicos que hoy son la demarcación de un paisaje epistémico complejo, plural donde las teorías viven y conviven (Ahmed, 2019). En esta complejidad nos paramos, y producto de ella elegimos una definición producida desde estas coordenadas, la de Alicia R.W. de Camillioni:



> La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica,

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

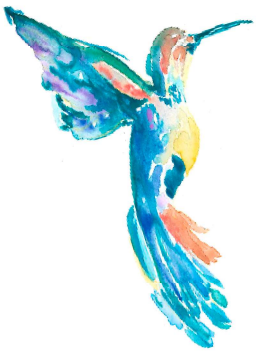


es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de. los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alunmos y en todos los tipos de instituciones. La didáctica, en consecuencia, es. una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cúanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucióNal. (Camilioni, 2007: 22)

Diremos entonces, como disparador, que la didáctica es una disciplina tecnológica y política y que está atravesada profundamente con las prácticas sociales, en general, y por las prácticas sociales orientadas a enseñar en particular.

¿Una didáctica de la relación? Entramando registros en coordenadas del sur.

Si la didáctica es, como postulamos antes, una disciplina política, claramente existe la posibilidad de desafiarnos a sentar bases para una didáctica decolonial. En principio porque debemos asumir el desafío de hablar nuestras prácticas docentes desde marcos de comprensión y creación propios de estas coordenadas. Y posteriormente, porque pensar las prácticas y tecnologías de enseñanza es pensar los ejercicios de poder y autoridad en los espacios educativos que van a configurar esquemas normativos en nuestras sociedades. Claro está, que en este contexto, nos vamos haciendo carne de distintas lecturas que nos dan algunas pautas de cómo llegamos hasta acá. Tapia (2008: 12) dirá que "(el neoliberalismo se presenta) como la mejor manera de pensar y abordar el cambio, el crecimiento económico y las libertades políticas. Lo paradójico es que se pretende hacerlo por la vía que llamaré cierre de la razón, (...) un cierre de la política". Nosotros diremos, que consecuentemente, es un cierre de lo educativo dado que si la política es el movimiento de lo social a través del tiempo, puesto que hacer educación se trata finalmente de hacer desplazamientos sociopedagógicos.



Por todo esto, en tiempos de ultraindividualización y conversión de las experiencias pedagógicas en experiencias de consumo, se necesita una didáctica distinta. A estos fines, trabajaremos con el marco que Edouard Glissant nos ofrece. El concepto fundamental de este autor es el de relación, a partir de la cual postula

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



una poética y una filosofía de la relación, para conocer y encontrarse con las alteridades que nos rodean. La poética de la relación es un ejercicio de apertura, escucha, una continuidad que pretende captar el ritmo del mundo como resultado del intercambio de dos entidades/identidades "dueñas de sí" (Moatamri, 2007; Hocine, 2013). Y una filosofìa de la relación no es otra cosa sino pensamiento que surge de este ejercicio, del lugar frente al mundo, de lo situado, lo contextual, del reconocimiento de las alteridades (Glissant, 2019); es un pensamiento de ruptura frente a lo que el autor denunciará como Todo-Uno-Mundo (Glissant, 2006). Entonces, la relación es un recurso para hablar de cómo conviven los distintos conocimientos/ontologías posibles en un mismo aula y pensar qué desafíos se nos presentan cuando interpelamos a un docente que ejerce prácticas otras y, sin embargo, fue formado en ámbitos teóricos que tienden a la promoción de prácticas propias de la vieja agenda de la didáctica (Litwin, 1996). Es por esto, que entendemos que existe una posibilidad de pensar en una didáctica decolonial desde la configuración de una didáctica de la relación, recuperando las nociones que estuvimos explorando.

Romper con la modernidad-colonialidad implica la ruptura de las separaciones que Lander, 2001 denuncia, particularmente la ontológica entre mente y cuerpo que permitió la desvinculación del pensamiento con las afectividades. Recuperar, reentramar estas separaciones, desjerarquizar y descontinentalizar nuestros saberes habilita los procesos de digénesis (Glissant, 2006: 38) entre modos instituidos y caminos alternativos. Así la ruptura existe en y como proceso de desaprendizaje e instituye el carácter múltiple de lo relacional: como algo dado y revelado, que transgrede, interrumpe, interviene prácticas y conceptos heredados (Alexander, 2005: 7). Y consecuentemente como prácticas, estrategias y metodologías entretejidas en la resistencia y oposición a lo moderno; como prácticas producidas para la desestabilización de los conocimientos ordenados y para la superación de las fronteras epistémicas ficcionadas que sostienen la exclusión.



Este desafío está limitado profundamente, por algo que bien desarrolla Pérez, 2023 al establecer la imposibilidad de hacer una academia decolonizada, aunque nos abre una ventana por la que trabajar, que es dar cuenta de los procesos de violencia epistémica en los que participamos, resistirlos, combatirlos, y ejercitar la reflexividad crítica teniendo en el centro cuál debe ser nuestro objetivo:

> Nuestra tarea como trabajadores de la academia, no es la decolonización en sí, sino una humilde contribución a una cadena que hace sentido cuando se entiende en un proyecto mucho más grande de transformación radical, que es colectivo, transnacional, estructural y de largo aliento. Esto implica poner nuestro conocimiento, habilidades y recursos al servicio de procesos colectivos de decolonización que apunten a lo estructural, y de manera consecuente, a lo interno y externo de la academia. (Pérez, 2023 :17)

ISBN 978-987-811-214-5

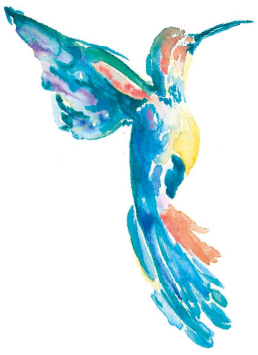


Particularmente, en el campo de la didáctica esto implica un ejercicio profundamente ético en nuestro compromiso con la decolonización de las prácticas didáctico-pedagógicas de nuestro presente. Y esa eticidad está demarcada por la necesidad de escuchar, de poner en valor lo que sucede en las territorialidades heterogéneas que rodean a quienes estudian lo didáctico para coconstruir desde ahí conocimiento que no nos pertenezca individualmente, sino que pertenezca al colectivo.

Estas líneas de pensamiento colaboran y animan a ver una poética que se puede constituir en el espacio áulico, en una sociedad de fomento o un merendero y que puede ser enunciada como elemento de subversión a un orden que pregona la pulsión de muerte. Poética, porque el gesto de resistencia y subversión didáctico es gesto estético, y porque se trata del proceso de póiesis que podemos componer colectivamente. Póiesis, como proceso mismo, y como creación de narrativa múltiple que dé cuenta de las demandas afectivas, materiales y educativas de las comunidades educativas. Díaz, 2023 dirá que

> (...) de este modo, las poéticas, ropajes múltiples del estilo, gestan las atmósferas que permiten respirar un aire propio, en medio de la incandescencia clarificadora y taxonómica de las relaciones universales y puras que la ciencia moderno-colonial se encarga de imponer. Poéticas de resistencia que inyectan lo diverso en la versión unilateral del mundo, que enturbian la transparencia y el afán de pureza, que hacen "cuajar", diría María Lugones (2021, p. 223), los trazos heterogéneos de una geografía cosmogónica de mundos. (Díaz, 2023: 173 - 174)

Esto se condice con la necesidad de una poética de la relación, como "posibilidad del imaginario que nos mueve a concebir la globalidad inasible de un Caos-Mundo como ése, al tiempo que nos permite hacer que despunte algún detalle y, muy particularmente, nos permite cantar el lugar que nos corresponde, insondable e irreversible" (Glissant, 2006: 25-26). Frente a las fórmulas del conocimiento totalitarias que pretenden dominar/civilizar, Glissant propondrá trabajar desde lo pluriversal, lo archipielagar y la criollización. Desde lo pluriversal, como forma de ruptura de la génesis unitaria de las cosas. Desde lo archipielagar para trabajar el intento, la tentación intuitiva, la superposición, la errancia. Desandar la concepción que nos hace pensar que existe límite para la relación. Y a partir de esto traer de vuelta al centro al lugar y a su conocimiento múltiple, frágil, fractal y opaco. Nos hace encontrarnos con la contradicción como forma elemental del pensamiento humano, y es que resulta imposible pensar en una unicidad de conocimiento que se inserte en el mundo y dialogue. La unidad se impone. De ahí el tercer concepto, la criollización, como forma de diálogo entre culturas otras, lugares otros y formas otras, como establecimiento de relación entre dos culturas que dialogan de forma abierta sin pretensión de dominarse haciendo de sí un elemento otro, la relación.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

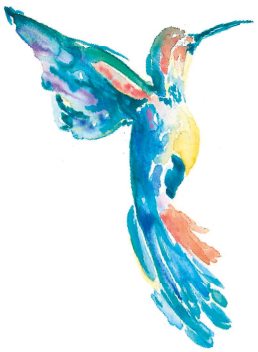


La criollización es imprevisible, inmanejable, no desemboca en la disolución de la identidad, si no la disolución del siendo (Glissant, 2006).

¿Pero qué significa todo esto para el campo de la didáctica? La pregunta por la manera en la que conocemos y nos encontramos con las alteridades que nos rodean se traduce en un interrogante y entendimiento otro de cómo se configuran las prácticas en los espacios educativos. De tal manera, criollizar las prácticas docentes significa, por un lado, recuperar las experiencias de las territorialidades que estudiamos, y por otro, conformar un estudio disciplinar que rompa con la intención imperativa que se pretende del conocimiento científico. Ser didáctica criolla, que surja del territorio y que dé cuenta de los procesos que nuestrxs docentes y estudiantes viven, dentro y fuera del espacio áulico, escolar o educativo en general.

¿Inventar la pólvora? Didáctica(s), relación, actancias y presente.

Ahora, componer didáctica de la relación o una didáctica decolonial ¿es inventar algo nuevo? De ninguna manera. Está más que claro que existen desarrollos previos de la didáctica en los que nos insertamos y con los que compartimos una misma cartografía, que es la propiamente disciplinar. Naidorf, 2023 explica esto desde el campo pedagógico al decir que las adjetivaciones permiten ilustrar los disensos y diálogos de un campo que no es armónico, que es dinámico y que está en contínua construcción. Es en este sentido que planteamos la posibilidad de adjetivar con un significante cargado de posibilidades otras en nuestra manera de hacer. Esto no implica dejar de lado el significante didáctica, sino ponerlo en tensión para redibujar el campo, reconociendo la politicidad y eticidad como coordenadas desde las cuales investigamos. Tampoco es un intento de constituir una didáctica a lo Fránkenstein, recuperando prácticas docentes sueltas, sino que es la composición de un conjunto de recursos y lentes con el que poder interpretar e intervenir las territorialidades que habitamos.



Esta didáctica, a su vez, se inserta en la trama que Kap, 2023 declama como desplazamiento del sujeto de investigación de la disciplina. Como tal, incorpora ángulos cercanos al análisis que involucran "la cultura, las narrativas así como procesos de compromiso social, comunicación horizontal, análisis del discurso pedagógico y las relaciones de poder que van involucrando el germen de espacios críticos y situados" (Kap, 2023: 4). Estos ángulos permiten la descomposición (Porta, 2021) de los currículos de formación docente en primera instancia y de los currículos que hacen a los espacios formales de educación. Dicho de otro modo, estudiar para okupar los currículos y los elementos normativos que

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

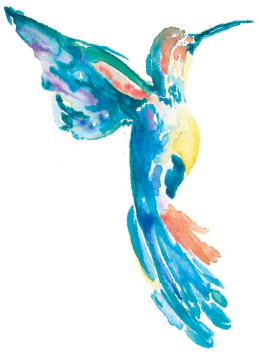


hacen en parte a las prácticas didáctico-pedagógicas. A su vez, permite un desplazamiento distinto al postulado por las pedagogías críticas, de acercamiento y reconocimiento, y del mismo modo un ejercicio de humildad epistemológica.

Por esto, no es algo inerte ni metafórico (Pérez, 2023) pensar en una didáctica de la relación. Es subversión, pero no sin nada más que subversión, es proceso duradero y continuado de subversión del órden establecido, con una intencionalidad clara que es la de reoriginalización cultural (Quijano, 1999).

Consecuentemente con esto, recuperamos algunos elementos de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1996), particularmente las preguntas motivadas por Fenstermacher, 1989 sobre la buena enseñanza, la ética y la visión epistémica, pero no nos quedamos sólamente con estos interrogantes sino que los hacemos entramarse con las narrativas actuales para reconfigurarse y tomar más fuerza: ¿Es posible una buena enseñanza sin un compromiso con la comunidad que se constituye en un espacio educativo? ¿A quiénes habilitan los marcos epistémicos que asumen lxs docentes para enseñar? La necesidad de constituir un proyecto educativo-político (Yedaide, 2016) que se centre en la relación como actancia significante con un potencial instituyente radical (Castoriadis, 1975) que introdujimos en las primeras líneas de este trabajo tiene que ver con esto. Constituir con la actancia propia de quienes componen los espacios educativos, con la de lxs docentes como figuras habilitantes que pueden asumir lugares diferentes y ser o no trabajadores del conocimiento que promuevan desplazamientos del sentido común y con la de todxs lxs que coconstruimos conocimiento y cosmovisión del mundo actual.

Dicho en modos que hoy en día están de moda, para conseguir la libertad de vivir bien debemos pensar en cómo superar la pulsión de muerte neoliberal que nos llega impuesta por los modos del capitalismo tardío. El bienvivir, noción que en Nuestramérica tiene distintos nombres, justamente está cimentado en este elemento clave, en la cohesión social que está siendo dilapidada desde los setenta con la profundización de la desigualdad, la ultraracialización de los sectores populares, la mercantilización del género femenino, la ultraindividualización y la fetichización del nuevo sujeto social, el consumidor. Y esta superación, es en gran parte, desde la reconfiguración de nuestra noción de buena enseñanza. Quizás sea tiempo de hablar de enseñanza comprometida, o incluso militante, pero entendemos que estos significantes podrán ser definidos sólo con el avance de investigaciones en este sentido, que pongan en agenda lo que tienen para decir quienes hoy están habitando los espacios de los que usualmente hablamos en este tipo de comunicaciones.



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



En este momento histórico, comprendemos, no es cuestión de inventar la pólvora, es cuestión de escuchar y potenciar a quienes nos pueden dar alguna pauta de cómo habilitar prácticas sociales más amables con nosotrxs, con las alteridades que nos rodean y nuestras territorialidades.

Referencias

Ahmed, S. (2019) Fenomenología Queer: Orientaciones, objetos, otros. ediciones bellaterra

Alexander, J. (2005) Pedagogies of crossing. Duke University Press.

Castoriadis, C. (1975) La institución imaginaria de la sociedad. Vol. I. Tusquets.

Camillioni, A. (et. al) (2007) El saber didáctico. Paidós

Comenius, J. A. (1998) Didáctica Magna. Porrúa

Dafunchio, S. (2022) "Buscar escuela". entre las voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria" En Grinberg, S. (2022) Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales. CLACSO, UNSAM

Dìaz, S. (2023) "(Auto)Biomitografías. Agenciamientos epistémico-políticos para una descolonización de(sde) las metodologías e investigaciones narrativas en educación", RAIN, , Vol. 3, Nº5, Enero-Junio 2023, 154 - 185.

Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. (comp.) (1989) La investigación de la enseñanza. Tomo I. Paidós

Glissant, E. (2006) Tratado del todo mundo. ElCobre

_____ (2019) Filosofía de la relación. miluno

Hocine, A. (2013) Poétique de la Relation: Amin Maalouf et Edouard Glissant, Synergies Algérie nº19. (pp. 25-43)

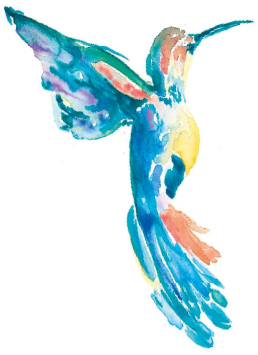
Hoff, S. (2004). Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. Revista Brasileira de Educação, 25, 143-155. https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000100013

Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. Praxis Educativa, 27(1), 1-22. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106

Litwin, E. et. Al. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" En Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Lyotard, J. F. (1991) La condición posmoderna. Cátedra

Moatamri, I. (2007) «Poétique de la Relation» Amina Saïd et Édouard Glissant, TRANS, Nº 3.



ISBN 978-987-811-214-5



Naidorf, J. (2023) Pedagogía. Ficha de Cátedra. Investigación Socio-histórico-cultural en educación. FFyL - UBA

Perrupato, S. (2023) Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar. Boletín SIED. Nº 7 - 2023. 167 - 179.

Porta, L. (2021) La expansión biográfica. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

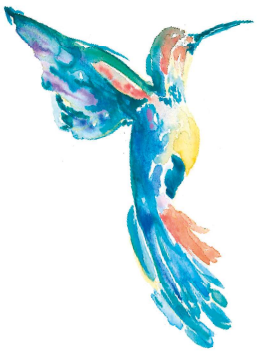
Quijano, A. (1999) Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Dispositio. Vol. 24, No. 51, Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunicaciones locales (1999), pp. 137-148

Ratke, J. et al. (1626) Methodus Institutionis nova quadruplex. Herzog August Bibliothek. Disponible en: http://diglib.hab.de/drucke/92-3-eth-1s/start.htm

Tapia, L. (2008) Política Salvaje. CLACSO, Muela del Diablo, Comunas.

Walsh, C. (2013) "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos" en WALSH, C. (ed.) Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala

Yedaide, M. (2016) "Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur." Voces de la Educación, Vol 1. Num. 2. 102-109.



ISBN 978-987-811-214-5





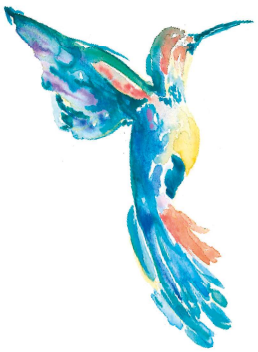
Reflexiones sobre la construcción de sentidos en educación

Laura Rapp[1]
UNMdP
laurainesrapp@gmail.com

Resumen

Este trabajo busca reflexionar sobre la construcción de sentidos en Educación en un escenario en constante cambio: el de las Escuelas Secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires, atravesadas por nuevas problemáticas vinculadas con la irrupción de la virtualidad en las aulas. Esta virtualidad no sólo afecta las formas en que los y las estudiantes construyen aprendizajes, sino también las formas de vincularse entre sí y con los adultos. Partiendo de la pregunta sobre cuál es la mayor urgencia en la Educación actual, realizaremos un recorrido por conceptos de varios autores. La sabiduría de lo incierto de Mèlich, la educación como devenir de Gallo, la convivialidad de Fornet-Betancourt, la relacionalidad de Escobar, entre otros, nos permiten repensar nuestras prácticas como docentes para propiciar una educación ética con espacio para la pluralidad de perspectivas y que tenga en cuenta el sufrimiento de nuestros estudiantes en este mundo tan cambiante.

Palabras clave: Educación, Escuela Secundaria, virtualidad, sentidos, ética.



1 Estudiante de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP. Docente de nivel secundario. Profesora en Historia por la UNMdP.

ISBN 978-987-811-214-5

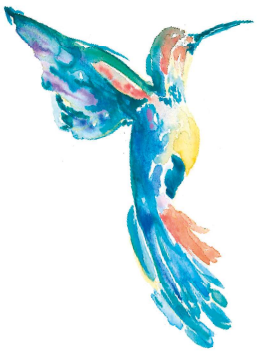


Iniciaremos estas reflexiones planteando el siguiente interrogante: ¿Cuál es la mayor urgencia que debe atenderse en Educación en la actualidad?

Para poder ensayar posibles respuestas a esta pregunta es necesario situar el escenario desde el cual estamos reflexionando. En las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, más concretamente de la ciudad de Mar del Plata, observamos en los y las estudiantes prácticas y situaciones que tal vez venían gestándose de más larga data, pero cuya irrupción ineludible puede situarse cronológicamente a partir de las medidas sanitarias ante la pandemia de Covid-19 que significaron el traspaso de la cotidianeidad escolar a la virtualidad.

Con el retorno a la presencialidad un año después, los y las docentes (en mi caso me desempeño como profesora de Historia y Ciencias Sociales en escuelas públicas de la ciudad) comenzamos a observar nuevas prácticas que afectaron tanto lo vincular como las formas de construir aprendizajes dentro de las aulas.

La irrupción de las nuevas tecnologías implica cambios constantes en las formas en que las y los jóvenes se vinculan entre sí, arman comunidad, acceden a la información y construyen conocimiento. Nuevas redes sociales como TikTok tienden a comprimir la información en videos de no más de 10 minutos con múltiples recursos para que resulten atractivos, mientras en las escuelas continuamos esperando que los y las estudiantes sostengan la atención hacia un docente hablando durante horas. El uso del Chat GPT y otros recursos de Inteligencia Artificial, vuelven obsoleta la comprensión lectora tal y como se sigue aplicando en las escuelas, entendida como el análisis de un texto para responder un cuestionario. Las páginas de *confesiones* en Instagram donde los y las estudiantes cuentan de manera anónima situaciones conflictivas que ocurren en la escuela, se nos plantean como un mundo inaccesible a la comunidad docente en el que pareciéramos no tener posibilidad de intervención. Las apuestas online se nos han presentado a los adultos como una práctica inesperada entre los adolescentes, provocando situaciones de consumo problemático a las que no sabemos cómo responder.



Todas estas realidades que tienen lugar en nuestras instituciones escolares son muy complejas y su abordaje profundo escapa a los objetivos de este trabajo. Sin embargo, tomando las ideas de varios autores, podemos reflexionar acerca de la construcción de sentidos en Educación en este nuevo escenario en constante transformación. Para lograrlo, es necesario que dejemos de lado los modelos estandarizados de aprendizaje que apuntan a alcanzar ciertos resultados, para pensar una educación ética con espacio para la pluralidad de perspectivas y que tenga en cuenta

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



el sufrimiento de nuestros estudiantes en este mundo tan cambiante.

En su libro *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*, Mèlich (2006) resalta la importancia de la ética en educación. En un universo de transformaciones constantes, la ética no se encuentra atada a un conjunto de normas estáticas, sino que es una relación de no indiferencia hacia el sufrimiento del otro (p. 18). Educar desde la ética es cuidar al otro, acompañarlo, darle algo, pero también *darse*, ser receptivos a sus palabras y silencios (p. 32).

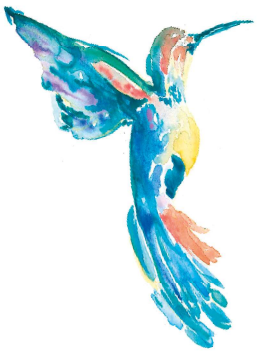
A través del concepto de *sabiduría de lo incierto,* el autor rechaza las verdades absolutas o intemporales y propone una educación desde el punto de vista literario, que "no cree que exista La Verdad o La Realidad, sino que toda verdad es una verdad contextualizada, porque no hay nada libre de contexto" (p. 22). En un mundo en el que no hay nada absoluto ni eterno, la educación desde el punto de vista literario puede aliviar el desasosiego que nos produce la *contingencia*, porque nos permite narrar e inventar sentidos, en plural.

Las verdades, las realidades y los sentidos son construidos, por lo tanto, son literarios, narrativos, simbólicos. La realidad literaria es plural, contradictoria, finita, inscrita en un tiempo, en un espacio, en un lenguaje. Está enlazada con su pasado, pero no necesariamente repite ese pasado, "porque sus enlaces son interpretaciones y toda interpretación implica una transformación, toda lectura es relectura, todo pensar es repensar" (p. 86). Los sentidos están siempre en metamorfosis y el/la docente debe procurar que esta persista: "no da, no transmite un sentido o el sentido de la vida, sino que *cuida o procura* que sus discípulos inventen (o imaginen) provisionalmente sentidos" (p. 75).

Tomando como punto de partida esta idea de Mèlich acerca de la construcción de sentidos en un contexto temporal, espacial, lingüístico en constante metamorfosis, incorporaremos conceptos de otros autores que nos permitan seguir reflexionando.

En primer lugar y en consonancia con el concepto de sabiduría de lo incierto, es pertinente mencionar la idea de educación como *devenir* que plantea Silvio Gallo:

> Cada uno posee su camino, no como un recorrido trazado de antemano, sino como un trayecto a ser construido, a ser inventado en su singularidad. Un devenir que es superación desde el punto de partida, un devenir que es proceso, experiencia, sin un punto de llegada (2015, p. 186).



La educación como devenir nos prepara para convivir con lo imprevisto (p. 187) e implica que la travesía a la que nos lanzamos nunca estará completa, pero de todas formas no es posible dejar de realizarla (p. 190). El proceso educativo como devenir es crear con otro, no imitar a otro; es una travesía, un pasaje, sin un punto de llegada preestablecido de antemano, porque siempre es singular (p. 194).

ISBN 978-987-811-214-5



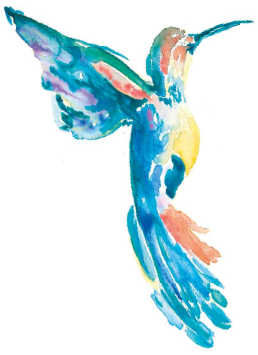
Trazando una línea con esta idea de educación como devenir, podemos mencionar algunas ideas de Judith Butler, quién nos invita a darle lugar en los ambientes educativos a lo inesperado. Entrevistada por Facundo Giuliano (2017 a), Butler respondió que la mayor urgencia en educación es correrno*s* de la *perspectiva de la cotidianeidad*, que es una perspectiva *instrumental*, para ampliar la mirada y considerar el sufrimiento que producen las relaciones de poder existentes en el mundo en que vivimos.

La performatividad corporal, entendida como ritual reiterativo de una norma o un conjunto de normas, está presente en la Educación desde el inicio, cuando se nos enseña dónde y cómo poner el cuerpo, que movimientos están permitidos y qué movimientos son considerados desobediencia. De ese modo, "son reglamentados los cuerpos para producir resultados" (p.168). En esos ambientes educativos no se valora lo inesperado, lo que interrumpe, el error.

Es por eso que debemos construir otros ambientes que propicien la pluralidad de perspectivas, que permitan las interrupciones y donde el error sea vivido afirmativamente: "somos criaturas atravesadas por la perspectiva, siempre estamos viendo parcialidades", siempre estamos "parcialmente equivocados y parcialmente en lo cierto", el error es constitutivo de lo que somos (p. 186).

Giuliano (2017 b) realizó la misma pregunta sobre la mayor urgencia en Educación a otro autor, Fornet-Betancourt, quien, en consonancia con las ideas planteadas por Butler, respondió que se trata de formar para la *convivialidad* en vez de para la *competitividad*. Según el autor, estamos atravesando una crisis antropológica, porque hemos incorporado en nuestras vidas, en nuestros cuerpos y en nuestros modos de ser, la *cronología del Capital* y sus valores: autonomía individualista, acumulación privada de bienes materiales y cognitivos, competitividad. Para reparar ese daño antropológico se vuelve necesaria una formación ética del ser humano para la *convivialidad*, que le permita recuperar las *memorias de bondad y relación* que se le han legado (p. 191).

El autor nos invita a practicar la interculturalidad en Educación, lo que implica superar la escisión entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, característica de la investigación occidental hegemónica, para investigar y pensar *con el otro*, reconociéndolo como intérprete de su propia identidad (p. 197).



La virtualidad configura espacios por donde los jóvenes transitan, allí establecen vínculos, aprenden, se entretienen, pero también sufren, en tanto se ven envueltos por esa cronología del capital de la que habla Fornet-Betancourt, que los arrastra a competir, a consumir, a acumular. Esa virtualidad por la que transitan nuestros estudiantes nos resulta muy distante a los adultos, sin embargo,

ISBN 978-987-811-214-5



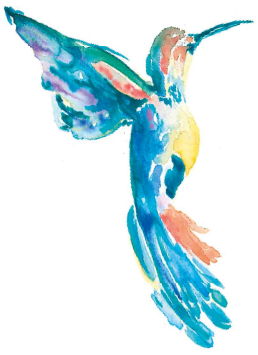
ingresa en las aulas cotidianamente. La sabiduría de lo incierto y la persistencia de la metamorfosis (Mèlich), la educación como devenir (Gallo), las interrupciones y el error vivido afirmativamente (Butler), la convivialidad y la interculturalidad (Fornet-Betancourt), son algunas ideas que podemos incorporar para construir sentidos, estableciendo nuevas formas de vincularnos con las realidades de los y las estudiantes, ya que las respuestas prohibitivas o punitivas no hacen más que agrandar la brecha en la comunicación entre jóvenes y adultos.

Retomando la idea de interculturalidad de Fornet-Betancourt como una forma de reconocer al otro como intérprete de su propia identidad, resultan pertinentes los aportes de autores como Irene Vasilachis y Arturo Escobar.

Vasilachis (2018) realiza una propuesta basada en la pluralidad y coexistencia de epistemologías, que da lugar en una investigación cualitativa a las múltiples formas de ser y de estar en el mundo. Esta coexistencia de epistemologías deja de lado la pretendida distancia entre quien conoce y quién es conocido, para sostener como condición de la construcción cooperativa del conocimiento la igual capacidad de conocer de todos los miembros de una interacción cognitiva.

Por otro lado, las condiciones del intercambio cognitivo deben ser establecidas por todos los participantes, no únicamente por el investigador. Este último debe recurrir, además, a las expresiones y sentidos que aporten los otros miembros participantes en la investigación, privilegiando sus miradas. Sí no, se corre el peligro de imponer términos y expresiones propias del investigador y no de los sujetos que se pretende conocer. "La palabra [...] no posee un significado universal, sino que su sentido particular le es asignado por los hablantes y los oyentes de acuerdo con la situación", la investigación debe dar cuenta de ese sentido (p. 41).

Esta idea de Vasilachis sobre el sentido particular de la palabra, es posible vincularla con las que plasma en *El orden del discurso* Michel Foucault (1992): el discurso no se resuelve en un juego de significaciones previas, porque no se limita a descifrar un mundo legible, el discurso debe ser concebido como "una violencia que hacemos a las cosas [...] una práctica que les imponemos" (p. 33). Sobre el discurso actúan procedimientos de control: no se tiene derecho a decirlo todo (tabú del objeto), no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia (ritual de la circunstancia), no cualquiera puede hablar de cualquier cosa (derecho privilegiado del sujeto que habla). Estas prohibiciones se disponen para dominar la proliferación del discurso, para organizarlo esquivando aquello que pueda resultar incontrolable o peligroso. Los sistemas de educación mantienen o modifican "la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican" (p. 27). Existe "una especie de sordo temor contra esos acontecimientos, contra esa



ISBN 978-987-811-214-5



masa de cosas dichas [...] contra ese gran murmullo incesante y desordenado del discurso" (pp. 31-32).

Por otro lado, la idea de coexistencia de epistemologías que plantea Vasilachis es posible relacionarla con los conceptos de *enacción* y *relacionalidad* de Escobar (2017). Según este autor, la racionalidad característica de la modernidad europea debe ser desplazada de su centralidad para dar lugar a formas de reflexión situadas y a una cognición como enacción, según la cual "siempre estamos inmersos en una red de interacciones que es [...] el resultado de nuestras historias biológicas y culturales [...] co-creamos el mundo con otros" (p. 166). Escobar propone la idea de relacionalidad, que significa que estamos constituidos por relaciones que persisten a todo lo demás (p. 195). Así como Vasilachis nos llama reconocer la capacidad de conocer de todos los miembros de una interacción cognitiva y su común dignidad, Escobar nos dice que "estamos profundamente inmersos en el mundo junto con otros seres sensibles que son, igual e ineluctablemente, conocedores-hacedores como nosotros" (p. 195).

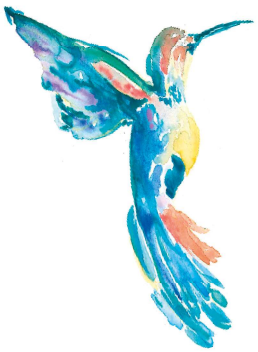
En conclusión, para construir sentidos en Educación en este escenario que describimos al principio, para lograr una construcción cooperativa del conocimiento en las aulas, para co-crear el mundo junto con nuestros estudiantes, se vuelve necesario dar lugar a sus palabras, a los sentido y expresiones que ellos y ellas aportan y que nos resultan desconocidos, en vez de imponerles procedimientos de control que se traduzcan en prohibiciones y castigos.

Referencias

Escobar, A. (2017). "En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad", en Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. CABA: Tinta Limón. Foucault, Michel (1992). El orden del discurso. (pp. 161-200). Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.

Gallo, S. (2015). "Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa" en Ramírez Hernández, I.: Voces de la Filosofía de la Educación. (pp. 173-204). México: Ediciones del Lirio.



Giuliano, F. (2017 a). "(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación" en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). (pp.161-188). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Giuliano, F. (2017 b). "La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt", en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). (pp.189-

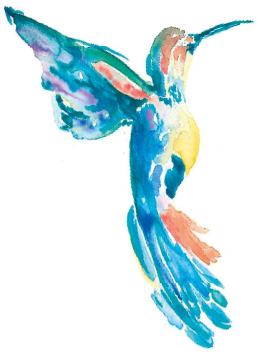
ISBN 978-987-811-214-5



209). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mèlich, J.C. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación. (pp. 17-37 y pp. 71-99). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vasilachis de Gialdino, I. (2018). "Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos", en Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales. (pp. 27-59). Buenos Aires: Teseo.



ISBN 978-987-811-214-5





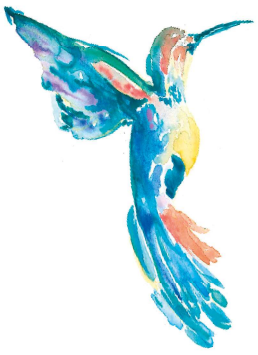
Más allá de lo tradicional. Un desafío para la educación de calidad y la responsabilidad colectiva

Bruno Rivero[1]
Universidad Nacional de Mar del Plata
brunogordirivero@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo, a partir de una problemática identificada en la estructura educativa, la cuál es la ambigüedad sobre en quién debe recaer la responsabilidad de garantizar la calidad educativa, que surgió a partir de diferentes entrevistas provenientes de un trabajo de campo en el marco de un artículo académico sobre la educación "alternativa", reflexionaremos sobre en quien/es debería recaer dicha responsabilidad y hacia dónde es que apunta hoy en día el sistema educativo. Frente a ello, retomando los aportes de distintos filósofos, como Judith Butler, Joan-Carles Melich y Larrosa, entre otros, surge la idea de un replanteo que priorice principios como el acompañamiento, el cuidado, la hospitalidad y la experiencia de sí.

Palabras clave: responsabilidad colectiva, educación, educación ética, calidad



1 Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Investigador en formación dentro del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Voluntario en Scouts de Argentina Asociación Civil.

ISBN 978-987-811-214-5

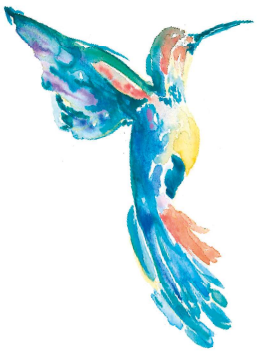


Introducción

Durante un trabajo de campo realizado en el mes de julio, en el marco de un artículo académico[2] sobre la educación "alternativa" y su alcance e incidencia en las personas que la transitan, tomando como referencia al Movimiento Scout de Mar del Plata, que nació a raíz de mi interés por los actos educativos que sobresalen de la "formalidad", re-surgieron a partir de distintas entrevistas varias problemáticas en cuanto a la educación "formal" contemporánea. Entre ellas encontramos, discutimos y debatimos con los entrevistados: ¿Cómo podemos brindar una educación de calidad cuando nos enfrentamos a las mismas aulas, las mismas prácticas, la misma formación y los mismos actos educativos? ¿De quién es la responsabilidad de garantizar dicha educación? o, mejor dicho, ¿En quien/es recae la/s responsabilidad/es?

Esto nos condujo a una de las principales problemáticas dentro del aula, que considero es la cantidad de jóvenes dentro del aula. Esta problemática está sumamente relacionada con el formato aula-maestro[3]-alumnos-pizarrón arrastrado desde la modernidad, en la consagración de un sujeto que requiere educarse o formarse mediante la disciplina y la instrucción (Gallo, 2015). Esto está particularmente relacionado con lo que Fornet-Betancourt (En Giuliano, 2017a) reconoce como la *urgencia antropológica*, donde incorporamos los valores de una sociedad dominante hegemónica, o también, con el *problema de perspectiva*, reconocido por Butler (en Giuliano, 2017b), donde se plantea la reproducción únicamente de una perspectiva que aquí podríamos llamar "colonial" y ajena.

Es así como, debido al no arancelamiento y obligatoriedad de los primeros niveles educativos en todo Argentina, entre otros grandes avances, las aulas se encuentran habitadas por y hasta aproximadamente 30 estudiantes, pero desde la creación del dispositivo escolar en la modernidad, solo contamos dentro con un docente, que es en quien recae toda la responsabilidad del acompañamiento, crecimiento, y proceso de enseñanza de cada uno de sus estudiantes. Pero, en este contexto, y durante esta conversación, a partir de la reconstrucción de aportes filosóficos en educación de diferentes autores, me pregunto (aunque no espero responder): ¿El tener pocos alumnos por docente, garantiza (más) calidad educativa? ¿Como? ¿Desde donde? ¿Debe caer la responsabilidad (solo) en el docente? ¿Que tan posible es que ese único docente pueda acompañar en



2 El trabajo mencionado, se titula "Pedagogía del Scout: La Educación Alternativa y el despliegue de pedagogías situadas. Narrativas biográficas desde el Movimiento Scout", el cual se encuentra en revisión en la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

3 Durante el presente trabajo usaremos el lenguaje masculino genérico para facilitar la escritura y su respectiva lectura. Del mismo modo, no negamos ni rechazamos el lenguaje inclusivo como forma de visibilización, reivindicación y lucha.

ISBN 978-987-811-214-5

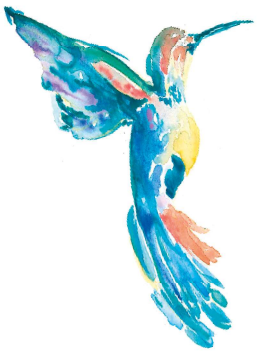


profundidad, con toda la afectividad necesaria, a cada estudiante en la búsqueda de su propio sentido, como plantearía Melich (2006)?

Desarrollo

En mi intento por aproximarme a esta idea, recurro a los aportes de Joan Carles Mélich (2006) sobre la educación ética. Este autor sostiene que la vida debe ser entendida como un proceso continuo de transformación, donde no hay un punto de llegada fijo. Así, los sujetos en la educación deben ser los encargados de acompañar dicho proceso. En lugar de enfocarse en la simple transmisión de conocimientos, el proceso educativo debe acompañar a los estudiantes en su búsqueda de sentido en un mundo que es un constante devenir. Es en este punto donde propone la educación vinculada a una razón literaria, donde se nos permita narrar, inventar y crear sentidos, puesto que si reducimos el acto educativo a la simple acción de agregar un contenido a un "otro", caeríamos en una razón instrumental que no nos permitiría descubrir esos (otros) "mundos alternativos" (Melich, 2006, p. 77), y por lo tanto en esa línea, no podríamos (re) conocer la verdadera finalidad (según el autor) de la educación: Sí educar(se) es cuidar al otro y acompañarlo, ¿Como se puede conocer, profundizar y desempeñar correctamente este "cuidado", este acompañamiento, en un ambiente donde se exige regirse en la practicidad de los fines educativos establecidos? ¿Qué clase de ética, entendida como una relación de no indiferencia, podemos impartir si partimos de una educación de la táctica, y no del tacto (Mélich, 2006)?

Siguiendo el planteo de Mélich sobre cuidar al otro, me parece importante retomar los aportes de Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich (2014), donde se profundiza en la noción de hospitalidad como un principio fundamental en la educación. La hospitalidad, en este contexto, no solo se refiere a la acogida del otro, sino que implica un compromiso ético de responsabilidad hacia aquellos que llegan a habitar[4] los espacios educativos. Este concepto de hospitalidad se entrelaza con la idea de los autores, y también trabajada por Foucault cuando retoma la ética desde el antiguo pueblo grecoromano (2003), del cuidado de sí entendido como cuidado del otro, donde (en este caso) los actores educativos no solo se ocupan de su propio desarrollo personal y profesional, sino que también asumen la responsabilidad de atender (y podríamos decir sensibilizarse ante) las necesidades del otro. Así, en esta línea planteada, "la educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero" (Bárcena y Melich, 2014, p. 136). Este encuentro no es meramente funcional o instrumental en base a los fines educativos establecidos; es un acto de reconocimiento de la alteridad del otro, donde el rostro del estudiante



4 Bárcena y Melich no utilizan específicamente la categoría de "habitar", pero nos pareció pertinente para desarrollar el planteo.

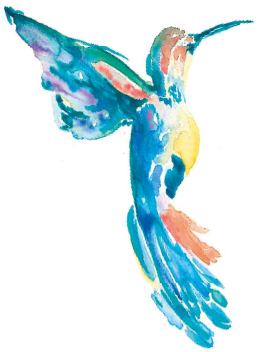
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



demanda una respuesta que va más allá de la mera transmisión de conocimientos (Bárcena y Melich, 2014).

En este sentido, la educación se convierte en un espacio de encuentro donde se establece una relación de alteridad , en la que el educador debe estar dispuesto a abrirse a la experiencia del otro (Melich, 2006; Bárcena y Melich, 2014). Este enfoque es crucial ante el desafío que representa la creciente cantidad de jóvenes en el aula, ya que permite al educador no solo gestionar el problema numérico, sino también atender las necesidades individuales de cada estudiante. Al hacerlo, se transforma la experiencia educativa en un proceso más significativo, donde cada joven se siente valorado y escuchado, contribuyendo a intervenir la despersonalización que a menudo acompaña a las aulas masificadas.

En esta misma línea, Jorge Larrosa (1995) brinda un aporte muy interesante en términos de la experiencia. El autor en primer lugar, retomando a Foucault y sus conceptualizaciones de las tecnologías del yo y los dispositivos pedagógicos, plantea que las sociedades construyen sistemas de moralidad/normatividad, que son meras técnicas de organización de la sociedad, que crean tipos de sujetos específicos, muy relacionado con lo planteado durante nuestra introducción. En segundo lugar, va a definir el planteo central de su trabajo que es ver a la educación como experiencia, donde, como lo explica en otro trabajo, no importa solo lo que acontece sino lo que nos acontece (Larrosa, 2011), es decir, la educación tiene que ver con el sujeto que está aprendiendo, y es en este contexto que plantea la experiencia de sí. Esto hace referencia a la relación reflexiva con uno mismo, es decir, no tiene que ver con los contenidos de lo que se aprende, lo cual es un cuerpo de conocimiento, algo exterior, sino que se (re)elabore alguna relación reflexiva del estudiante consigo mismo, y consta de una relación con un doble (Larrosa, 1995) que retomaremos a continuación.



Es así como, estos sistemas de normatividad creados por las sociedades antes nombrado, se ocultan dentro de la pedagogía, con la finalidad de fabricar activamente sujetos, construyendo y mediando las experiencias de sí (Larrosa, 1995). Entonces, el rol de los docentes, siguiendo a Larrosa, debe ser garantizar la autorreflexión del otro, mediando la propia construcción de subjetividad, donde cada uno va construyendo-se a sí mismo a partir de lo que sucede, puesto que no se niega las relaciones de poder y el control que condiciona los cuerpos y los discursos. Por último y como adelantamos antes, el autor plantea que, en estas construcciones de subjetividad, o en estas experiencias de sí, las formas de la relación con uno son construidas en base a un doble, que a partir de ahora me referiré como una dualidad, donde se caracteriza al sujeto “sano” o plenamente

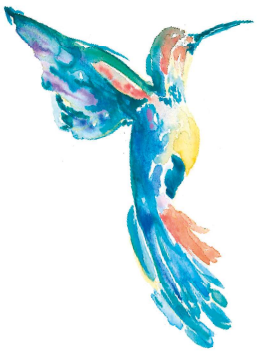
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



desarrollado, y en base a él se definen los parámetros de patologías, formas de inmadurez, etc. Esto permite que las personas encuentren los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia, su autodeterminación, o la restauración de una relación no distorsionada consigo misma: Conocer la "sombra" y así establecer una relación "sana" consigo mismo.

Todo esta reconstrucción del pensamiento de Larrosa, lleva a pensar diferentes cuestiones en la problemática inicial: Si la educación debería centrarse en la posibilidad de que los estudiantes tengan experiencias de sí mismos, ¿Cómo podemos reconciliar esta idea con una estructura institucional donde las experiencias parecen diseñarse de manera predefinida para un "otro" universal? ¿Hasta qué punto es compatible la idea de "tener experiencias de sí" con un sistema educativo que, por su propia naturaleza, tiende a categorizar, evaluar y normalizar a los sujetos? Si Larrosa nos habla de la experiencia de sí como una relación reflexiva con uno mismo, ¿Cómo puede desarrollarse esta relación en un ambiente educativo que, hoy en día en muchos casos, prioriza la transmisión de contenidos y la disciplina por encima de la reflexión personal?

En el mismo sentido, las reflexiones de Judith Butler (Giuliano, 2017b) sobre la ética y la responsabilidad en el ámbito educativo son particularmente relevantes. La autora argumenta que la educación debe ser un espacio donde se reconozca la vulnerabilidad del otro, promoviendo una ética del cuidado que trascienda las relaciones de poder tradicionales. La responsabilidad de garantizar una educación de calidad no recae únicamente en el docente, sino que debe ser entendida como un esfuerzo colectivo que involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo a los otros estudiantes. Siguiendo a la autora y su referencia a Spinoza, se reconoce la potencia en el acto de educar, donde en el contacto con un otro se potencia la capacidad de hacer, planteando así a la educación como "escena del empoderamiento del contacto" (p. 165), donde la escena de empoderamiento sólo se podrá una vez conocido en profundidad a la otra persona (Giuliano, 2017b).



En esta misma tensión de lo colectivo, en otro trabajo de Butler (2009) llamado "Dar cuenta de sí mismo", la autora hace una re-conceptualización, en base a los aportes de Adorno, de la *violencia ética*, la cual se podría definir como una violencia, en relación con la ética, donde las pretensiones de universalidad, o los principios morales, no están en concordancia con el individuo, es decir, hay una reivindicación de lo universal que niega los derechos de los individuos. En este aspecto, lo violento es cuando un principio moral se impone en la particularidad de las personas y el cómo viven, resultando ser una indiferencia respecto a sus condiciones sociales en las cuales podría ser posible una apropiación vital (Butler,

ISBN 978-987-811-214-5

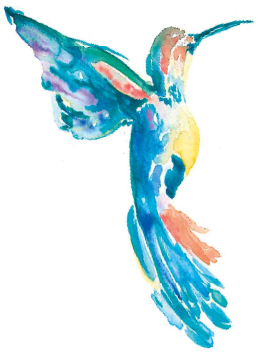


2009). Esto lleva a problematizar nuestras prácticas educativas cotidianas, o también cuestionar las construcciones históricas de éstas: ¿Qué clase de moralidad se impone en las instituciones educativas y cómo estas normativas podrían estar reproduciendo una violencia ética, en el sentido de Butler? ¿Es la intención del sistema educativo actual que cada estudiante tenga una apropiación vital o hay una búsqueda de universalización y, por lo tanto, se ejerce una violencia ética?

Siguiendo a la autora, este uso de "lo universal", o los valores universales dentro de lo ideal, no son sensibles a las particularidades culturales de las personas. Para esta apropiación vital, es necesario lo que ella llama poder dar cuenta de sí. Esto es, una moralidad que se valga por sí misma, dar cuenta de quienes somos, lo cual requiere entender que esto no sucede de manera aislada, sino que conlleva un proceso de reconocimiento de todo lo que nos constituye en tanto grupalidad o colectividad (grupo, institución, familia, etc), es decir, con quienes nos hemos formado.

Pese a esto, no me opongo a estos últimos planteamientos de Butler, sino que, así como plantea Fornet-Betancourt, la práctica de "convivialidad" donde establecemos un vínculo no solo fáctico con un otro por convivir en un mismo ambiente, sino en asumir un compromiso de crear un espacio de paz, compromiso y armonía (Giuliano, 2017a), es un hecho importante, pero que requiere cierto nivel de afectividad y profundización que, en un contexto donde se cuenta con una gran cantidad de estudiantes, y en donde las responsabilidades recaen únicamente en el docente, en la puesta en práctica es imposible que se genere el empoderamiento dicho por Butler, o a grandes rasgos, lograr el acompañamiento como planteó originalmente Mélich (2006).

Como último aporte del presente trabajo, me gustaría retomar los aportes de Arturo Escobar (2017), quien enfatiza la importancia de las relaciones en la constitución de la realidad y la construcción del conocimiento, situándose en contra del racionalismo y el dualismo ontológico cartesiano, que postula la separación de la mente del cuerpo y se hace énfasis en la primera, para así proponer una ontología relacional. En este sentido, la educación no puede ser vista como un fenómeno aislado, sino como un proceso que se nutre de las interacciones y relaciones que se establecen en un contexto más amplio. Además, y como ya se anticipó en lo proyectado a lo largo del trabajo, esto sugiere que la calidad de la educación no puede ser vista únicamente a través de la relación entre el docente y el alumno, sino que debe incluir las interacciones entre todos los actores involucrados: estudiantes, docentes, familias y, podríamos agregar, el Estado (como garante del derecho a estudiar). Es decir, la educación debería ser entendida como un



ISBN 978-987-811-214-5



proceso relacional donde todos los participantes co-crean el conocimiento y la experiencia educativa.

Reflexiones finales

El camino recorrido hasta aquí nos invita a reconsiderar los pilares sobre los que se sostiene la práctica educativa, en particular en el contexto de la educación "formal" contemporánea. Es evidente que el acto educativo no puede limitarse a la transmisión mecánica de contenidos ni a la reproducción de estructuras predefinidas, como las planteadas en el inicio. Los planteos hechos en este trabajo resaltan la necesidad de un cambio de perspectiva: de un enfoque instrumental y normativo hacia uno que priorice el cuidado, la hospitalidad y la experiencia de sí. Este cambio implica no sólo una transformación en los métodos y prácticas pedagógicas, sino también en las relaciones que sustentan el acto educativo.

Referencias

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). "Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad" en La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 135-158)

Butler, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Capítulo I. Buenos Aires: Amorrortu. (pp. 13-42)

Escobar, A. (2017). En el trasfondo de nuestra cultura. Racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad. En Autonomía y Diseño. (pp. 161-200)

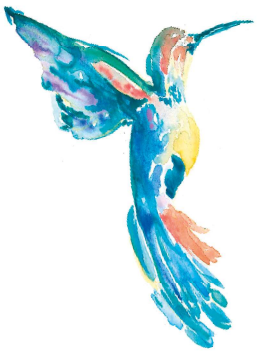
Foucault, M. (2003). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad, en El yo minimalista y otras conversaciones. (pp. 144-169)

Gallo, S. (2015). "Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa" en Ramírez Hernández, I.: Voces de la Filosofía de la Educación. México: Ediciones del Lirio. (pp. 173-204).

Giuliano, F. (2017a). "La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt", en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp.189- 209)

Giuliano, F. (2017b). "(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación" en Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp.161-188)

Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí" en Larrosa (Ed.) Escuela, Poder y subjetivación. Madrid: Ediciones La Piqueta. (pp. 6-43)

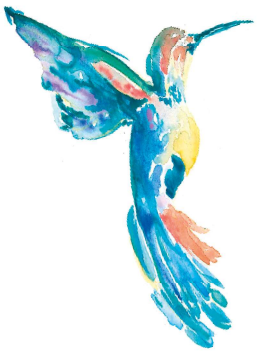


IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



Larrosa, J. (2011). “Experiencia y alteridad en educación”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 13-44)

Mèlich, J. C. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 17-37 y pp. 71-99)



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5





La vida educativa como *experiencia de pensamiento en común*: la importancia de la reinterpretación dialógica de los contenidos filosóficos en las prácticas educativas

Daniela Sofia Suetta Rozas[1]
FH - UNMdP
suettarozas@gmail.com

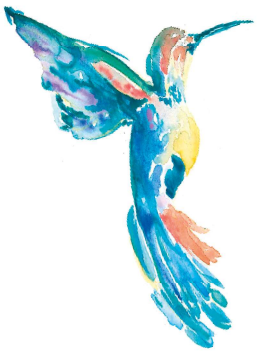
Resumen

En este trabajo, abordaremos qué significa reinterpretar dialógicamente los contenidos del área de la filosofía, en las prácticas educativas.

En las esferas de las significaciones circulan creencias del sentido común, ideológicas y del conocimiento -científico- o del conocimiento legitimado como verdadero, creencias expresadas por actores educativos que *inician* en un juego del lenguaje, la construcción de conocimiento como pensamiento vivo, como potencia. Reflexionaremos sobre este *juego del lenguaje*[2], como *forma de vida* en términos de Paul Ricoeur y William Dilthey, pues entendemos que los actores educativos están vinculados a una filosofía de vida, cohesionada con *experiencias educativas* que acontecen política, ética y culturalmente, como señalan Fernando Bárcena y Joan -Carles Melich.

Las creencias presentan y se presentan en una vida en común, cuando se banalizan, no se reconoce no se participa del juego del lenguaje, no hay forma de vida, solo se muestra *lo mismo*, en términos de Adriana Terigi.

En *lo mismo*, los contenidos de área o pedagógicos son significaciones jerarquizadas aisladas de la vida humana, se ciñen a una *vida desnuda*, como señala Giorgio Agamben. De esta manera, reinterpretar en el área de la filosofía los contenidos filosóficos, partiendo de los relatos narrados, dotaría de sentido y significado a la historia, los acontecimientos, las reflexiones y líneas de pensamiento filosóficas, a través de la *experiencia de pensamiento, que es siempre experiencia de una potencia común,* una potencia de vida humana.



Palabras clave: Relatos. Narratividad. Creencias. Lo común. Juegos del lenguaje. Vida desnuda. Pensamiento. Potencia

1 Prof. en Filosofía por la UNMdP. Integrante del GIFE - CIMED.
2 Wittgenstein L. Investigaciones filosóficas, 1953

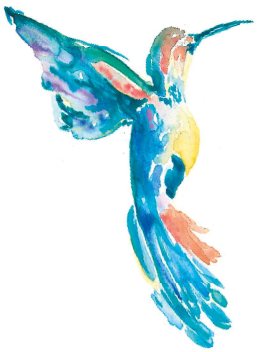
ISBN 978-987-811-214-5



Creencias, narratividad y juegos del lenguaje:

Este trabajo parte del interés, de quien escribe, por comprender desde las narrativas en tanto modo de abordar el acto educativo, las experiencias educativas como puentes epistemológicos portadores de sentido y significado-s- cuando nos referimos a la enseñanza de los contenidos filosóficos. En esta construcción, las significaciones puestas en juego participan en las relaciones de implicancia entre las diferentes esferas o conjunto de expresiones, ideas, deseos, afirmaciones que conceptualizadas en los discursos cotidianos dotan de sentido a lo educativo. Este conjunto de expresiones, funcionan como creencias que interpelan e invitan a través de los relatos a reflexionar sobre su sentido y a preguntarnos sobre las posibles significaciones en juego. No cualquier juego, sino un juego del lenguaje que, en las prácticas de enseñanza a través de la escucha, dirime, coteja, debate y argumenta. Estas acciones muchas veces se redescriben en escenarios fragmentados de lo que llamamos aportes o contenidos filosóficos específicos sobre temáticas y análisis propios del área de estudio.

Por ello entendemos que, las esferas de las significaciones que circulan en las prácticas educativas dan lugar o expresan un juego del lenguaje en el que inician, en términos de algo nuevo, un juego del pensamiento como experiencia viva, como potencia. Lo posible de ser tangible se traduce en lo que en ese juego se va construyendo, aquello que llamamos conocimiento. El interrogante que emerge es, si es posible que las experiencias relatadas en las prácticas y experiencias educativas, aquellas que parten de la relación entre creencias de carácter cotidiano, del sentido llamado común, de carácter ideológico y de carácter instituido como creencias verdaderas, participan de la construcción de conocimiento, en este caso, filosófico. No se trata de integrar o "tener en cuenta" esos relatos, esas mediaciones simbólicas que se incorporan a las prácticas del lenguaje educativo, a la comunicación didáctica, sino de lo que se trata aquí, es de, cómo la narratividad propia a la vida humana es el propio juego del lenguaje educativo en la enseñanza de la filosofía.



Ahora bien, en el juego del lenguaje sobre las prácticas y actos educativos, como filosofía de vida, Ricoeur (1999, p.183) nos aporta y dice: *"La narratividad y la temporalidad se encuentran estrechamente vinculadas, tan férreamente como pueden estarlo, según Wittgenstein, un juego de lenguaje y una forma de vida."*

Si bien Ricoeur no habla de forma de vida en Historia y Narratividad, alude a esta analogía porque hay allí un interés por recuperar de la narratividad no solo la relación con la temporalidad sino comprender que las identidades surgen en la relación señalada, cuando se muestran en el juego del lenguaje, que no es otra

ISBN 978-987-811-214-5

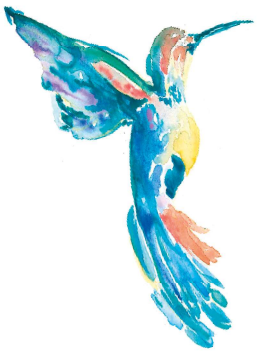


cosa que comprender la relación entre narratividad y temporalidad como punto de partida para lograr incorporar lo que entendemos y comprendemos como *forma de vida.*

En *Teoría de las concepciones del mundo* de Wilhelm Dilthey (1950), nos dice que una filosofía de vida es una forma de entender la filosofía en la experiencia, no como un sujeto que analiza el mundo parcialmente en objetos de estudio. Al respecto en la Introducción del texto, Julián Marías cita al filósofo en relación con el análisis sobre el contexto de la modernidad: *la idea fundamental de mi filosofía es que hasta ahora el filosofar no se ha fundado nunca todavía en la experiencia total, plena, sin mutilaciones, por tanto, en la realidad entera y completa*" (1950, p.29)

Asimismo, en nuestra época contemporánea, la filosofía en su práctica de enseñar filosofía se aboca a interpretar los aportes o contenidos de diferentes autores o líneas de pensamiento a lo largo de los diferentes momentos históricos, y no a reinterpretar esos contenidos en clave narrativa, es decir, ontologizar el conjunto de creencias que hacen al sentido y significado de los relatos de experiencias en las prácticas educativas, como un juego del lenguaje, en este caso filosófico.

No resulta "fácil" ,tampoco cómodo reinterpretar lo que consideramos el recorrido de los aportes de la Filosofía en las prácticas educativas, pues implica tener en cuenta que todo hacer filosófico requiere no solo de señalar, describir, e interpretar sino de volver a interpretar, es decir reinterpretar dialógicamente las significaciones que se ponen en juego a la hora de participar en un acto educativo, reconociéndolo como un juego educativo, cuyas reglas son los significados propios de sus expresiones simbólicas, como lo son los relatos narrados , es decir, la lectura del hacer filosófico educativo en contexto, en el contexto vivo. La reinterpretación implica no solo la comprensión de conceptualizaciones sino la comprensión de los relatos de las experiencias, indagando sobre las creencias que circulan conjuntamente en las narrativas que surgen.



Claramente todos los actores educativos participan cohesionadamente en estas esferas conjuntas, impregnadas de sentidos y significados compartidos, por ello Bárcena y Melich (2000 p.161) nos habla de la experiencia educativa como un acontecimiento ético, es decir una presentación del ethos social indisolublemente compartido. Pero a la postre, debido a la especialización disciplinar, la filosofía en los espacios educativos también se encadena y de alguna manera deja de hacer filosofía. La filosofía en las prácticas educativas es aún hoy, una enseñanza de contenidos específicos ampliamente fragmentados que, en el mejor de los casos, puede aplicarse a situaciones problemáticas, pero no logra reconocerse

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



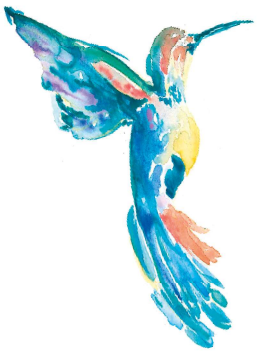
como pensamiento en tanto potencia, quizás por no reconocer en los aportes histórico- filosóficos y en su terminología, la presencia del pensamiento *común*, situación que obstaculiza producir pensamiento filosófico, es decir, hacer filosofía. Responder a una valoración de su praxis, como un hacer distanciado de su propio aporte en aras del uso de un lenguaje que universaliza el sentido a partir de determinadas categorías de análisis, podría ser algunas de las muchas razones de ello.

Ahora bien, en el juego del lenguaje educativo, la filosofía, dice Ricoeur, *tiene la tarea principal de abrir el camino del lenguaje hacia la realidad, en la medida en que las ciencias del lenguaje tienden a distender, sino a abolir, el vinculo entre el signo y la cosa.* (1978)

Esa realidad de la que hablan Ricoeur, Dilthey y también Wittgensttein, cada uno desde su aporte y terminología que le son propias, sus diferentes *estilos* que los distinguen, nos instan a preguntarnos, en relación a las prácticas educativas, qué hace la filosofía en y con esa realidad, y no con esto se quiere decir que la filosofía deje de cuestionarse sobre lo posible, o si ese mismo concepto de realidad sea algo "filosóficamente resuelto", sino que en los ámbitos o espacios de acción en este caso educativos, la filosofía no puede omitir el conjunto de creencias que significan en los relatos conversados, porque esa conversación, ese reconocimiento dialógico compartido, es la muestra de que, nada puede hacerse por fuera de ese juego del lenguaje. Desontologizar la narratividad presente como forma de vida en común, y por ello como potencia presente dirigida a construir reinterpretaciones de los contenidos, de las significaciones filosóficas, es vaciar de pensamiento común, a la filosofía como hacer filosófico, como creación filosófica.

Formas de vida y pensamiento *común*

¿Por qué forma de vida como pensamiento *común*? Cuando nos referimos a las prácticas educativas, *lo mismo no es lo común*, señala Terigi, quien recorre históricamente, como se fue construyendo lo público en las escuelas desde el objetivo básico de lograr igualar las condiciones de la educación. En su análisis plantea que se fue dando a lo largo de la historia en este caso, de la educación en Argentina, *lo mismo*, pero no *lo común*.



Lo común implica aquí, siguiendo a Terigi en relación a los aportes filosóficos señalados en párrafos anteriores, que en ese juego del lenguaje jueguen todas las personas, toda la estructura y hacer educativo, dicha participación del uso del lenguaje debería ser un punto de inicio de algo nuevo que se construye y que tiene como condición que los actores educativos comprendan ese juego del lenguaje,

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

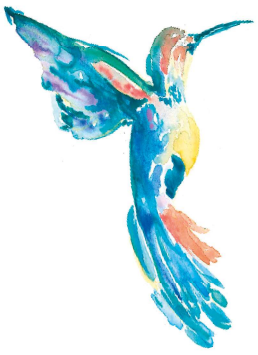


porque es allí donde surge el sentido y significado de lo común, donde lo diferente y diverso como antesala de la inclusión no solo educativa sino humana, se hace presente en esa construcción de significaciones entrelazadas en las que cada actor dialoga, actúa, generando sentido e instituyendo significaciones a las y en las prácticas educativas.

Lo común no responde a una lógica de dicotomías permanentes, estables, instituyendo fragmentaciones del sentido y significado de lo que es lo educativo o la escuela en particular, sino que intenta ser una construcción de r*econocimiento de sentido* de las creencias vigentes y legitimadas de una comunidad, de una época, no solo desde la integración de todas las personas como actores educativos, permitiendo el acceso a los espacios de educación, sino desde la inclusión ,es decir desde los diferentes relatos de las experiencias que circulan en estos espacios y que invitan a dirimir posiciones e instan a transformar concepciones y posturas, con el propósito de encontrar o indagar sobre lo que hay de común y lo que es posible construir de manera común, es decir, llevar la potencia educativa-social a la esfera de lo posible.

Al respecto Terigi (2008, p.219) nos dice: *lo común de la formación común ha significado algo bien concreto: la consecución de unas finalidades formativas que son las mismas cosas para quienes asisten a una institución y la abstención de producir diferenciaciones en las propuestas formativas que generen recorridos irreversibles, por eso argumentamos que lo común ha sido entendido como lo mismo.*

Ahora bien, las creencias significadas en los relatos son la potencia del pensamiento como construcción de algo nuevo, diferente, para ello revisar nuestras creencias implicaría comprender que lo común parte de una construcción narrativa que nos identifica. En esa construcción comprender narrativamente las experiencias requieren de reinterpretar todo contenido o significación filosófica que pueda aportar algo que posibilite lo que pueda llegar a ser, un acto educativo como acontecimiento ético.



Sin embargo, en nuestra contemporaneidad, en esa dinámica de sentidos sobre el qué y cómo enseñamos filosofía a partir de la intervención creativa insitu de las mediaciones simbólicas que juegan como significantes, en el sentido de la práctica educativa, Agamben nos aporta a esta reflexión y nos habla de la vida desnuda, sin pensamiento, y nos dice:

> llamamos pensamiento al nexo que constituye las formas de vida en un contexto inseparable en forma de vida, con eso no entendemos el ejercicio individual de un órgano o de una facultad psíquica, sino una experiencia que tiene el carácter potencial de la vida. (2017, p.19)

ISBN 978-987-811-214-5

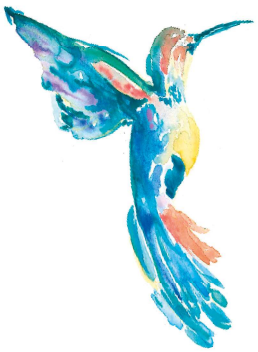


Es decir, comunidad y potencia, se relacionan e identifican por completo, pensamiento como potencia social, de aquí que la filosofía, sus significados, sus aportes en las prácticas de enseñanza educativas, no dependen de una vida teórica en el sentido dicotómico entre teoría y práctica, sino de una vida en perspectiva de las experiencias en común. La comunidad es un juego del lenguaje, que significa y da sentido a una forma de vida, que puede "recogerse" en la enseñanza de la filosofía, como aquellas creencias que circulan y dan sustento a los relatos y experiencias narradas por parte de los actores educativos. La comunidad expresa en su juego del lenguaje el lenguaje del ethos social del que no puede fragmentarse ningún actor educativo.

A modo de conclusión

Cuando la reinterpretación dialógica de los contenidos filosóficos no puede "sustanciarse" en los distintos y diferentes sentidos y significados que se ponen en juego en las prácticas o en los actos educativos, la enseñanza se torna un acto comunicativo en un nivel llano del concepto de comunicación, un tipo de comunicación o conversación lineales, un conjunto de mensajes previamente diagramados en un pensar estático fuera de contexto y a-situado. Esto significa que los contenidos filosóficos en la enseñanza de la filosofía no solo implican los aportes configurados históricamente desde quienes han creado reflexiones y análisis filosóficos, hasta sistemas filosóficos, sino, además, cómo dialogan estos aportes con la vida, es decir con las creencias de quienes van a hacer filosofía en el presente.

Para que la potencia, dice Agamben sea acto, la potencia es siempre pensamiento común. Por ello cuando hablamos de reinterpretación entendemos que es posible cierta tangibilidad de lo que llamaríamos conocimiento filosófico, cuando comprendemos narrativamente los relatos de las experiencias educativas no como objetos de referencia o alusión o mención, sino como sentido y significado posible en la construcción de saberes en común, de esa manera, no reducimos nuestra vida, en los espacios educativos, a una vida desnuda, es decir a una vida sometida a la fragmentación y disolución. Asimismo, no se trata de volver a la vida, a las experiencias de vida como una forma de vida previa al juego del lenguaje en lo educativo, a una vida desnuda que creemos natural y mejor, porque entonces se trataría, siguiendo a Agamben (2020, p.15), citando a Arendt , que la decadencia del espacio público nos ha llevado a vivir una vida natural en tanto vida sometida (homo laborans), es decir que la filosofía en las practicas educativas, como espacio público, no dejaría de ser una acción condicionada por una pauta laboral de sometimiento a las categorías modernas y contemporáneas



ISBN 978-987-811-214-5



de una enseñanza sin potencia de pensamiento. Por ello considerar aquí que, es imprescindible recuperar dialógicamente en las prácticas educativas, la relación entre la vida y experiencias con la filosofía, es comprender la filosofía como filosofía de vida, no tanto como creer que filosofía significa elegir una forma de vida, sino cómo elegimos y qué elegimos cuando dialogamos filosóficamente sobre las experiencias y cómo reflexionamos los aportes filosóficos en sus recorridos y configuraciones históricas, que sean puentes epistemológico-pedagógicos que concienticen el sentido y significado de las narrativas de nuestro ethos social, quizás con la intención de que el hacer filosófico es el deseo de transformar y dar lugar a lo nuevo , dar lugar a nuevas significaciones en *común* y proyectar el hacer filosófico en un acto presente y próximo en y para la creación de pensamiento *común*.

Referencias

Agamben G. (2020) Homo Sacer: El poder soberano y la vida desnuda. Adriana Hidalgo Editora.

Agamben G. (2017) Medios sin fin. Notas sobre la política. Adriana Hidalgo Editora.

Badiou, A. (2005). Filosofía del presente. Buenos Aires: Capital Intelectual

Bárcena F. y Melich J-C (2000) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Ed. Paidós.

Dilthey W. (1950) Teoría de las concepciones del mundo. Ed. Altaya

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI

Heidegger, M. (2005). ¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Terramar

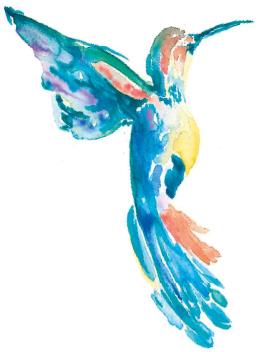
Ricoeur, P. (2012). Política, sociedad e historicidad. Buenos Aires: Prometeo libros.

Ricoeur, P. (2010). Hermenéutica y acción. Buenos Aires: Prometeo libros

Ricoeur. P (1999). Historia y Narratividad. La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. Ed. Paidós

Terigi F. (2008) Lo mismo no es lo común. Disponible en https://ifdmoreno-cba.infd.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf

Wittgenstein L. (1988) Investigaciones filosóficas. Traducción Alfonso García Suárez y Ulises Moulines. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.



ISBN 978-987-811-214-5





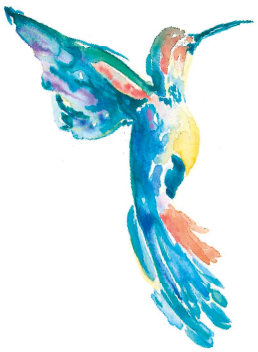
Hacia una convivencia transformadora: otras formas de habitar el ámbito escolar

Luciana Andrea Tronca[1]
UNMDP
lucianatroncamdp@gmail.com

Resumen

En el último tiempo, las instituciones educativas han enfrentado desafíos cada vez más complejos debido al impacto de la crisis económica y social, los cuales se reflejan en situaciones que exceden lo pedagógico, afectando profundamente la convivencia escolar. Este trabajo analiza problemáticas a partir de la experiencia docente de Diego Calderón, quien trabaja en la secundaria n°47 de Mar del Plata, Argentina, donde problemáticas como el hostigamiento y la exclusión reflejan las dinámicas de poder y desigualdad estructural. A través de conceptos como tecnologías del yo, convivialidad, enacción y epistemología pluriversal, y con el apoyo de autores como Foucault, Escobar, Cullen y Butler, se reflexiona sobre la necesidad de transformar las tensiones escolares en oportunidades pedagógicas. Dichas perspectivas permiten repensar la convivencia escolar como un proceso dinámico y ético que desafíe las estructuras de exclusión, reconociendo la diversidad y construyendo prácticas inclusivas que favorezcan relaciones significativas entre los distintos actores educativos.

Palabras clave: Convivialidad; Relacionalidad; Ética docente; Exclusión; Transformación pedagógica.



1 Estudiante del Profesorado Universitario en Lengua Italiana, Facultad de Humanidades, UNMdP.

ISBN 978-987-811-214-5

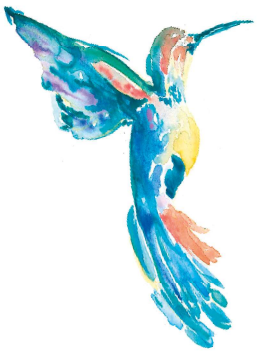


En el contexto actual de crisis económica y social, las escuelas en barrios vulnerables enfrentan desafíos complejos que exceden lo estrictamente pedagógico. Estas instituciones se encuentran en una encrucijada donde se manifiestan desigualdades estructurales y dinámicas de exclusión. Este ensayo buscará analizar cómo estas problemáticas impactan la convivencia escolar, tomando como punto de partida la experiencia del docente Diego Calderón, quien trabaja en la secundaria nº 47, en el barrio San Martín de Mar del Plata.

El análisis se estructura a partir de la temática convivencia escolar, se desarrollarán los conceptos de poder, discurso, tecnologías del yo, convivialidad, enacción, inter-ser y epistemología pluriversal, entre otros, los cuales fueron trabajados en la asignatura Filosofía de la Educación. A partir de estas experiencias, se articularán ideas de pensadores destacados como Foucault, Escobar y Cullen, para reflexionar sobre las dinámicas de poder, la relacionalidad y la ética docente, elementos que podrían contribuir a repensar la convivencia en las escuelas y su rol en un contexto de crisis social y económica.

La experiencia como punto de partida: Narrativas de conflictos en contextos vulnerables

En los últimos dos años, he conocido la experiencia del docente Diego Calderón, quien ha trabajado como orientador social y actualmente está a cargo de la conducción de la secundaria nº 47, "16 de septiembre", ubicada en el barrio San Martín de Mar del Plata. Su relato permite visibilizar las múltiples tensiones que atraviesan la vida escolar en contextos vulnerables, donde problemáticas como el hostigamiento por redes sociales, la violencia intrafamiliar, la situación económica crítica y las problemáticas barriales como el consumo problemático y la venta/menudeo de drogas, configuran un escenario profundamente desafiante. Estas tensiones no solo afectan la convivencia escolar, sino que también interpelan el sentido y las posibilidades de la educación como espacio transformador.



El docente describe la manera en que estas problemáticas impactan especialmente en aquellos estudiantes que suelen ser etiquetados como problemáticos, desinteresados o violentos. Siguiendo a Foucault (1992), el discurso no solo comunica ideas, sino que también actúa como un mecanismo de poder que configura a los sujetos al establecer qué comportamientos son aceptables y cuáles deben ser marginados. En el ámbito escolar, esta dinámica se manifiesta a través de las etiquetas asignadas a los estudiantes, que no solo los describen, sino que contribuyen a constituirlos como sujetos dentro de las normas discursivas que refuerzan las relaciones de poder. Además, estas dinámicas se

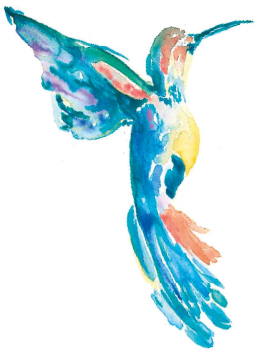
IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



amplifican en un contexto donde las redes sociales funcionan como extensiones del espacio escolar, proyectando normas y etiquetas más allá de las aulas. Este control externo e interno del discurso, (Foucault, 1992) podría perpetuar las categorizaciones negativas y limitar las posibilidades de los estudiantes para construir identidades alternativas.

Por su parte Calderón Diego comenta que durante el año 2024 en la escuela pudieron detectar en el primer cuatrimestre la creación de una cuenta fantasía o anónima en Instagram la cual llevaba como título *Confesiones de la 47* en la misma subían fotos y videos con comentarios sumamente ofensivos los cuales implican un alto grado de violencia en términos virtuales. Podemos observar que las situaciones de hostigamiento en redes sociales, consolidan estigmas que los estudiantes terminan asumiendo como parte de su identidad. Esto podría dificultar que encuentren en la escuela un espacio de contención y desarrollo, particularmente en los casos de estudiantes que enfrentan mayores dificultades fuera del ámbito escolar. En este marco, Larrosa (1995) aporta una clave de análisis fundamental a través del concepto de tecnologías del yo, entendidas como prácticas que moldean a los individuos para que regulen su comportamiento en función de normas institucionales. Estas tecnologías podrían operar en las escuelas a través de estrategias pedagógicas que buscan controlar y disciplinar. Sin embargo, estas prácticas no solo refuerzan jerarquías de poder y exclusión dentro del ámbito escolar, sino que también interactúan con espacios externos, como las redes sociales, amplificando su impacto.

Butler (en Giuliano, 2017a) introduce el concepto de **lógicas de crueldad**, entendido como prácticas que determinan qué vidas son consideradas dignas de cuidado y cuáles pueden ser desechadas. En el ámbito escolar, estas lógicas se manifiestan al marginar a ciertos estudiantes por su género, raza o capacidades, imponiendo un universal que excluye y desvaloriza sus identidades. La violencia ética (Butler, 2009), sustentada por discursos que legitiman la exclusión, refuerzan jerarquías que perpetúan las desigualdades. En la experiencia narrada por Calderón, estas dinámicas se evidencian en cómo los estudiantes etiquetados como conflictivos suelen ser aquellos que enfrentan mayores dificultades fuera del ámbito escolar, y carecen de apoyo emocional en sus hogares. Por lo cual, estas etiquetas no solo refuerzan su aislamiento dentro de la institución, sino que también dificultan la construcción de vínculos significativos en el aula. Es decir, estas dinámicas resuenan directamente en estas experiencias, donde los mecanismos de exclusión operan tanto en lo discursivo como en las relaciones cotidianas, profundizando las brechas de cuidado y reconocimiento. Estas reflexiones nos podrían invitar a pensar ¿cómo podemos transformar la convivencia en una práctica crítica, que acepte las diferencias y desafíe activamente las estructuras



ISBN 978-987-811-214-5

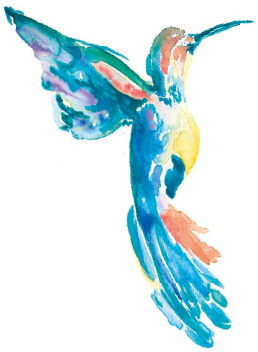


de exclusión que limitan las posibilidades de interacción inclusiva y significativa?

Retomando las ideas de Foucault (1992), en *El orden del discurso*, sostiene que el discurso no solo organiza el conocimiento, sino que también regula las relaciones de poder al definir quién puede hablar y qué puede decirse. Este control discursivo, entendido como una "violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos" (Foucault, 1992, p. 45), establece límites sobre quién puede participar en la construcción de significados y cómo se legitiman ciertos comportamientos. En el ámbito escolar, estas prácticas discursivas se traducen en la normalización de ciertos comportamientos, excluyendo a quienes no se ajustan a las normas establecidas. Por ejemplo, estudiantes que expresan su inconformidad mediante actitudes disruptivas, cuestionamientos a la autoridad o resistencia frente a las reglas institucionales siendo catalogados como problemáticos. En las experiencias de Calderón, este control discursivo se manifiesta en la forma en que las escuelas responden a los conflictos, buscando silenciar las tensiones en lugar de abordarlas como oportunidades pedagógicas.

Repensando la convivencia en la educación

La convivialidad, como señala Fornet-Betancourt (en Giuliano 2017b), implica la posibilidad de coexistir respetando las diferencias culturales y sociales. Sin embargo, en la experiencia de Calderón, esta posibilidad se ve limitada por las dinámicas de exclusión que prevalecen en el entorno escolar, por lo tanto su implementación requeriría problematizar las estructuras de poder que perpetúan desigualdades. Las ideas de Escobar (2017), podrían ampliar esta reflexión, al criticar los dualismos ontológicos que limitan nuestra comprensión de las relaciones humanas, como normal/anormal o víctima/agresor. Proponiendo, una ontología relacional que reconozca las interdependencias y complejidades de las dinámicas sociales. En los conflictos relatados, el docente comenta que los conflictos en redes sociales no siempre tienen un único culpable, suelen ser dinámicas de relaciones que se trasladan al aula y afectan a todo el grupo. Este enfoque refuerza la idea del autor, de que los conflictos no son problemas individuales, sino manifestaciones de relaciones complejas que deben ser abordadas colectivamente, en sus palabras “nada preexiste a las relaciones que la constituyen” (Escobar 2017, p.195). Desde esta perspectiva podemos pensar que al poder reconocer estas interrelaciones, se abriría la posibilidad de transformar las tensiones escolares en oportunidades pedagógicas, donde todos los actores educativos participen en la co-construcción de nuevas formas de interacción. Es decir, en el ámbito escolar, estas ideas invitan a superar las creencias modernas que privilegian una única visión de realidad. La epistemología pluriversal (Escobar, 2017), plantearía el desafío de reconocer la diversidad de formas de vida y



ISBN 978-987-811-214-5

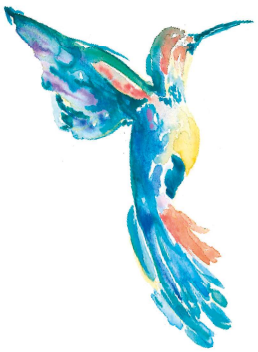


conocimiento presentes en las aulas, permitiendo construir espacios educativos que valoren las diferencias en lugar de gestionarlas desde una perspectiva colonial.

Ética docente, devenir y hospitalidad

Cullen (2015) describe la docencia como un acto ético que implica estar abierto a lo imprevisible y acoger a cada estudiante en su singularidad. Esta hospitalidad desafía las lógicas de exclusión, proponiendo un enfoque educativo que valore tanto las diferencias como los conflictos. El docente, en sus narrativas, menciona que la mayoría de las intervenciones en conflictos requieren no solo escuchar al estudiante, sino también aceptar los conflictos inesperados que traen consigo. Esto lo podemos relacionar con la idea de que la enseñanza no es un acto de repetición, sino una constante reconstrucción que permite volver a andar el camino cada vez de nuevo (Cullen, 2015). En este contexto, la hospitalidad se podría ver manifestada en el esfuerzo de los docentes y directivos de la institución por acoger a cada estudiante en su singularidad. Lo cual se refleja en las intervenciones de implementación de espacios de dialogo grupal, diseño de estrategias de mediación de conflictos, y el acompañamiento personalizado a los estudiantes que enfrentan mayores dificultades. A nivel institucional, se promueven talleres de convivencia, protocolos de actuaciones frente a situaciones de hostigamiento y actividades integradoras que buscan fortalecer los vínculos entre los actores escolares. Por su parte, el acontecimiento está presente en la constante apertura a lo imprevisible, como los conflictos que se trasladan desde el exterior, el barrio, las redes, etc. hacia el aula, lo que demanda una respuesta flexible y que se adapte frente a cada situación.

La ética de Levinas (en Bárcena y Mèlich, 2014) complementa esta visión al plantear que la educación es un acontecimiento ético en sí mismo, concebido como un acto de hospitalidad hacia el otro, acogiendo al recién llegado y al extranjero. Levinas enfatiza que la educación debe estar arraigada en la memoria y la responsabilidad hacia aquellos que han sufrido, reconociendo que el pasado tiene un impacto significativo en nuestras acciones presentes. Este enfoque se puede vincular con la necesidad de los docentes de reconocer el sufrimiento de sus estudiantes, muchas veces reflejado en sus conflictos y tensiones. En este sentido, la hospitalidad no se limita a la acogida, sino que también implica una responsabilidad activa hacia el otro, que transforma la convivencia escolar en un espacio ético. Además, interpela la relación entre cultura y moralidad al señalar que la moralidad no se enseña solo a través del conocimiento, sino que debe cultivarse una ética que reconozca el sufrimiento del otro (Levinas en Bárcena y Mèlich, 2014). Esto se alinea con la reflexión de Cullen (2015) sobre cómo la docencia no es una práctica estática, sino un devenir ético que exige responder



IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5

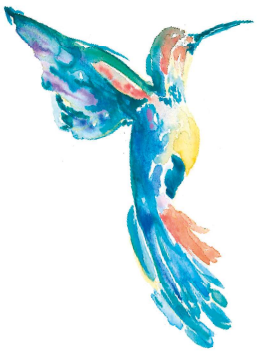


a lo imprevisible y reconstruir constantemente los vínculos pedagógicos.

Para finalizar este hilo conductor, tomaremos el concepto devenir (Gallo, 2015), entendido como un proceso de constante transformación, donde las identidades y relaciones no están fijas, sino que se construyen y reconstruyen en interacción con las circunstancias y los otros. En este sentido, la educación no debe concebirse como un estado ideal o finalizado, sino como un espacio abierto a lo nuevo, lo imprevisible y lo relacional, permitiendo la creación de sentidos compartidos. Este devenir nos invita a repensar la convivencia escolar no como un estado de armonía, sino como un proceso dinámico donde las tensiones son necesarias para el aprendizaje. En el caso de la secundaria n°47, esta perspectiva de devenir se puede evidenciar en las intervenciones narradas por Calderón, quien destaca como las dinámicas escolares están constantemente atravesadas por tensiones provenientes del contexto social, como el hostigamiento virtual y los conflictos barriales. Estas tensiones, lejos de ser ignoradas, pueden ser abordadas como oportunidades pedagógicas que permitan construir relaciones significativas entre estudiantes, docentes y directivos. De esta manera, el devenir invita a los docentes a equilibrar las demandas del sistema educativo con la necesidad de generar espacios que integren estos conflictos como parte del proceso educativo, resignificando el papel de la convivencia escolar en un contexto de constante cambio y desafío.

Hacia una convivencia transformadora: otras formas de habitar el ámbito escolar

El concepto de enacción, relacionado con el inter-ser (Escobar, 2017), nos ofrece una perspectiva innovadora para abordar las dinámicas escolares. Según esta visión, las subjetividades no preexisten a las relaciones, sino que emergen de ellas. En el contexto escolar, esto significa que los estudiantes y docentes co-constituyen sus identidades a través de sus interacciones. Pensar en integrar esta perspectiva en las prácticas pedagógicas implica repensar el rol del docente como un co-constituyente de relaciones éticas y colaborativas, en las que estudiantes y educadores participen de manera activa en la construcción de un entorno educativo basado en el reconocimiento mutuo y la interdependencia.



Las narrativas ponen de manifiesto las dinámicas de exclusión y conflicto, las cuales pueden convertirse en puntos de partida para re-imaginar la convivencia escolar. Integrar los conceptos trabajados podría ofrecer herramientas para abordar estas problemáticas de convivencia desde una perspectiva ética y transformadora. Reflexionando con las ideas de los autores trabajados podríamos pensar la escuela como un espacio de aprendizaje continuo, donde los conflictos

IV Jornadas de Filosofía de la Educación
Relacionalidades afectivas.
Urdimbre ético política estética de lo educativo
ISBN 978-987-811-214-5



se convierten en oportunidades para construir una convivencia más inclusiva y respetuosa. Sin embargo, resuenan preguntas en el marco de la problemática ¿cómo pueden los docentes equilibrar la acogida del otro y la apertura a lo nuevo mientras enfrentan las exigencias del sistema educativo, aún inmerso en un sistema moderno colonial? ¿De qué manera podemos desarticular las lógicas de crueldad que excluyen a ciertos estudiantes y construir prácticas educativas que reconozcan a todos como sujetos dignos de cuidado?

Para concluir, me gustaría compartir una frase que nos invita a reflexionar sobre estas tensiones y nos desafía a imaginar formas de convivencia que no eviten el conflicto, sino que lo integren como parte del aprendizaje

> La docencia es un entre la hospitalidad, como cuidado del otro y el acontecer, como cuidado del sí, siempre gravitada por el suelo que habitamos, sin la ilusión de pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos… Y en este sentido ético político de la docencia nos exige trabajar por una educación justa, para un mundo más justo. (Cullen, 2015, p. 111).

Referencias

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. (pp. 135-158). Miño y Dávila.

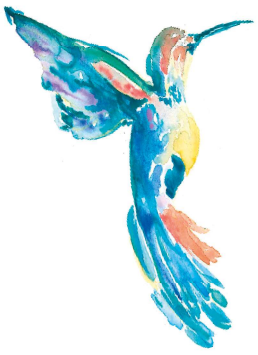
Butler, J (2009). Capítulo I. Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. (pp. 13-42). Amorrortu.

Cullen, Carlos (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento en Ramírez Hernández, I.: Voces de la Filosofía de la Educación. (pp. 103-112). Ediciones del Lirio.

Escobar, A (2017) En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad en Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. (pp. 161-200). Tinta Limón.

Foucault, M (1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.

Gallo, S (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa en Ramírez Hernández, I.: Voces de la Filosofía de la Educación. (pp. 173-204). Ediciones del Lirio.



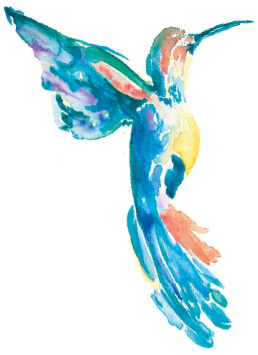
Giuliano, F (2017a). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación. Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). (pp. 161-188). Miño y Dávila.

Giuliano, F (2017b). La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt. Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). (pp.189- 209). Miño y Dávila.

ISBN 978-987-811-214-5



Larrosa, J (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí en Larrosa (Ed.) Escuela, Poder y subjetivación. (pp. 6-43). Ediciones La Piqueta.



ISBN 978-987-811-214-5