



IXTLI

Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

Volúmen 6 - Número 11
2019

Publicación de la
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE



Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volúmen 6 - Número 11
2019



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA / COMITÉ GESTOR 2017-2019

Presidencia: Renato Huarte Cuellar
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Secretaria: Ángela Medeiros Santi
Universidad Federal do Río de Janeiro - Brasil

Tesorero: Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Organizador nuevo Congreso 2019:
Marisa Meza
Universidad Católica de Chile

Organizador del Congreso pasado 2017;
Javier Gustavo Río
Universidad de San Martín - Argentina

Vocales:

Leopoldo Arteaga Ramírez
Universidad Ricardo Palma - Perú

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com

Próximamente / Em breve...

A promotional graphic for the 5th Latin American Congress of Philosophy of Education. It features a large green "5°" and a colorful mosaic map of Latin America. To the right, the text reads "Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una relación". At the bottom right, a dark blue box contains the date "3/6 diciembre 2019" and the location "Santiago de Chile".

5°

Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una relación

3/6 diciembre
2019
Santiago de Chile



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Artur Vitorino, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina. (**curador**)

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de los Andes, Colombia

Samuel Mendonça, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alfe@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



IXTLI - VOLÚMEN 6 - NÚMERO 11 - 2019
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

1. Casali, C.. **Pedagogías emancipadoras; tensiones biopolíticas: Saúl Tabora-da.** p. 11
2. Campuzano Baena, C & Guerrero Cabrera, S. **La escritura como práctica ética dentro de El Taller de Prensa Escuela.** p. 29
3. Pinto Araújo, L. **“Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana.** p. 55
4. Bellomo, T. **Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental.** p. 71
5. Berisso, D. & Bruno, M. **La educación y el tiempo del Otro. De conquistas y (des) apropiaciones.** p. 95

AVISOS / ANÚNCIOS:

5º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación p. 117

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 120

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Pedagogías emancipadoras; tensiones biopolíticas: Saúl Taborda

Carlos A. Casali

Universidad Nacional de Lanús; Universidad Nacional de Quilmes

ccasali001@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6094-8889>

Licenciado en Filosofía (UBA) y Doctor en Filosofía (UNla). Docente e investigador en las Universidades Nacionales de Lanús y de Quilmes. Miembro de la Red Argentina de Filosofía de la educación (REDAFE). Publicó: Cursos de la filosofía (UNQ, 2017); Filosofía de la educación (en colaboración, UNQ 2016) y La filosofía biopolítica de Saúl Taborda (Unla, 2012).

Resumen - Resumo - Abstract

Se caracteriza la biopolítica como un enfoque o perspectiva teórica que intenta poner en relación dos elementos difícilmente relacionables. Esos elementos, cuyas lógicas son divergentes aunque no contradictorias, se articulan en una relación tensa: la comunidad de vida. Ubicamos lo biopolítico como realidad y como objeto de análisis en el origen de la modernidad (en coincidencia con las interpretaciones de Foucault y Roberto Esposito) y, después de presentar la relación entre vida y política en la descripción que hace Aristóteles de la comunidad clásica, nos servimos de la idea de dispositivo inmunitario desarrollada por Esposito, para mostrar ciertos mecanismos pedagógicos que fueron

A biopolítica caracteriza-se como enfoque o perspectiva teórica que tenta relacionar dois elementos difícilmente relacionáveis. Aqueles elementos, de lógicas divergentes mas não contradictórias, articulam-se numa relação tensa: a comunidade de vida. O término Biopolítico utilizado como explicação da realidade e como objeto de análise na origem da modernidade (em coincidência com as interpretações do Foucault e Roberto Esposito) e, logo de apresentar a relação entre vida e política na descrição que faz Aristóteles da comunidade clássica, utilizamos a ideia de dispositivo inmunitario desenvolvido por Esposito, para mostrar mecanismos pedagógicos que foram formando à subjetividade moderna, par-

Biopolitics is characterized as a point of view or theoretical perspective that attends to relate two elements that are not easy to relate. Those elements, wich are divergent though not contradictory, are joined in a tense relationship: community life. We place biopolitics as a fact and as a subject of analysis in the origin of modernity (in coincidence with Foucault and Roberto Esposito's interpretation), and after showing the relationship between life and politics, within the description made by Aristoteles of classic community, we take the idea of immune device developed by Esposito in order to demonstrate certain pedagogic mechanisms wich has been shaping the idea of modern subjectivity, particularly in

dando forma a la subjetividad moderna, particularmente en la Argentina. Planteamos las pedagogías emancipadoras como una posible reversión del dispositivo inmunitario y apoyamos esa posibilidad en los planteos políticos y pedagógicos de Saúl Taborda, cuya aporte teórico describimos en sus rasgos más generales, fundamentalmente en su discusión con el modelo sarmientino

ticulamente na Argentina. Nós apresentamos as pedagogias emancipatórias como uma possível reversão do dispositivo inmunitario e nós apoiamos essa possibilidade nas politicas pedagogicas de Saúl Taborda, onde seu aporte teórico foi expresso de maneira geral, fundamentalmente em sua discussão com o modelo sarmientino.

Argentina. We present emancipatory pedagogies as a possible reversion of the immune device, and support that possibility in Saúl Tabordas's political and pedagogical statements, whose theoretical thoughts we describe generally, fundamentally in discussion with sarmientino model.

Palabras Clave: biopolítica-pedagogías emancipadoras-Saúl Taborda
Palavras-chave: Biopolítica- pedagogias emancipadoras-Saúl Taborda
Keywords: biopolitics-emancipatory pedagogies-Saúl Taborda

Recibido: 03/10/18

Aceptado: 16/03/19

Para citar este artículo:

Casali, C.A. (2019). Pedagogías emancipadoras; tensiones biopolíticas: Saúl Taborda *Ixltli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6). 11-28.

Pedagogías emancipadoras; tensiones biopolíticas:

Saúl Taborda

I.- Comunidad clásica y comunidad disociada.

Que el hombre es un viviente político (*zoon politikon*) ya fue dicho por Aristóteles (1970, 1253 a 2-3). A partir de allí quedó caracterizado el esquema estructural que organiza la comunidad clásica: lo político comienza allí donde la vida adquiere su propia forma y, vuelta sobre sí misma, no hace más que repetir su ciclo para liberar formas de vida más elevadas, abiertas al *logos*. La vida doméstica (*oikos*) puesta al servicio de la vida política (*polis*). Servidumbre y libertad. La comunidad clásica es una comunidad tradicional: en ella nada puede ser alterado. La comunidad clásica es un molde que moldea. La lógica que organiza su dinamismo es la de lo mismo y lo otro (identidad y diferencia). El viviente que tiene *logos* reúne lo diverso dentro de un molde discursivo (*logos*)¹. Es en función del *logos* que la comunidad se organiza en dos planos diferenciales: la comunidad doméstica (*oikos*) y la comunidad política (*polis*). Esos planos diferenciales están determinados por relaciones de poder: poder despótico (entre desiguales) y poder político (entre iguales). Y suponen (o determinan) formas de la subjetividad diferenciadas: no libres y libres. Los perfiles del (hombre) libre se ven más nítidos por contraste con el no-libre; es decir, con esas formas de la subjetividad que se constituyen en las relaciones de servidumbre, que son tres: la despótica (*despotike*), la conyugal (*gamike*) y la paternal (*teknopoietiken*) (cfr. *ibidem*, 1253 b 9-10). Uno manda (el *despotes*), los otros obedecen (son mandados: *arkhesthai*). La comunidad clásica es un molde que moldea, da forma a su contenido y se adapta a él, no produce su contenido pero, al darle forma, lo informa y transforma: “el libre (*eleutheron*) rige al esclavo (*doulou*) de otro modo que el varón (*arren*) a la hembra (*theleos*) y el hombre (*aner*) al niño (*paidos*), y en todos ellos existen las partes del alma, pero existen de distinto modo: el esclavo carece en absoluto de facultad deliberativa (*bouleutikon*); la hembra la tiene, pero desprovista de autoridad (*akuron*); el niño la tiene, pero imperfecta (*ateles*)” (*ibidem*, 1260 a 9-14). Cabe recordar aquí el argumento crítico —e irónico— de Rousseau: “Aristóteles [...] había dicho [...] que los hombres no son naturalmente iguales, ya que unos nacen para la esclavitud y otros para la dominación. Aristóteles tenía razón, pero tomaba el efecto por la causa.

1 “La razón por la cual el hombre es, más que la abeja o cualquier animal gregario, un viviente político es evidente: la naturaleza, como solemos decir, no hace nada en vano, y el hombre es el único viviente que tiene *logos*” (Aristóteles, 1970, 1253 a 7-10).

Todo hombre nacido en la esclavitud nace para la esclavitud, nada es más cierto” (Rousseau, 2003, libro I, capítulo II, p.44). El *polites* manda a quien es capaz de obedecer y el que obedece lo hace porque su *logos* no tiene el grado de perfección que tiene el del *polites*: tiene suficiente *logos* como para comprender lo que se le ordena pero no lo suficiente como para autodeterminarse en el sentido de la *praxis* (ética y política).

La comunidad clásica termina su ciclo cuando, con la modernidad, comienza el ciclo de la comunidad disociada. El término “sociedad” viene a ocupar ahora el lugar del término “comunidad” (Poratti, 1986) y “el buen sentido” (*le bon sens*), a diferencia del *logos*, resulta ser “la cosa mejor repartida del mundo” (Descartes, 1980, p. 135). El buen sentido o razón es un molde universal que altera su contenido y, en cierto modo, lo produce: lo racionaliza. Socializa sin hacer comunidad. Pero no perdamos de vista nuestro objetivo -el viviente político- porque es allí donde podremos observar el tipo de alteración que nos importa en este trabajo. Que “el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente” es la precisa afirmación con la que Foucault caracteriza el giro profundo que altera la relación entre vida y política a partir de lo que, de modo general, podemos llamar “modernidad” (Foucault, 2009 a, p. 135). La modernidad rompe los moldes y los rompe porque, en cierto modo, ya están rotos o, lo que viene a ser lo mismo, porque están allí para ser rotos. Con una especie de metáfora conceptual, Bauman nombra este proceso como “modernidad líquida” (Bauman, 2003). Lo biopolítico hace referencia a esta situación propia de la modernidad en la que lo político no puede limitarse a esperar a que la vida cumpla su ciclo para comenzar el suyo sino que revierte sobre ella para asegurarla como tal, a la vez que se asegura de sus propias posibilidades e impone sus condiciones.

II.- Biopolítica.

Abordemos ahora estos mismos temas desde otro punto de vista. Puesto que la vida, que no es más que el flujo de sus variaciones y posibilidades, no puede ser pensada como vida humana sin una relación con lo político, que no es más que una forma de vida en común, podríamos decir que el problema biopolítico consiste en preguntarse por las condiciones de posibilidad y dificultades que

plantea la comunidad de vida². Vida y política se entrecruzan en una relación que es en sí misma problemática, en la medida en que esa relación intenta articular dos elementos heterogéneos y antagónicos, -aunque no contradictorios-, lo que hace que el resultado mismo de la relación resulte incierto y se mueva dentro de posibilidades caracterizadas por la ambigüedad. Entre la vida errante, variable y polisémica y el ordenamiento político que busca la estabilidad, el acuerdo y la norma, no parece haber más que la posibilidad de un conflicto constitutivo que, o bien se resuelve por la vía de la dominación de un elemento sobre el otro (la política sobre la vida), o bien queda abierto como conflicto y libera posibilidades de la vida que buscan realizarse en común. Si el hombre es un viviente político, lo es no sólo porque dejaría de ser hombre sin los otros, sino porque la vida en común es intrínsecamente problemática y sólo el hombre, que es además un viviente que tiene *logos*, es capaz de vivir problemáticamente tensionado por ese antagonismo.

La conflictiva relación entre vida y política es el tema mismo de la biopolítica. Sin embargo, lo que se discute dentro del campo de las argumentaciones biopolíticas es, precisamente, si toda relación entre vida y política es una relación biopolítica. En la perspectiva de Foucault, pareciera que la respuesta es afirmativa, aunque esa relación comienza, para él, cuando se traspasa el “umbral de la modernidad biológica”; es decir a partir del momento en que el poder toma a la vida como objeto de intervención política. Esposito, en cambio, sostiene que sólo puede hablarse de biopolítica a partir de la constitución del dispositivo inmunitario, cosa que sucede a partir de la modernidad. Como vemos y por diferentes razones, ambos autores ubican el ámbito propio de lo biopolítico en la modernidad. Dejaremos de lado aquí esta discusión, en la que deberíamos hacer intervenir también a Agamben, para focalizar nuestro interés en las posibilidades que abre la perspectiva biopolítica, no tanto respecto de la disposición a hacer la crítica de los modos en los que la política somete a la vida para gobernarla, sino respecto de la posibilidad y las herramientas teóricas que ofrece para pensar una relación positiva y afirmativa entre la

2 Dejamos de lado el complejo problema que plantea, por un lado, el uso que hacen los griegos de los términos *bios* (para referirse a la vida humana) y *zoe* (para referirse a la mera vida o a la vida en general) y, por el otro, el de si esa distinción es o no relevante dentro del planteo aristotélico. Todo esto tiene implicaciones respecto del modo de comprender lo biopolítico. Sobre estos temas, véase Castro (2011, especialmente capítulo I). Nos bastará con aclarar que el uso que hacemos aquí de la perspectiva biopolítica supone una idea de “vida” en la que está incluido cierto componente de exceso y de excedente, y que comprendemos ese componente como algo ligado al deseo, por un lado, y a la producción, por el otro. Siendo esto así, el *oikos* es el lugar en el que la vida regula los excesos del deseo y los de la producción. Respecto de lo segundo, estamos pensando, naturalmente, en la condena aristotélica de la crematística; véase Aristóteles (1970, 1256 b 40 y ss.)

política y la vida en su mutua, necesaria y problemática correspondencia. En este sentido, la distinción que hace Roberto Esposito entre tanatopolítica y biopolítica (Esposito, 2006) nos resultará útil para comprender, en esos términos, lo que podría considerarse una relación de dominación (de la vida por parte de la política) en su diferencia con una relación de liberación o emancipación (de la vida a través de la política).

III.- Comunidad política y Estado.

Ahora bien, si nos remitimos a la conocida formulación foucaultiana del dispositivo biopolítico (“Durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está en entredicho su vida de ser viviente”, Foucault, 2005 a, p. 135) podemos encontrar lo siguiente. Primero, que la comunidad política que describe Aristóteles tiene su condición de posibilidad en la comunidad doméstica. Segundo, que las relaciones de poder que caracterizan a la comunidad política y la constituyen como tal son relaciones de mando y obediencia entre iguales, mientras que, en la comunidad doméstica, el poder se distribuye de modo asimétrico –quien manda y quien obedece no son iguales-. Tercero, que si el hombre pensado por Aristóteles es un viviente político, lo es en la medida en que su politicidad se apoya sobre una forma de comunidad no política o pre política. Cuarto, que la comunidad política ejerce un dominio sobre la comunidad doméstica la que, a su vez, está constituida como una relación de dominación (despótica). Quinto, que el hombre es un viviente político en la medida en que es un viviente despótico respecto de la vida misma y sus procesos de producción, conservación y reproducción (relación de poder servil, paternal y conyugal). Sexto, que la comunidad doméstica es la condición natural de posibilidad de la comunidad política en la medida en que se trata de “una comunidad constituida naturalmente para la satisfacción de las necesidades cotidianas” (Aristóteles, 1970, 1252 b 13)³, mientras que, la comunidad política, si bien “surgió por causa de las necesidades de la vida, [...] existe ahora para vivir bien” (*ibidem*, 1252 b 28). Séptimo, que lo que diferencia la comunidad política de la comunidad doméstica es que sólo la primera es una comunidad auténtica

3 Tengamos presente que el uso aristotélico –y, en general, griego- del término “naturaleza” no coincide con el nuestro. La *physis* para Aristóteles –y, en general, para la filosofía griega- es un principio dinámico. Desde un punto de vista terminológico, su significado alude a algo que brota y se desarrolla. Que el hombre sea por naturaleza un viviente político significa que, por su propio dinamismo, el hombre es un tipo de realidad (ente) que tiende a vivir en comunidad.

y lo es, en la medida en que, en ella, el vínculo comunitario se establece a través del *logos*, mientras que, la segunda no es una auténtica comunidad sino que está privada de lo que es común: es una comunidad imperfecta.

Si esto es más o menos así, podríamos matizar la formulación foucaultiana en los siguientes términos: el hombre es para Aristóteles un animal viviente y además capaz de una existencia política en la medida en que su existencia política da por resuelta su vida de ser viviente como condición natural de una politicidad que relega la mera vida –aquella en la que se satisfacen “las necesidades cotidianas”- al ámbito privado. De modo que, en sentido estricto, no se plantea aquí todavía el problema biopolítico de la vida en común, ya que el viviente político vive en una comunidad de hombres libres que excluye de esa comunidad a los que no lo son por estar ligados a las exigencias que plantean “las necesidades cotidianas”. La comunidad clásica, como decíamos más arriba, es una comunidad tradicional: repite el ciclo.

Esta situación cambia con la modernidad: ahora el hombre se presenta como “un animal en cuya política está en entredicho su vida de ser viviente”. La vida le plantea ahora al viviente político el desafío de vivir en común. ¿En qué consiste ese desafío? En que ahora el hombre no está escindido en aquellos dos planos aristotélicos de la comunidad política y la comunidad doméstica. Lo que en la teoría política clásica de inspiración aristotélica se mantenía como ámbitos separados de la vida, relegada al *oikos*, por un lado, y de la comunidad política, por el otro, se articula en la modernidad para hacer de la vida una instancia de intervención política⁴. Se podría esquematizar el paso de la teoría clásica a la moderna en estos términos: mientras que en la teorización aristotélica la política comienza allí donde la vida termina de realizar su acción de producción (subsistencia) y reproducción (biológica), en la teorización moderna la política comienza allí donde la vida fracasa en sus intentos productivos y reproductivos y se vale del auxilio del Estado para poder cumplir sus fines. Es aquí donde el dispositivo biopolítico comienza a funcionar y a plantearse como problema. Se podrá advertir también en esto que lo político ha cedido su lugar al Estado. Junto con ello se articula la conocida gramática del estado de naturaleza y su necesaria superación: la politicidad ha dejado de ser natural –como lo era en la teoría política de raíz aristotélica- para resultar ahora el producto de una intervención técnica. Un artificio al que los teóricos políticos de la modernidad llamarán “Estado”.

4 Para poner todo esto en términos expresivos, el surgimiento mismo de la *Economía política* estaría indicando esa rara síntesis –respecto de la teoría política clásica- entre *oikos* y *polis*. Foucault se ha ocupado de este tema en *Seguridad, territorio y población* (2009 b).

IV.- Antinomia inmunitaria y pedagogías domesticadoras.

Volvamos a Roberto Esposito para focalizar nuestra atención sobre el dispositivo biopolítico articulado en clave inmunitaria⁵. No se trataría entonces de plantear en general todo tipo de relaciones entre la esfera de la vida y el ámbito político sino del tipo específico de relaciones inmunitarias que caracterizan a la modernidad. Allí está la clave que permite entender ese cambio de signo (positivo o negativo) de la estructura biopolítica. Por un lado, como mecanismo más directamente biológico de protección de la vida respecto de aquello que la amenaza (se trata aquí de una vida que procura sólo su propia conservación y que, al no exponerse a los desafíos que le plantea su inherente variabilidad, se cristaliza y muere). Y, por el otro, como mecanismo más ligado con el orden político, como absolución del individuo respecto de aquello que lo liga con la comunidad (se trata en este caso de la apropiación privada de los múltiples medios y recursos de la vida, que dejan de fluir en común produciendo sinergias positivas, para realimentar un mecanismo de totalización negativa entre partes individuales o privadas que no tienen relaciones afirmativas entre sí, sino que están ligadas por un tipo de conflicto que Kant describió como insociable sociabilidad y Hobbes como guerra de todos contra todos). El funcionamiento inmunitario del dispositivo biopolítico propuesto por Esposito permite pensar el enlace interno entre la vida y la política, superando de este modo el mero vínculo externo, su recíproca exterioridad. No se tratará ya de poner en disyunción la vida y el poder bajo la forma de un poder que o bien niega la vida o bien la incrementa sino de comprender “el modo esencialmente antinómico en que la vida se conserva a través del poder” (Esposito, 2006, p. 74) puesto que “la inmunización, más que un aparato defensivo superpuesto a la comunidad, es un engranaje interno de ella: el pliegue que de algún modo la separa de sí misma, protegiéndola de un exceso no sostenible” (*ibídem*, p. 83). La vida en común se conserva mediante su negación: tenemos aquí planteada la antinomia inmunitaria.

Si queremos mantener con Esposito la hipótesis según la cual el dispositivo inmunitario se pone en marcha junto con el proceso histórico de la modernidad, podremos agregar en esta reseña los tres mecanismos por medio de los cuales ese dispositivo se va articulando; mecanismos que, de acuerdo con Esposito, son a la vez los que podrían permitir una mutación del dinamismo tanatopolítico (biopolítica negativa) en otro biopolíticamente afirmativo. El método que Esposito sigue es el de tomar las categorías que usó la tanato-

⁵ Esta interpretación de la biopolítica la desarrolla Esposito en la trilogía *Communitas. Origen y destino de la comunidad* (2003); *Immunitas. Protección y negación de la vida* (2005) y *Bíos. Biopolítica y filosofía* (2006).

política, para invertir su signo valorativo desde el horizonte de la *communitas* (y ya no desde la *immunitas*). Al seguir a Esposito por este camino, podremos ir viendo también de qué modos se plantean esas tensiones biopolítica respecto de las pedagogías emancipadoras o, para decirlo de otro, de qué modos los planteos políticos que constituyen el núcleo de esas pedagogías hacen la crítica de los dispositivos tanatopolíticos y apuntan a una versión no inmunitaria sino comunitaria de lo biopolítico.

En primer lugar, el *cuerpo*. Mientras que la metáfora del cuerpo político está basada en el presupuesto inmunitario, el cuerpo tiende a cerrarse sobre sí mismo según un patrón organicista que apunta a su propia conservación y en oposición con un exterior. “Y esto, con prescindencia del sesgo político –de derecha o de izquierda, reaccionario o revolucionario, monárquico o republicano- al que esa operación concernía” (*ibídem*, pp. 253-254). Se trata de un dispositivo de cierre que apunta a “la autoconservación del conjunto del organismo político” que, a través de diferentes variantes, impuso su lógica “en la constitución y el desarrollo de los Estados nacionales” y que tuvo su punto de inflexión en “el totalitarismo nazi” cuando el mecanismo inmunitario necesitó reforzar el cierre del cuerpo sobre sí mismo mediante la coincidencia absoluta entre la identidad política y la biológico-racial” (*ibídem.*, p. 254).

Frente a esta noción de cuerpo, Esposito presenta la noción de carne, cuyas diversas capas semánticas recorre a través de la filología hasta llegar a un núcleo de significación que indica “una realidad vital ajena a cualquier clase de organización unitaria, en cuanto naturalmente plural” (*ibídem.*, p. 254). A partir de esta significación puede entenderse “el proceso general de constitución de la Iglesia cristiana” como reunión en un cuerpo único de la “carne difundida y dispersa”; del mismo modo que, en la constitución del Imperio y, posteriormente, de “los nacientes Estados nacionales”, puede verse el funcionamiento de una “mecanismo teológico-político” que rescata a “la ‘carne’ de una multitud plural y potencialmente rebelde” para integrarla “en un cuerpo unificado por el mando soberano” (*ibídem*, p. 256). *Mutatis mutandi*, tal mecanismo inmunitario parece ser el que articuló la lógica sarmientina de civilización y barbarie: la civilización como cuerpo (y forma) de aquello que en la barbarie se presenta como vida desbordante y sin forma. La carne de la barbarie redimida por el cuerpo de la sociedad civil cuyo gobierno ejerce el alma del Estado, en un paradigma biopolítico cuyo carácter inmunológico se podría ubicar en la función mediadora que cumple la sociedad civil entre la vida (la carne del pueblo bárbaro) y la *polis* (el Estado). En esta clave puede leerse el proceso de reconstrucción de la nación a partir del Estado que

caracteriza a la historia argentina a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

En segundo lugar, el *nacimiento*. Se trata aquí de la captura política de un término biológico a través de un largo proceso histórico que desde el mundo antiguo y medieval llega hasta la modernidad haciendo pasar el signo de la natividad desde el polo semántico de la vida al de la política. Esposito resume este tránsito de la siguiente manera: “durante un largo período fue posible denominar *nationes* a grupos de personas a las que vinculaba una proveniencia étnica común, o tan sólo una contigüidad social, religiosa o profesional, mientras que posteriormente el vocablo fue adquiriendo una connotación predominantemente institucional”. Esposito encuentra la clave biopolítica de esta transformación semántica en la génesis y desarrollo de los Estados territoriales: “para adquirir un significado político, el fenómeno biológico, en sí impolítico, del nacimiento debe inscribirse en una órbita estatal unificada por el poder soberano” (*ibídem*, p. 273). De acuerdo con esta interpretación claramente biopolítica, que reduce la multiplicidad y variedad biológica del nacimiento a la unidad y uniformidad identitaria de la nación, “el nacimiento en común es el hilo que mantiene a este cuerpo idéntico a sí mismo a lo largo de las generaciones” (*ibídem*, p. 274).

De este modo se complementan ambos procesos de reducción biopolítica en clave inmunitaria: de los excesos de la carne a los ordenamientos del cuerpo, de la dispersión de los nacimientos a la unidad de las generaciones. Se trata en ambos casos de una vida que busca ser protegida por la política, para lo cual debe ser previamente negada en su forma inmediata de carne y nacimiento para afirmarse residualmente, por la mediación política, en cuanto cuerpo y nación.

Complementaria a esta semántica del nacimiento, Esposito encuentra la de la fraternidad, que también pasa de una significación biológica o naturalista a otra política, como lema republicano de la Revolución Francesa. La identificación fraterna de la nacionalidad se ve reforzada por la apelación patriótica: referidos a un padre común, los nacimientos se ordenan en claros vínculos biopolíticos de consanguinidad que contribuyen también a cerrar el cuerpo político sobre sí mismo excluyendo “a todos aquellos que no pertenecen a la misma sangre del padre común” (*ibídem*, p. 278). Es posible ubicar aquí el significado que tuvo en la historia educacional argentina el proyecto de la educación patriótica de Ramos Mejía desarrollado a partir del año 1908 y, también, como un antecedente próximo, los debates que tuvieron lugar en el Parlamento respecto del proyecto de enseñanza en idioma nacional del

diputado Indalecio Gómez (Casali, 2015).

En contraposición con esta versión inmunitaria del nacimiento, Esposito plantea una versión comunitaria que hace funcionar de modo positivo al paradigma biopolítico: “antes que encerrar, anulándola, la ajenidad dentro de un mismo cuerpo, biológico o político, el nacimiento vuelca al mundo externo lo que está dentro del vientre materno. No incorpora, sino que excorpara, exterioriza, vira hacia fuera. No presupone, ni impone, sino que expone a alguien al acontecimiento de la existencia” (Esposito, 2006, p. 283).

En tercer lugar, Esposito se propone revertir la carga semántica del dispositivo inmunitario *normalizador*, para pasar de una “normativización de la vida” a una “vitalización de la norma” que parece tener resonancias con el tópico de la crítica a la “constitución legal” o “política” a partir de la “constitución social”. Jugando un poco con los términos, podríamos decir que la tradición pedagógica del normalismo argentino se podría inscribir sin dificultades dentro de esa lógica inmunitaria normalizadora, mientras que las experiencias de educación comunal previas vieron truncadas las posibilidades de su desarrollo normativo⁶. En el mismo sentido podríamos interpretar la obligatoriedad escolar dispuesta por la ley 1420⁷. De modo más general, podríamos decir también que esta lógica inmunitaria que pretende “normativizar la vida” está en el centro mismo del reordenamiento político de la vida nacional a partir de la sanción de la norma constitucional de 1853. Inspirándose en Spinoza, Esposito plantea una particular relación entre norma y vida: “la norma ya no es, como en el trascendentalismo moderno, aquello que desde fuera asigna al sujeto derechos y deberes, permitiéndole lo que es lícito y vedándole lo que está prohibido, sino la forma esencial que cobra la vida en la expresión de su propio incontenible poder de existir” (*ibídem*, pp. 297-298). Más adelante y tomando ahora inspiración en el tópico nietzscheano de la “gran salud”, plantea Esposito una relación no inmunitaria (sino comunitaria) entre vida y norma: “la normalidad biológica no consiste en la capacidad de impedir variaciones, o incluso enfermedades, del organismo, sino en integrarlas dentro

6 Como veremos más adelante, Saúl Taborda cuestiona en términos más o menos similares el proyecto educativo desarrollado en la Argentina a partir de la segunda mitad del siglo diecinueve; cfr. Taborda (1938).

7 Recordemos que esa ley establecía en su artículo 4° que “La obligación escolar pueden cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificados y exámenes, y exigirse su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas *sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela*” (el destacado es nuestro). Y, aunque el artículo 5° aclaraba que “La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar”, es significativo observar en dónde cae el peso de la imposición.

de una trama normativa distinta” (*ibidem*, pp. 306-307).

V.- Pedagogías emancipadoras: Saúl Taborda.

Tenemos aquí reunidos los elementos conceptuales que nos permitirán abordar ahora nuestra interpretación de la pedagogía emancipadora de Saúl Taborda a partir de las tensiones biopolíticas que plantea.

Saúl Taborda (1885-1944), un pensador cordobés poco conocido, formado en la pedagogía y la filosofía en Alemania en los años veinte, activo en el ámbito de la política –fue protagonista de la Reforma Universitaria-, produjo a lo largo de la primera mitad del siglo veinte una obra bastante singular, difícil de clasificar, que se mueve por fuera de la dicotomía planteada entre la sociedad civil y el Estado para circunscribir el fenómeno político⁸. Su pensamiento pedagógico está más ligado a la transmisión cultural del legado histórico de una comunidad que al desarrollo de las variadas competencias intelectuales y las no muy claras ni definidas habilidades prácticas que conforman la ciudadanía y posibilitan la articulación exitosa de la sociedad civil en el mundo capitalista moderno, mientras que, su pensamiento político, articula una crítica del Estado hecha en clave anarquista junto con la reivindicación de una organización de los cuerpos sociales (la “democracia funcional” y el “comunalismo federalista”) que parece prefigurar la comunidad organizada que el peronismo pondrá en escena una década más tarde⁹.

La producción teórica de Taborda se extiende entre 1910 y 1944, año de su muerte y recorre tres momentos constitutivos que van marcando un ritmo biopolítico. En el primero, de fuerte inspiración anarquista, se pone el acento en la denuncia de las diversas formas de sometimiento que amenazan a la vida e intentan fijar su variabilidad, detener el flujo de sus variaciones. En este primer momento, la vida es comprendida como un proceso evolutivo errático, sujeto a experimentación, que avanza por ensayo y error. Dios y el Estado se lo impiden. De manera que, la componente política del complejo biopolítico se vincula despóticamente con el flujo vital y la vida entra en contradicción ascética con ella misma (“no concibo nada más absurdo y tonto que el afán de aprisionar la vida en el casillero de un código”, dirá uno de los personajes de *Julián Vargas*, novela escrita por Taborda en 1916 y publicada en 1918, para concluir que “la vida es enemiga de la ley”; Taborda, 1918).

⁸ Nos referimos a la conocida interpretación de Norberto Bobbio (cfr, 1989).

⁹ Para un análisis amplio de la producción teórica de Taborda, véase Casali (2012).

En el segundo momento, la vida aparece como fuerza impulsora, como flujo de lo irracional, como caos creativo que busca sin éxito darse una forma. Aquí, el factor determinante del complejo biopolítico es la vida que disuelve las formas políticas que intentan contenerla sin encontrar, sin embargo, una forma adecuada que la realice en la enorme potencia de sus posibilidades ahora liberadas (“la vida se halla en agudo conflicto con el intelectualismo que rehúye su comprensión”, sostendrá en 1933; Taborda, 1933). Si el primer momento está coloreado de insinuaciones anarquistas y corresponde a los años críticos de la Gran Guerra y al movimiento reformista del dieciocho, el segundo momento recoge la experiencia de la crisis de las democracias liberales en el treinta, incapaces de contener las fuerzas desatadas por el capitalismo y de darle un cauce institucional a las masas populares que, por esos años, estaban entrando en la historia. Si en el primer momento, la vida avanza con ambiguo resultado sobre el límite que el ascetismo le impone a través de Dios y del Estado, en el segundo momento, la vida no logra afirmarse en el vacío que producen la muerte de Dios y, también, el colapso del Dios mortal. Allí, los absolutos en disolución (Dios y el Estado) atraen, como en el vórtice de un torbellino, el flujo vital y dan lugar a las conocidas experiencias totalitarias que realizan la vida en común del modo negativo que Esposito describe como caso ejemplar de tanatopolítica. Taborda tiene muy en claro que el lugar vacío dejado por los dioses ausentes no puede ser llenado mediante nuevos o viejos dioses puestos a designio del mismo orden racionalista que los borró del horizonte, como intenta hacerlo, por ejemplo, Mussolini: “el fascismo –sostiene Taborda- huye de su propio vacío. Es un fugitivo de sí mismo” (Taborda, 1933). Entonces, hacia mediados de los años treinta, el planteo tabordiano encuentra un tercer momento biopolítico: Facundo como principio biopolítico afirmativo, una forma de vida que no está en contradicción inmunitaria con ella misma; el comunalismo federalista.

Focalicemos nuestra atención ahora en un texto de 1938 en el que Taborda polemiza con Sarmiento: “Sarmiento y el ideal pedagógico” (Taborda, 1938).

Sarmiento había sostenido en 1849 “que las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados” y, por lo tanto, la tarea de reconstrucción social exige de la educación pública una acción enérgica que permita “embotar aquel instinto de destrucción que duerme ahora, y que ha de despertar la vida misma y la influencia de las ideas que se irradian sobre todos los pueblos cristianos” (Sarmiento, 2001, p. 48). Civilizar al bárbaro significa aquí poner a la vida a resguardo de su propio exceso. Como sabemos,

la política civilizatoria fue una tarea ardua de ingeniería social que permitió retrofundar la nación desde el Estado a partir de 1852. Hacer del bárbaro un civilizado implicó poner las bases de una sociedad civil sin la cual el Estado es insostenible como andamiaje institucional de gobierno. Como también sabemos, la sociedad civil no es una forma cualquiera de la sociabilidad sino una cuyas características específicas son la cultura burguesa y mercantil, junto con la postulación del individuo como sujeto de la asociación. La sociedad civil es la sociedad burguesa y civilizada (cfr. Bobbio, 1989). Sin sociedad civil el Estado es insostenible o inviable. Pero el Estado se sostiene, en la medida en que hace sociedad civil de la barbarie por medio de la educación pública. En términos de Esposito, la vida bárbara se inmuniza a través de la sociabilidad civil que pone distancia entre los hombres devenidos individuos que no tienen una vida en común sino intereses contrapuestos y reglas de convivencia compartidas.

Taborda advierte en Sarmiento el surgimiento de esas transiciones que van llevando de la comunidad a la sociedad civil y el Estado, del “orden educativo existencial, plasmado en la entraña popular, incomplejo, como incompleja era la estructura de la sociedad pastoril y precapitalista que lo realizaba” a un nuevo ordenamiento educativo articulado en clave de otro ideal, el del “ciudadano idóneo y nacionalista”, que es el que permite “formar el tipo de hombre destinado a vivir y a realizar la estructura política de la democracia eualitaria” y se pregunta por las razones de semejante mutación. Aquí, Taborda se plantea la siguiente disyuntiva: o bien “la reacción contra aquel orden docente respondió al deliberado designio de una suplantación radical de las orientaciones del genio nativo”, o bien “fue en el fondo, y no obstante la invocación de doctrinas extrañas [Taborda se refiere a la influencia de la Revolución Francesa y a la ley de educación de 1833], un sesgo inmanente del espíritu vernáculo determinado por las nuevas condiciones históricas”.

Ahora bien ¿Qué puede significar este “sesgo inmanente del espíritu vernáculo”? Taborda responde: “una desviación de los rumbos ideales de nuestro linaje”. Pero una “desviación” no significa un reemplazo. Y puesto que “nada se crea *ex-nihilo*” y la actividad espiritual consiste en “un movimiento decantador que va perpetuamente de la tradición a la revolución”, aquel “sesgo” y esta “desviación” tienen el significado de habernos hecho caer en “el error, tan grave como infructuoso, de empeñarnos en cegar las fuentes espirituales de nuestra continuidad histórica”.

Si leemos a Taborda con las herramientas propuestas por Esposito podemos

encontrar en su obra un buen ejemplo de filosofía biopolítica en la que la tensión constitutiva entre, por un lado, la vida como factor de exceso (respecto de todo marco normativo) y de producción de diferencia ontológica (respecto de cualquier totalización) y, por el otro, la política entendida como instancia de normalización (de aquello que es básicamente refractario a la norma) y reducción identitaria (de aquello cuyo principio constitutivo es la no identidad, es decir, la diferencia) se articulan en clave afirmativa. El resultado de esta articulación es un concepto no totalitario de la comunidad capaz de contener las infinitas posibilidades de la vida en común; un concepto de lo político como fenómeno originario, respecto del cual, la politicidad formal del ciudadano y la sociabilidad individualista que proponen el Estado y la sociedad civil, son no sólo formas derivadas sino también deformaciones que inhiben las posibilidades más plenas de esa vida en común y de la realización personal. El pensamiento político y pedagógico de Saúl Taborda intentó articular maneras o vías no estatalistas de la convivencia humana y de los procesos de formación de la subjetividad que implican, como decíamos, una profunda crítica de la sociabilidad civil, sus presupuestos, sus reglas y sus prácticas.

VI.- Algunas puntualizaciones a modo de conclusión.

Ubiquemos, en primer lugar, nuestro tema –las pedagogías emancipadoras- y caractericemos mejor nuestro problema –las tensiones biopolíticas-. Respecto de lo primero, la descripción de la comunidad clásica nos permite observar con claridad la matriz de las relaciones de dominación (una relación privilegiada y excluyente con el *logos*) y sus modalidades (dominación social o política, dominación de género, dominación paternal). No es posible realizar allí ningún planteo emancipador puesto que la estructura misma de la comunidad clásica depende de esas relaciones de dominación. Todo esto cambia con la modernidad. Ahora, cuando lo político revierte sobre la vida, se ponen en movimiento las estructuras sólidas de la comunidad clásica y las relaciones de dominación entran en un proceso de fluidez (“todo lo sólido se desvanece en el aire”). Lo que estaba sometido se emancipa pero la lógica que organiza estas relaciones de poder no es ya, por supuesto, la de la comunidad clásica. Los siervos no se convierten en señores para compartir con ellos los privilegios de una dominación ahora sin dominados. Las relaciones de poder parecen quedar invertidas: “¡Ningún pastor y un solo rebaño!” (Nietzsche, 1978, p. 35). Funciona aquí el mecanismo inmunitario descrito por Esposito: ya no hay comunidad sino disociación (sociedad civil) y las potencias de la vida ahora liberadas (deseo y producción) quedan atrapadas dentro del engranaje

de la maquinaria capitalista que libera para explotar, emancipa para oprimir. Estas son las tensiones biopolíticas. La formación del sujeto, asunto de la pedagogía moderna, se mueve y desarrolla dentro de esa ambigüedad: sujeto sujetado y sujeto agente de un proyecto vital. El poder produce subjetividad. Lo político, en su forma moderna de Estado, altera lo que en la comunidad clásica le era previo (la comunidad doméstica, el *oikos*, la vida)¹⁰.

Tengamos en cuenta, en segundo lugar, que la configuración misma del mecanismo inmunitario tanto como la posibilidad de transmutar el signo tanatopolítico del dispositivo en otro afirmativo de la vida a través de lo político, se pone en juego, a partir de la modernidad, a través de estrategias pedagógicas. Renglones más arriba hicimos referencia a algunas de ellas. La constitución de sujetos aislados dentro de su individualidad, domesticados en relación con su vialidad deseante y adiestrados para hacer funcionar disciplinadamente los engranajes -groseros o sutiles- de la maquinaria productiva implica el triple proceso pedagógico de reducir la carne a cuerpo, resignificar el nacimiento (o exterioridad) en términos de nacionalidad (o interioridad), someter la vida a la norma (disciplina).

El problema biopolítico que plantea la vida en común es, precisamente el de realizar comunidad de vida. La comunidad clásica resuelve este problema escindiendo la comunidad en dos planos diferenciados: lo doméstico (privado) y lo político (público). La modernidad comienza cuando ambos planos comienzan a articularse. En este sentido, lo que podemos llamar posmodernidad se caracteriza por la indiferenciación de ambos planos. El pasaje de la comunidad clásica a la sociedad moderna se realiza por medio de dispositivos pedagógicos. En ese pasaje hay dos cosas que se pierden: la comunidad y el *logos*. Otras dos ocupan su lugar: el individuo y la razón. Interviene allí el mecanismo inmunitario: disociación y pérdida de vitalidad. Lo que el enfoque biopolítico le puede aportar al planteamiento de una pedagogía emancipadora es la posibilidad de complementar o enriquecer el objetivo político y pedagógico de equidad, presente en las políticas de inclusión socioeducativas, que suelen limitarse a pensar la educación en términos de escolarización. Por debajo de estos temas se descubren otros más difíciles de pensar: son aquellos que plantea la comunidad de vida.

10 Decimos esto en el sentido de Foucault cuando describe el pasaje de los dispositivos de soberanía a los del biopoder: "el derecho de soberanía es [...] el de hacer morir o dejar vivir. Y luego se instala el nuevo derecho: el de hacer vivir o dejar morir" (Foucault, 2008, p. 218).

Referencias

Aristóteles (1970), *Política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

Bauman, Z. (2003), *Modernidad líquida*, México, FCE.

Bobbio, N. (1989), *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*, México, F.C.E.

Casali, C. A. (2012), *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda*, Remedios de Escalada (Prov. de Bs. As.), Universidad Nacional de Lanús.

Casali, C. A. (2015), "Los debates parlamentarios del proyecto de Indalecio Gómez sobre enseñanza en idioma nacional: una lectura biopolítica", en *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, Biblioteca Del Congreso de la Nación, n° 129 "En la historia", pp. 25-32.

Castro, E. (2011), *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*, La Plata (Argentina), UNIPE.

Descartes, R. (1980), *Discurso del método*, Buenos Aires, Charcas.

Esposito, R. (2003), *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Esposito, R. (2005), *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

Esposito, R. (2006), *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu.

Foucault, M. (2008), *Defender la sociedad*, Buenos Aires, FCE

Foucault, M. (2009 a), *Historia de la sexualidad. 1 La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (2009 b), *Seguridad, territorio y población: curso en el Collège de France, 1977-1978*, Buenos Aires, FCE.

Nietzsche, F. (1978), *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*, Madrid, Alianza.

Poratti, A. (1986), "Comunidad, sociedad, sistema mundial", *Revista de filosofía latinoamericana y Ciencias sociales*, segunda época, I, 11, mayo.

Rousseau, J.-J. (2003), *El contrato social*, Buenos Aires, Losada.

Sarmiento, D. F. (2011), *Educación popular*, La Plata (Argentina), UNIPE.

Taborda, S. A. (1918), *Julián Vargas* (novela), Córdoba (Argentina), La Elzeviriana.

Taborda, S. A. (1933), *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe (Argentina), Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.

Taborda, S. A. (1938), "Sarmiento y el ideal pedagógico", *Facundo*, Córdoba (Argentina). Editado posteriormente en *Investigaciones Pedagógicas*, Córdoba (Argentina), Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951, t. III, cap. XIII, pp. 215-230. Hay reedición de UNIPE, 2011. Reproducido en CHÁVEZ, F., *La argentinidad preexistente*, Buenos Aires, Docencia, 1988, pp. 35-49.



La escritura como práctica ética dentro de El Taller de Prensa Escuela

Carolina Campuzano Baena
Universidad Pontificia Bolivariana
carolina.campuzano@upb.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-7495-3336>

Comunicadora Social y Periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana. Coordinadora convenio Prensa Escuela de la Facultad de Comunicación y Periodismo de la misma universidad.

Sonia Amparo Guerrero Cabrera
Universidad de San Buenaventura
sonia.guerrero@usbmed.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-9176-0029>

Psicóloga, Universidad de Nariño. Magister en Hermenéutica Literaria, Universidad EAFIT. Miembro del Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinarios en Educación ESINED. Coordinadora convenio Prensa Escuela de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura.

Resumen - Resumo - Abstract

Este artículo expone los principales hallazgos de la investigación denominada: La mediación de Prensa Escuela en la formación ciudadana y la ética, realizada en convenio con las universidades Pontificia Bolivariana, San Buenaventura y el periódico El Colombiano en Medellín (Colombia), dentro del Programa Prensa Escuela, en cuanto a las características que la ética adquiere dentro de las acti-

Este artigo apresenta as principais conclusões do inquérito chamado: Mediação de Prensa Escuela na educação e ética cívica, realizado em parceria com a Pontificia Bolivariana, universidades San Buenaventura e do jornal El Colombiano de Medellín (Colômbia), no Prensa Escuela, quanto às características que a ética adquire dentro das atividades desenvolvidas pelo Programa e que são evidentes

This article exposes the main findings of the research called: Mediation of the Prensa Escuela Program in Citizenship and Ethics, conducted in agreement with the Pontificia Bolivariana University, San Buenaventura University and the newspaper El Colombiano in Medellín (Colombia), within the Prensa Escuela Program, in regarding the characteristics that ethics acquires within the activities deve-

vidades que desarrolla el Programa y que se evidencian en los escritos de los participantes publicados anualmente en El Taller durante el periodo de 2012 a 2016; aparecen brevemente los postulados teóricos con base en los cuales se enuncia la comprensión de la ética, desde dos ejes fundamentales: la formación que ofrece Prensa Escuela –cuyo énfasis principal es la lectura con criterio y la producción de contenidos con responsabilidad– y la construcción de conocimientos que logran los participantes a partir de ello, asuntos que aparecen en un entramado inseparable, de esta manera se presentan aquellos textos emblemáticos que ejemplifican las categorías de análisis. Así, se logra describir que la construcción de la ética que realizan los participantes de Prensa Escuela, guarda íntima relación con la reflexión sobre sí mismo y con la revalorización del entorno; además, es una forma de relacionarse con el otro, una oportunidad para desarrollar la autonomía y la manera de cuidar de sí mismo.

nos escritos dos participantes publicados anualmente na oficina durante o período de 2012 a 2016; aparecem brevemente os postulados teóricos com base no qual a compreensão da ética estados, dois eixos fundamentais: a formação oferecida Prensa Escuela, cujo principal destaque é a leitura criteriosamente e com produção de conteúdo e construção responsibility- o conhecimento que os participantes obtêm, questões que aparecem em uma rede inseparável, são apresentados os textos emblemáticos que exemplificam as categorias de análise. Assim, é possível descrever que a construção da ética realizada pelos participantes da Prensa Escuela, está intimamente relacionada à reflexão sobre si mesmo e à reavaliação do meio ambiente; Além disso, é uma forma de se relacionar com o outro, uma oportunidade de desenvolver a autonomia e a maneira de cuidar de si mesmo.

loped by the Program and that are evidenced in the writings of the participants published annually in El Taller during the period from 2012 to 2016; the theoretical postulates appear briefly, based on which the understanding of ethics is articulated, from two fundamental axes: the training offered by the Prensa Escuela Program -whose main emphasis is the reading with criteria and the production of contents with responsibility- and the construction of knowledge that participants get from it, issues that appear in an inseparable network, in this way are presented those emblematic texts that exemplify the categories of analysis. Thus, it is possible to describe that the construction of the ethics carried out by the participants of the Program, is closely related to the reflection on oneself and to the reevaluation of the environment; In addition, it is a way of relating to the other, an opportunity to develop autonomy and the way to take care of oneself.

Palabras Clave: Prensa Escuela, ética, sujeto, formación, lectura, escritura.

Palavras-chave: Prensa Escuela, ética, sujeito, formação, leitura e escrita.

Keywords: Prensa Escuela, ethics, subject, formation, reading, writing

Este artículo de reflexión deviene del proyecto del grupo de investigación ESINED, denominado: “La mediación de Prensa Escuela en la formación ciudadana y la ética”, realizada en alianza entre la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de San Buenaventura y el periódico El Colombiano de Medellín (Colombia), dentro del Programa Prensa Escuela.

Recibido: 30/08/18

Aceptado: 16/03/19

Para citar este artículo:

Campuzano Baena, C. & Guerrero Cabrera, S. (2019). La escritura como práctica ética dentro de El Taller de Prensa Escuela *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6). 29-53.

La escritura como práctica ética dentro de El Taller de Prensa Escuela

Introducción

El Programa Prensa Escuela, empezó a funcionar en Medellín, Colombia, con el periódico El Colombiano desde 1994, se sumaría la Universidad Pontificia Bolivariana y luego la de San Buenaventura, para trabajar en distintas modalidades, la que interesa especialmente en este escrito se refiere a *El Taller*, espacio formativo tanto para los talleristas, que son jóvenes universitarios que se capacitan en el uso de la prensa como medio de construcción de conocimiento, y para los estudiantes de bachillerato quienes asisten a los talleres que se diseñan con la intención de propiciar una lectura comprensiva y una escritura responsable, todo en el marco de la formación ciudadana. Los textos y testimonios que esta experiencia genera se recogen en la publicación anual denominada *El Taller*, donde aparecen aquellos que fueron más significativos y lograron una estructura acorde a las exigencias de escritura de dicha publicación, la cuales se explicarán más adelante.

Como forma de ahondar en el trabajo que realiza el Programa se diseñó la investigación: *La mediación de Prensa Escuela en la formación ciudadana y la ética*, que precisamente aborda la publicación anual de *El Taller* desde 2012 a 2016, un periodo representativo de su historia, para identificar cómo han ocurrido los procesos de formación en dichos temas -aquí se hablará especialmente sobre la ética-, y así reconstruir estrategias pedagógicas de trabajo.

La investigación se realizó bajo una metodología cualitativa y de método hermenéutico, que con un diseño de revisión documental rastrea por medio de categorías las características que adquiere el trabajo con la ética y la formación ciudadana dentro del Programa Prensa Escuela.

Metodología: Escribir para ser leídos

Los diferentes textos de los que se compone *El Taller*, son escritos por los docentes, talleristas y estudiantes de colegios que asisten a la formación del

Programa durante los meses de abril a octubre, cada año. La metodología de ejecución de las actividades consiste en utilizar los géneros periodísticos de entrevista, crónica y perfil, principalmente, para componer un texto que narre un aspecto significativo de la realidad de cada uno, que muestre los hechos desde su perspectiva incluyendo elementos de la vida cotidiana, los cuales permitan al lector reconocer el valor del otro y los modos de vida ajenos. Se diseñan diferentes talleres que partiendo de los saberes previos de los asistentes buscan la construcción de nuevos conocimientos, aquellos que posibilitan narrar la realidad de manera digna, respetuosa y didáctica, ya que el material producido se utiliza en otras actividades con las mismas intenciones, para: ver, escuchar y actuar de manera más contextualizada.

Es decir que durante los distintos talleres se lleva a los estudiantes a pensar sobre sí mismos y el entorno inmediato, y también a reflexionar sobre su lugar en el mundo de hoy, pues una de las pautas principales es la consideración que deben tener los participantes de que sus textos serán leídos por otros, es decir, que tienen una modalidad pública, ya que se promueve el compartir experiencias y reflexiones. Se busca además que vuelvan a mirar su entorno con una postura más crítica, esto se propicia con actividades sobre el manejo de la información que, en el mundo actual, se hace imprescindible, para comprender lo que ocurre y entablar mejores relaciones con el otro, además se trabaja el tema de las competencias ciudadanas, bajo la consideración de que Colombia necesita crear nuevas formas de vida, de convivencia y de resolución de conflictos que apuesten por una sociedad más justa y equitativa.

Elementos como la ciudad, el colegio, la familia, las personas significativas de la vida, se aprovechan para detonar en los asistentes la estructuración de un escrito cuya voz es la de ellos mismos, es decir que dichas narraciones a la vez que muestra una parte de la realidad colombiana, le permiten al sujeto ubicarse en un lugar y tiempo y decir algo, este importante aspecto conlleva una dimensión ética que al Programa Prensa Escuela le interesa potenciar y analizar.

Desde el año 2012 hasta el 2016, hay un total de 5 publicaciones de *EI Taller*, ya que tiene una periodicidad anual, en cada una de ellas aparecen las experiencias devenidas del proceso y las reflexiones que los decanos, coordinadores, y rectores de las instituciones involucradas, logran realizar. Sin embargo, el foco de atención de la investigación que sustenta este escrito, fueron los textos de talleristas, docentes y estudiantes que participaron directamente en la capacitación y construcción de las narraciones, de manera

que se pudiera evidenciar los logros y alcances de las actividades.

El tipo de metodología de la investigación *La mediación de Prensa Escuela en la formación ciudadana y la ética* fue cualitativa, teniendo en cuenta que ésta es: “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123). Es decir que por medio de este tipo de investigación es posible acercarse a un contexto y comprender las dinámicas que lo conforman.

En cuanto al método y desde la perspectiva de Martínez (2002) se recurrió al hermenéutico-dialectico que permite comprender las relaciones entre los elementos de una situación, su jerarquía, sus influencias, causas y probabilidades. En palabras del autor: “la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (Martínez, 2002, p. 2), siendo la ética un tema que se ancla directamente a los sujetos y se construye en un contexto específico, la hermenéutica permite interpretar una situación y enunciar una comprensión de elementos complejos, en este caso la ética.

En este escenario se utilizó la revisión documental como una técnica para recolectar y validar información (Galeano, 2003) eficaz para la selección, sistematización y análisis del material objeto de estudio, que fueron como se dijo los escritos publicados en *El Taller* durante 2012 a 2016.

Los resultados en cuanto a la categoría conceptual de ética se lograron sistematizar por medio de una matriz descriptiva, que permitió identificar a nivel proposicional, las subcategorías y temas que se relacionan con la ética. El rastreo de antecedentes de la investigación, así como la consolidación del marco teórico dan la base para el análisis de la información y la presentación de hallazgos que aparecen a continuación.

La dimensión ética de la escritura

El concepto de ética es en sí mismo complejo de abordar, debido a las diferentes corrientes filosóficas, pedagógicas, políticas entre otras, que se han

ocupado de su descripción. Para este texto y dentro de la investigación de la que se deriva, la ética se concibe como una parte fundamental del sujeto y su formación; no existiendo un parámetro universal para juzgar las acciones y conducirse por el mundo, Foucault (1984) indica que la ética del sujeto proviene del ejercicio de su libertad en un determinado contexto, siguiendo este postulado, Prensa Escuela es un Programa que atiende, como base de sus dinámicas, al reconocimiento del contexto para comprenderlo, intervenir en él y transformarlo, a la vez que se ocupa de la construcción de la ética del sujeto en dichos procesos, cuando resalta la importancia de las relaciones sociales.

Cuando los estudiantes de distintos colegios del Valle de Aburrá asisten a los talleres de Prensa Escuela, planeados a su vez por estudiantes universitarios –talleristas– de áreas afines a las humanidades, se logra crear un escenario único de aprendizaje. Los talleres no son una clase en la cual se va a recibir lo que un experto tiene para dar, el hecho de que los talleristas sean jóvenes y aun mantengan su calidad de estudiantes, permite a los asistentes empezar a formar un vínculo social más cercano y que se pueda entre todos construir conocimientos, además de que ellos al vincularse al Programa también empiezan a su vez a transformarse, en palabras de un tallerista:

Mi aprendizaje en Prensa Escuela empieza por darme cuenta de mi papel, que es precisamente el de aprender. No soy quien enseña, soy uno más de los que aprende. Aprender implica un proceso de transmisión mutua de conocimientos e información que buscan la construcción del pensamiento. (Chamat, 2012, p. 21)

El Programa aprovecha los géneros periodísticos de la entrevista, la crónica y el perfil, principalmente, para brindar guías de escritura a los participantes, de manera que puedan construir un texto claro, coherente, contextualizado y muy importante: verídico. Esto implica que los asistentes reciben una formación pedagógica en estos temas y realizan actividades de exploración de su realidad; es así como los asistentes leen textos representativos de dichos géneros periodísticos, hacen ensayos de escritura y acuden a entrevistar a personajes de su entorno. Todo esto les ofrece la oportunidad de ampliar sus horizontes y llegar a construir un texto final, susceptible de publicarse en *El Taller*.

En todas estas actividades es fundamental para Prensa Escuela aplicar de manera contextualizada el constructivismo, la perspectiva socio-cultural o socio-histórica propuesta por Vygotsky (1996), como una ruta de trabajo que

permite la participación activa de todos los integrantes de un grupo de trabajo, donde se tiene roles claros, pero en el cual las interacciones son múltiples y abundantes. De este modo, se considera oportuno incluir en las actividades personajes, experiencias, hechos y fenómenos que configuran el panorama nacional, la historia y la cultura de Colombia, como forma de dar sentido a los esfuerzos por entender el contexto y aportar para el mejoramiento de la realidad. Esta teoría resalta en gran medida la importancia del contexto social e histórico en el que se encuentra toda persona, que enmarca no sólo su forma de ver y sentir el mundo, sino los aprendizajes que logra, en otras palabras, el constructivismo de Vygotsky (1996) señala cómo todo aprendizaje está condicionado por las interacciones sociales; es desde sí mismo pero con el otro como los seres humanos construyen conocimiento, por eso se hace vital aterrizar estos conceptos al espacio que ofrece el Programa, y en especial a los escritos que allí se logran. Una parte importante de la investigación se dedica a este asunto –aplicación del constructivismo– aquí, por motivo de los intereses y objetivos del escrito, sólo se menciona someramente.

De esta manera y luego de sistematizar los textos publicados en *El Taller*, y analizar sus proposiciones en categorías, se encontró que el tema de revalorización del entorno se asocia siempre a la reflexión sobre sí mismo; ambos asuntos se enmarcan en la ética. Por ejemplo, el texto compuesto por una estudiante de octavo grado titulado *De la guerra, al cambio*, habla sobre un barrio de Medellín llamado La Sierra, que ha sufrido diferentes episodios de violencia, el texto recoge la angustia ante el peligro de muerte de los seres queridos, pero también enuncia: “Si vemos más allá de todo el conflicto podemos ver que la parte linda del barrio es la gente. Esa gente luchadora, amable, echada pa’ lante y con la certeza de que hay un futuro mejor para La Sierra, siempre con buena cara y sabiendo que somos más los buenos que los malos” (Arboleda, 2014, p. 21), estas palabras muestran una apreciación renovada del entorno, al escribir sobre el barrio se indica su historia y circunstancias, asunto fundamental para la comprensión de la realidad, pero también se avanza hacia lo que se considera importante, a saber: vivir bien consigo mismo y con el otro.

Como se mencionó, por medio de los talleres se orienta a los estudiantes a pensar sobre su cotidianidad, sobre sus acciones diarias, las personas significativas y los sucesos que han marcado sus vidas, tanto a nivel personal como comunitario, de allí surgen reflexiones que como la anterior, muestran el valor de la escritura no sólo como un desahogo, al contrario, en Prensa Escuela los escritos se convierten en la voz que enuncia una realidad, una

experiencia vivida, la cual permite tanto a su autor como a otros dar valor a elementos del entorno, y de esta manera asumir una posición ante su realidad. Aquí, se entiende la experiencia como:

Una verdadera fuente de aprendizaje de la vida que no nos permite solucionar problemas sino encararlos. Nos da un saber singular que nadie puede vivir por nosotros, un modo de resituarnos ante un problema, pero jamás nos ofrece una solución (al menos una solución definitiva) (Mèlich, 2012, p. 68)

No hay soluciones definitivas o absolutas, cada caso, cada hecho requiere la atención de quienes lo viven, por ello la importancia de reflexionar y reconocer los elementos de la realidad, identificar sucesos y como dice Mèlich (2012): afrontarlos, de esta manera los textos se convierten en herramientas de trabajo, muestran aquello que aún no se ha visto, pero que puede iluminar un camino a seguir. Es decir, que un texto que configura una experiencia de mundo, narrada por un agente directo de la misma, permite comprender la diferencia, los distintos modos de vida, las múltiples visiones de un mismo suceso, además, la escritura le permite a su autor intervenir en la realidad de un modo único, y teniendo en cuenta que Prensa Escuela promueve *la lectura con criterio y la escritura con responsabilidad*, dicho producto se convierte en una propuesta de transformación social, en una acción ética. Ahora, el texto al ser leído en las distintas actividades –talleres a docentes en formación y en ejercicio, conferencias, cátedras, entre otros– que el Programa realiza, se convierte en un material didáctico y alcanza así otros espacios de intervención, manteniendo la movilidad de su propuesta, sin pretender ser una vía ideal o única.

Por ejemplo, el escrito titulado: *¿Cuánto valen 20.000 pesos?*, publicado en 2016, explora en sus escasos párrafos las decisiones de un niño ante el hallazgo de dinero, lo más valioso de dicha narración es la confrontación de su autor ante sus deseos y las necesidades colectivas, muestra cómo cada persona está siempre enmarcada en un entramado social y por tanto sus acciones tienen consecuencias no sólo para sí mismo sino para los demás; el autor cierra el relato así: “entendí la importancia de pensar en las demás personas y no solo en uno” (Mejía, 2016, p. 19). Nuevamente la reflexión sobre sí mismo, indispensable para la construcción de la ética, aparece ante un suceso cotidiano; como puede verse la vida diaria es el escenario natural para el ejercicio de la ética, entonces ésta: “es una actitud, una reflexión individual sobre la libertad propia en relación a la libertad de los demás y con

la libertad social en que nos movemos” (Savater, 2002, p.11).

En este mismo sentido la escritura es una manera de contribuir a mejorar la sociedad, buscando no repetir los mismos patrones, repensando las acciones; además en lo educativo se convertiría en un compromiso ético, ya que: “es precisamente la ética la que distingue la acción educativa de la adoctrinadora” (Mèlich, 2003, p. 34), de este modo, tanto los procesos de alfabetización como el ejercicio de la lectura y la escritura son un lugar privilegiado para que el sujeto se construya y, muy importante, se transforme.

Por otra parte la permanencia del texto escrito permite escuchar la voz del otro que no está presente o con el cual no se tiene cercanía, en este caso es la voz los jóvenes la que busca oídos, siendo este un asunto que, en el mundo actual, dadas sus características de globalización y consumismo, se hace tan necesario; el experto en comunicación Jesús Martín Barbero lo señala claramente en una de sus entrevistas: “Nos están hablando [los jóvenes] en medio de mucho ruido y es necesario saber escucharlos. Y la Universidad y la escuela secundaria no lo hace con frecuencia, y no se trata de escucharlos como en un laboratorio sino de acompañar los procesos” (Barbero, 2010, párr. 15), ante esta falencia, Prensa Escuela busca que las historias, los sentimientos, pensamientos y argumentos de los jóvenes, sean escuchados.

Es así como emerge la escucha como una condición importante para pensarse a sí mismo, ya que a través de un escrito, la persona puede enunciar su posición, su visión de mundo, lo que requiere procesos de reflexión y cuestionamiento, y además la escucha, a través de la lectura de los escritos de otros, amplía esa perspectiva personal. Si estos procesos se convirtieran en un hábito, el impulso para la construcción de la ética sería muy positivo.

Para Foucault (2002) el sujeto realiza un conjunto de prácticas que dan forma a ese sujeto, es una interacción dialéctica entre el obrar y la estructuración de sí mismo, es por ello que el autor señala que la relación fundamental que una persona entabla es consigo mismo. En este orden de ideas la escritura es una práctica que da forma al sujeto y puede transformar su entorno. En el texto *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*, Foucault (1984) expone que el sujeto se construye y reconoce como tal no en la obediencia automática a un código moral, sino en las prácticas reflexivas respecto a sí mismo y al mundo, allí se constituye el sujeto ético. De esta manera:

el cuidado de sí es ético en sí mismo e implica relaciones con los otros

en la medida en que el cuidado de sí vuelve capaz de ocupar un lugar en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que le conviene (Garcés y Giraldo, 2013, p. 187).

Cuando en la vida cotidiana se incluyen hábitos y rutinas con un sentido para el sujeto y su entorno, la construcción del sujeto ético se ve favorecida, este sentido hace referencia a aquellas acciones que le permiten asumir responsabilidades y ocupar de manera plena el lugar que tiene en la sociedad, sin importar su edad. Uno de los talleristas de Prensa Escuela que trabajó en el año 2012 asistiendo a un colegio a realizar los talleres, rescata los procesos acaecidos allí en su texto: *Aprender con... ¡gallinas!* ilustra el gran impacto que tuvo en las vidas de los estudiantes de un colegio rural la construcción de un galpón, cuyos cuidados estaban a cargo de ellos mismos. En primer lugar, se buscó apoyar la seguridad alimentaria de los niños, ya que muchos carecían de recursos, es decir que el proyecto parte de una necesidad comunitaria que entre todos pueden suplir, consolidado los lazos sociales; luego se incluyeron las labores en el desarrollo del modelo pedagógico del colegio, lo que representó que las asignaturas regulares estaban conectadas con las tareas del galpón, formándose así el vínculo entre lo que se aprende y su uso, dándole sentido al esfuerzo y logros de los estudiantes.

Pero no termina allí, uno de los elementos más importantes para la construcción de la ética del sujeto como lo es volver a pensarse a sí mismo (Foucault, 2002), fue movilizado ante la tarea de cuidar de los animales –gallinas–. A pesar de que las actividades mencionadas no tuvieron lugar dentro del Programa, el recuento que de ellas hace el tallerista ilustra la posibilidad de orientar los aprendizajes hacia la transformación del sujeto, el tallerista pudo contar esta experiencia y así otorgarle protagonismo al esfuerzo de los estudiantes. Dice el texto: “Es tal el impacto del trabajo que una joven que antes era muy rebelde y tenía muchos problemas personales se apropió de la tarea con tanto ahínco que cambió su actitud, mejoró académicamente y ahora dice que quiere ser veterinaria” (Salgado, 2012, p. 22), esta transformación indica una movilización de pensamientos, sentimientos y acciones, elementos fundamentales para el cuidado de sí.

Al aterrizar este concepto foucaultiano de *cuidado de sí*, descrito en la *Hermenéutica del sujeto* (Foucault, 2002), en este escenario educativo, asociándolo además con la práctica de una escritura responsable, como la mostrada por el tallerista autor del texto anterior (que presenta una forma nueva o renovada de aprender, es decir un cambio en el escenario regular)

se puede establecer que para la construcción de la ética es necesaria esta reflexión sobre sí mismo, que lleve al sujeto a cuestionarse y luego sea capaz de leer y escuchar los discursos de otros, creando así una dinámica social en la que todos tienen un valor y lugar. A partir de lograr ubicarse ante sí mismo y los otros, la autonomía del sujeto se fortalece, y puede convertirse en un modo de vida, que realmente incluya al otro.

La autonomía, una forma de ser y de vivir con el otro

En consonancia con la reflexión sobre sí mismo y la revalorización del entorno, para la construcción del sujeto ético, aparece la autonomía como la capacidad para tomar decisiones, sin que influencias externas determinen el actuar (Camps, 2005), entonces es una práctica igualmente reflexiva, que requiere entrenamiento y por tanto puede formarse. Desde esta premisa el Programa Prensa Escuela busca por medio de sus actividades fortalecer la autonomía de los participantes. Al respecto Álvarez (2012) señala:

la autonomía es algo que se alcanza con el paso del tiempo, y se es autónomo en la medida en que se es capaz de dictar las propias normas, en que no se necesita de instancias reguladoras o sancionatorias para hacer las cosas; la autonomía va íntimamente ligada con el uso adecuado de la libertad y con el sentido de la responsabilidad que se tiene frente a las cosas. (p. 121)

El Programa procura para sus asistentes un lugar distinto del aula de clase regular, donde deben atenerse una serie de normas ya establecidas; por el contrario, en los talleres, la reflexión y cuestionamiento del entorno son la base para elaborar nuevas formas de habitar el mundo. En este sentido es evidente el lazo entre autonomía y ética, ya que estos dos asuntos se remiten a la práctica que el sujeto hace de su propia libertad, que no lo desliga de su lugar en la sociedad, sino que esa libertad remite a su relación consigo mismo y con el otro; por otra parte la toma de decisiones en la que se realiza la libertad, se ejecuta de forma importante en Prensa Escuela cuando los participantes de los talleres deciden sobre qué van a escribir, ya que son ellos mismos los que seleccionan el tono, género periodístico, intención y temas de sus escritos; si bien los talleristas propician y apoyan la construcción de los textos, en última instancia son los estudiantes quienes tienen la palabra.

Como se puede observar se teje un entramado entre el pensar sobre sí mis-

mo, el explorar el entorno y así tomar decisiones que sean coherentes con la postura construida en dicha reflexión –autonomía. En los textos logrados por los participantes se muestra cómo dirigieron la mirada a sí mismos y su contexto para contar. Así, en el escrito titulado *Por un sueño tatuado en el alma* de 2015, la autora expresa: “Desde ese momento supe que no debía continuar, pues significaba mucho para mí como para ocultarlo. Pensé en mil maneras para que me ayudaran a no hacerlo, no quería esconderlo” (Peláez, 2015, p. 17), esta estudiante de grado noveno, habla sobre un anhelo significativo para ella, –participar en un concurso de belleza– al que tenía que renunciar porque no quería comprometer otra parte importante de sí misma –retirar o esconder un tatuaje–; por medio de la narración de ese suceso ella pudo poner en claro para sí misma y para otros su decisión, y respaldarla con el análisis y la reflexión que los talleres de Prensa Escuela le suscitaban.

Ahora, esto puede incluirse en el aula de clases regular, al considerar que: “en el proceso educativo las personas se construyen a sí mismas en lo colectivo y lo individual. Esto, debido a que allí se configuran los significados de la existencia, el deber, el ser y el hacer, tanto para el sujeto como para la articulación entre la vida social y la naturaleza y el entorno” (Hernández, 2010, p. 217) dicha articulación es la clave para el aprendizaje, y es ahí donde Prensa Escuela pretende hacer su aporte.

Igualmente, en el texto *Una luz en el agujero*, escrito por una estudiante de grado once que atravesó una dolorosa y difícil situación, ser raptada y permanecer por meses cautiva en un lugar desagradable, sin entender qué ocurría o qué iban a hacerle, el mensaje central es el impacto de las decisiones de la vida cotidiana, ya que esta joven en compañía de algunas amigas subieron a un vehículo desconocido ante la demora del bus regular. Esta joven tuvo suerte ya que fue rescatada gracias a la ayuda de un vigilante; la autora escribe esta historia gracias a los espacios que ofrecen los talleres de Prensa Escuela, buscando ayudar a otros al mostrar las consecuencias de las acciones y muestra cómo este hecho transformó su vida, y a pesar de ser un capítulo tortuoso pudo fortalecer su autonomía. Ella concluye su texto así:

Han pasado muchos meses desde entonces y Eliza se ha reincorporado a su cotidianidad, otra vez es una estudiante, pero con una experiencia sumamente dolorosa que le permitió reflexionar mucho. Este suceso le ayudó a creer en sí misma y a tener criterio para tomar decisiones. Ahora comparte esta historia con los compañeros en su nuevo colegio con la esperanza de que sean más cuidadosos de lo que ella fue en su

momento aceptando la ayuda de un extraño. (Londoño, 2012, p. 13)

Aparece así un elemento importante a resaltar y es cómo las personas, desde edades tempranas construyen y transforman su visión del mundo, esos esfuerzos son los que Prensa Escuela busca recoger y consolidar en los textos escritos, para que la escritura refuerce la práctica de la autonomía, al convertirse en una actividad significativa y ojalá constante en la vida de los jóvenes. De esta manera, tanto los procesos de alfabetización como el ejercicio a lo largo de la vida de la lectura y la escritura adquieren un sentido y una relevancia para los sujetos, pues se convierten en prácticas socioculturales (Lerner, 2001).

La tallerista Carolina García que se ocupó en 2014 y 2015 de los talleres de Prensa Escuela para Escuelas Normales del departamento de Antioquia, señala en su escrito:

La experiencia con las Normales fue tan gratificante durante todo el año que no pude dejarlas y volví a trabajar con ellas en 2015, y aunque, como en todo proceso, el grupo cambió, la mayoría había estado también el anterior año, y esto me hizo muy feliz. Con esta experiencia he descubierto que tengo “madera” para ser docente y que, al igual que la comunicación y el periodismo, me encanta ejercer esta profesión. (2015, p. 9)

En este texto se relata los esfuerzos, miedos y sobresaltos de la tallerista al ocupar dicho rol ante un grupo de maestros en formación y en ejercicio, es decir implicaba un reto importante para ella lograr construir aprendizajes con personas de distintas edades y con expectativas múltiples; a partir de las actividades que ella mismo recibió de Prensa Escuela durante su periodo de capacitación, las que adaptó y contextualizó a este escenario con las Normales, logrando estructurar un nuevo lugar para sí misma, el de docente, ya que Carolina era en ese entonces estudiante de Comunicación y Periodismo.

El fortalecimiento de su autonomía –de la tallerista– ocurrió a dos niveles principales, en primer lugar, asumir un rol de “docente”, distinto al de sus estudios regulares, y segundo poner al servicio de ese nuevo rol los conocimientos y habilidades cosechados en el curso de su carrera profesional, sin que restricciones dogmáticas se lo impidieran, ejemplificando así la apuesta que hace Prensa Escuela en sus labores, de integrar áreas del saber para vigorizar la formación de los participantes y brindarles renovados caminos y oportunidades para construirse.

Pasando a otro tema central, que el Programa atiende y que involucra la autonomía, se vislumbra el manejo de la información, que hoy en día proviene de un sinnúmero de fuentes y en grandes cantidades, esto requiere del sujeto una capacidad de selección y análisis de datos, en otras palabras, una lectura atenta del contexto y de los discursos que lo integran, así como una intervención –escritura– responsable. Es así como los talleres que realiza el Programa retoman temas como el barrio, el colegio, la ciudad, espacios en los cuales los sujetos deben tomar decisiones a diario, y entonces necesitan sopesar datos, experiencias y valores que muchas veces ya les llegan mediados por el internet y las redes sociales. En el artículo: *Construcción ética de la Ciudadanía en la actualidad*, Bernal González & Burguet (2017) señalan:

Muchos aspectos de la actividad social y de las relaciones tienen un valor provisional en función de la nueva circulación de la información y del conocimiento disponible, generándose una situación permanente de incertidumbre. La vinculación entre lo local y lo global implica profundos cambios en la propia vida cotidiana. Los individuos y los colectivos disponen de amplios márgenes de actuación, confiriéndose de este modo a la conducta humana un carácter distintivamente indefinido (p. 98-99).

Las prácticas de escritura frente a ese bombardeo de información se constituyen como una acción ética si proponen una nueva manera de resolver los retos del mundo actual, como lo proponen Bárcena y Mèlich (2000): “Entendemos la ética como un acontecimiento, como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical” (p. 83), los textos producidos gracias a los talleres, son una propuesta que irrumpe en la cotidianidad para manifestar que hay otras formas de asumir la situación de Colombia y de habitar el país desde un lugar que promueve la convivencia y la cooperación.

Ángela, una estudiante del grado noveno, escribe sobre una situación bastante frecuente en Colombia y que amenaza la vida de muchas jóvenes, en su texto *El “sí” de Andrea*, de forma sencilla muestra cómo muchas veces la influencia de la cantidad de información desestabiliza la realidad, pues aparta a la persona de su contexto, ella dice respecto de su personaje: “Sabe que hay un mundo lleno de aventuras y se dio cuenta de esto porque tiene HI5, Messenger, Facebook, Twitter, Sónico y cuanta red social hay, pues esto le permite sentirse parte de la vida de los demás, que sí tienen fiestas, amores y aventuras” (Arango, 2012, p. 17), el resultado planteado en el texto es que Andrea no pudo alcanzar ninguno de sus sueños, y al contrario cayó

en la prostitución. La relevancia de un relato como este se fundamenta en que quien lo enuncia hace parte de esa población que requiere reevaluar sus prioridades para la toma de decisiones, narrar esta historia le permite verse a sí misma y mostrar a otros una realidad cercana, siendo un camino distinto al adoctrinamiento regular de los adultos al respecto. Esto es, entonces, una acción ética.

Es importante cerrar este apartado señalando que las acciones éticas al darse en un contexto sociocultural involucran siempre al otro, no se actúa solo, o para sí mismo, el ser humano se encuentra inmerso en un entramado en el que sus acciones resuenan a distintos niveles, por ello la escritura posibilita alcanzar otros espacios de acción. Por ejemplo, el relato de Ángela busca mostrar lo que está en frente y que se estima como una realidad ineludible, para manifestar que hay oportunidad de vivir de otra manera, tácitamente declama la posibilidad de un nuevo comienzo.

El sujeto se transforma al volver a verse a sí mismo

Comenzar de nuevo es comenzar por ocuparse de sí mismo, sin importar la edad, condición social o intereses personales. En *La Hermenéutica del sujeto*, Foucault (2002) señala que ese cuidado de sí es una actitud general, una manera de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones con el otro. Lo que implica en el contexto educativo: construcción, andamiajes y didácticas.

Así, Prensa Escuela es ese lugar donde los participantes acuden a reencontrarse, y en el cual logran repensarse a sí mismos y reconstruir su modo de vida, que es una labor ética continua, independiente de las normas del contexto inmediato y que, por tanto, trasciende lo moral; al respecto Cortina (2000) indica:

la ética no es una moral institucional. Por el contrario, el tránsito de la moral a la ética implica un cambio de nivel reflexivo, el paso de una reflexión que dirige la acción de modo inmediato a una reflexión filosófica, que sólo de forma mediata puede orientar el obrar; puede y debe hacerlo. (p. 18)

En Colombia, un país sumido por décadas en violentos conflictos, la supervivencia emocional y física muchas veces es puesta en riesgo, y los caminos que las personas toman ante ello son difíciles, por eso se necesita con tanta

urgencia entendernos a nosotros mismos, la reflexión sobre las acciones les da un sentido extra, ayuda a buscar mejores maneras de obrar. En los textos recopilados en las publicaciones de *El Taller* es frecuente encontrar episodios dolorosos de la vida de las personas; sin embargo, el tono que tienen no es un lamento, ni se clama venganza, al contrario, son un manifiesto al valor, al esfuerzo y la alegría por la vida, por lo que se hace en ella y de ella.

En el texto de 2015 titulado *La guerra se lleva mamá, pero los sueños siguen vivos*, su autora, una estudiante de noveno grado, relata la dramática situación de muerte y desplazamiento que tantas personas en el país han sufrido, pero su foco de atención es el valor de la familia y las transformaciones que ha tenido que realizar para ser feliz en un nuevo contexto, dice: “Y así, una vida que se ha compuesto de duros golpes, empieza a llenarse de sueños y alegrías que buscaré hacer permanentes y que serán mi motor para seguir en movimiento” (Ruiz, 2015, p. 13), el movimiento hace parte de la condición humana, que está en continuo cambio, ya que el sujeto no se encuentra nunca completo, siendo por tanto susceptible transformarse, lo cual es una ventaja: “En verdad el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento” (Freire, 2006, p. 50), y entonces a partir del reconocimiento de sí mismo como inacabado se puede movilizar esfuerzos hacia un modo de vida que vaya acorde a dicha condición, en este relato se expresa la posibilidad de construir nuevos caminos, los obstáculos no lo dificultan, pueden impulsar al sujeto.

Mèlich (2003) en su artículo *La sabiduría de lo incierto*, resalta:

si hay ética es precisamente porque la razón humana es incierta, porque los seres humanos estamos (con)viviendo en un mundo interpretado, en un universo simbólico, en el que todo lo que hacemos y decimos se eleva sobre un horizonte de provisionalidad (p. 42)

La decisión de cómo se atraviesa las dificultades y cualquier situación de la vida es una elección que el sujeto hace, y que no puede elevarse a la categoría de principios o verdades absolutas, así cada sujeto tiene un valor particular, singular, único. En este orden de ideas un escrito fruto de una reflexión sobre sí mismo y el lugar en el mundo, tiene entonces además un valor que puede llevar a otros a una transformación, a ocuparse de sí mismos, es decir, a pensar, decir y actuar de acuerdo a la movilidad e incertidumbre de la vida humana; al conocer la situación de otras personas se puede pasar a evaluar la propia y modificarse a sí mismo.

En el texto *Por los caminos que conducen al arte*, compuesto por un grupo de estudiantes de octavo grado en 2014, se narra la historia de una persona que enfrenta la disyuntiva de seguir las pautas de vida tradicionales que exige el medio: estudiar, trabajar, ganar dinero o seguir su iniciativa de dedicarse al teatro, y ofrecer un mensaje positivo a la gente; dicen las autoras que cuando el personaje de su relato asistió a una serie de obras de teatro:

Allí se dio cuenta de lo mucho que le gustaba el tema. Al culminar su etapa como estudiante debía decidir qué hacer con su proyecto de vida, a lo cual, según él, “hacer lo que le tocaba como a casi todo el mundo o proyectarse por buscar lo que tanto le gustaba y hacer realidad sus sueños”. Sin dar muchas vueltas al asunto optó por aquello que lo hacía realmente feliz (Granados, Pabón y Galeano, 2014, p. 18)

Las autoras recurrieron al género periodístico de perfil para contar la historia de Gustavo Campos, en el que hacen un rescate de su singularidad, pues le otorgan un valor especial a dicha persona –un perfil es texto que centra su atención en un personaje, describiendo su contexto y sus acciones– por la decisión que tomó, aquella que lo hacía feliz, que no seguía las exigencias regulares; así se resalta la manera que tiene esta persona de relacionarse consigo mismo y con el mundo, y que además tiene en cuenta al otro, su decisión precisamente atiende al dinamismo con que los seres humanos pueden afrontar el devenir, dice Gustavo: “Hay que tomarse el mundo y la vida misma para transformar aquellas realidades que a veces se hacen más fuertes que la voluntad propia, pero que la dedicación, la paciencia y el amor nos enseñan a moldear” (Campos citado por Granados, Pabón y Galeano, 2014, p. 19). Esta persona está encarnando la multiplicidad de lo humano, que se convierte en un asunto ético cuando reconoce la diferencia y acoge la alteridad, lo que es evidente en las escasas líneas de su discurso que se acaban de presentar.

Ahora, si se tiene en cuenta que las relaciones humanas son inciertas (Mèlich, 2003), pero a la vez fecundas, a partir de un encuentro sencillo en la vida cotidiana se pueden crear historias que muestran esa mirada singular, esa voz cuyo valor no se mide, sino que se vive. En los textos recopilados en *El Taller* uno de los principales temas identificados y que se asocian a la ética fue el *reconocimiento como sujeto social*, es decir que por medio de los talleres del Programa se logró rescatar ese valor de lo humano, en cuanto se es capaz de vivir y ser feliz con el otro, y gracias al tejido social.

La narración contenida en el texto: *El adiós*, de una estudiante de octavo grado, muestra la manera única en que ella se relacionaba con su abuelo, el escrito describe las características que hacían especial dicho nexo y como aún después de la muerte de esta persona significativa, la joven seguía manteniendo una relación con él:

Y aunque muchas personas me consideren una completa demente, siempre creeré que él está conmigo, que él donde quiera que se encuentre siempre me protegerá, siempre lo tendré para desahogarme y contarle mis penas, que a pesar de que no lo vea, no lo escuche, no lo sienta, no me abandonará. (Gutiérrez, 2013, p. 9)

Al escribir y titular su texto como una despedida logra suplir una falta, ya que ella no pudo decirle adiós a su abuelo, la escritura le permite ejercer una acción ética, en cuanto recurre a la elaboración de un documento en el cual reflexiona sobre el valor de los otros para la vida propia, el impacto que tienen para la construcción del sujeto, y desde el concepto de la muerte enuncia lo perecedero de lo humano, no como una desgracia en sí misma, sino como aquello ineludible que hace valioso cada momento vivido. El lector encuentra así un texto que hace presente el tejido social que los seres humanos crean por medio de sus interacciones, las cuales desbordan cualquier espacio y tiempo.

Este tema del *sujeto social* se muestra anclado al de *compromiso por el bien propio y común*, no tanto como una consecuencia sino más bien como una condición propia de lo social, y que se aúna a otro tema fundamental: *el cuidado de sí*, que debe entenderse como el lugar de partida para la **construcción** de los lazos sociales, como se anuncia en el primer párrafo de este apartado. Los **andamiajes** (Vygotsky 1996), entonces, son herramientas para promover dicha construcción del sujeto, que, de acuerdo a una **didáctica**, le facilitan la apropiación del mundo, esta es la labor que Prensa Escuela busca fortalecer; así el uso del tiempo, de los espacios y de los recursos regulares puede ser un andamio que ayuda a la construcción de conocimiento. Esto implica que el sujeto no se construye solo, como se anunció antes, siempre está presente el otro y el contexto en el que habitan.

Y además, el cuidado de sí implica también la relación con el otro en la medida en que, para cuidar de sí, hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se necesita un guía, un consejero, un amigo, alguien que nos diga la verdad. Así el problema de las relaciones con los otros, está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí (Foucault, 1984, p. 102).

Cuando se dice construcción del sujeto, lo que se está construyendo es un tipo de relación, siendo aquella que se entabla consigo mismo la fundamental, –como ya se estableció– pero de la que no se desligan los otros. Ahora, según Foucault (2002) no es posible relacionarse éticamente si no hay un cuidado de sí, las prácticas que llevan al sujeto a ocuparse de sí mismo inciden en las maneras con las que una persona habla, escucha, lee, escribe, comprende al otro, y adquieren la dimensión ética precisamente cuando el sujeto por medio de ellas se transforma a sí mismo, movilizándose así sus relaciones con los otros y el mundo.

El autor hace un recorrido a través de la historia de cómo ha operado este ocuparse de sí mismo en el libro *La Hermenéutica del sujeto* (2002), e indica que en la antigüedad el cuidar de sí era la condición ineludible para ser capaz de gobernar a los otros, así la preocupación griega por la justicia los llevó a buscar maneras de alcanzarla; luego, con sus transformaciones, el concepto de cuidado de sí se estructura como un autogobierno –vivencia reflexionada de las pasiones– que permite y promueve la convivencia armónica con el otro. Hoy, estos aportes de Foucault iluminan la comprensión del sujeto, y sobre todo le otorgan protagonismo a la construcción que ese hace de sí mismo lo que, en este caso, se puede evidenciar en los escritos de *El Taller*, es decir, los textos son una manifestación de las elaboraciones y transformaciones de los participantes del Programa.

Pero, ¿cuáles son las maneras o formas de cuidar de sí mismo? ¿Cómo podemos entenderlas hoy? ¿Qué relevancia tienen para la formación de las personas? Ciertamente las respuestas son múltiples, teniendo en cuenta que los seres humanos se enmarcan en diferentes contextos y sus pensamientos, sentimientos, discursos y actos cobran sentido desde el valor que se les adjudica histórica, política, social, económicamente. Foucault (2002) señala que dichas formas son prácticas, es decir acciones a través de las cuales el sujeto se ocupa de sí mismo, que hoy son distintas a las que operaban antes y que son fundamentales en el ámbito educativo ya que su ejecución es el momento, lugar y manera en el que sujeto existe éticamente.

Una de las prácticas importantes de ese cuidado de sí, que este artículo ha venido resaltando a lo largo de su desarrollo, es la escritura, que por supuesto guarda una relación ineludible con la lectura. Pero es en la escritura donde es más fácil evidenciar al sujeto y sus prácticas de cuidado de sí –éticas– y es entonces un foco de atención para la formación, de manera que se trascienda la alfabetización y se otorgue un lugar privilegiado a las posibilidades de

transformación que la escritura le da al sujeto. En las actividades del Programa Prensa Escuela la escritura se propicia con la pregunta, con el cuestionamiento y confrontación de sí y ante el mundo. Los textos que componen *El Taller* son enunciados de respuestas posibles a diferentes preguntas, que buscan un interlocutor, es decir, un diálogo.

Recapitulación: la pregunta como diálogo

Resumiendo sobre los temas esenciales identificados, que rodean y soportan la ética en las producciones del Programa Prensa Escuela, como son *revalorización del entorno, convivencia y cooperación, reconocimiento como sujeto social, compromiso por el bien propio y común y cuidado de sí*, y considerando la escritura como práctica que le permite al sujeto ocuparse de sí mismo, de los otros y del mundo, puede verse una coherencia entre los objetivos del Programa y los logros alcanzados por los participantes, por lo que conviene referirse en este apartado final a una de las vías fundamentales para lograrlo: la pregunta, debido a que “es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encontraba ni en la mía ni en la del otro” (Gadamer, 1991, p. 146), esta entonces es una vía de comprensión del mundo, que puede aplicarse en diferentes contextos, especialmente dentro del aula de clases regular para movilizar el aprendizaje.

Ahora, la pregunta que se construye dentro de los talleres de Prensa Escuela no tiene como objetivo conocer un saber o un autor, sino suscitar la reflexión, es un ejercicio para abordar los temas mencionados en el párrafo anterior, es una *melete* (Foucault, 2002) sustantivo griego que se refiere a ejercitar el pensamiento para luego decidir la acciones. De esta manera, en las actividades del Programa se recurre a llevar a los participantes a hacerle preguntas a un texto, que fue seleccionado en forma y contenido por su relación con los temas expuestos sobre ética, para que puedan empezar a explorar su entorno con otras herramientas y, muy importante, a construir por sí mismos.

Aquí se ve cómo la lectura es indispensable, pues es el acceso al sentido del texto y el camino para la apropiación de aquello que lo escrito tiene para ofrecer, que puede pasar a convertirse en un principio de comportamiento (Foucault, 2002); así la escritura es el ejercicio de ese tránsito entre el mundo y lo que el sujeto hace de él, lo expuesto al respecto por Foucault (2002) es que se lee, se escribe y se ejercita lo logrado.

Además, si la escritura permite apropiarse de elementos del mundo, eso favorece la construcción del sujeto, pero también posibilita la comunicación a otros de una reflexión sobre ese mundo, a la vez que reactiva para el sujeto aquello que es importante, entablándose así un diálogo que permanece abierto; las preguntas que un texto genera y que pueden ser respondidas en la escritura, en este caso por medio de elaboraciones con géneros periodísticos movilizan la importancia de la apropiación lograda: el sujeto enuncia algo, fruto de una reflexión, y lo comparte esperando ser escuchado por otro, y posibilitarle una orientación al respecto de una acción o una situación, formándose un lazo social único, y esa condición es la que le brinda su dimensión ética a la escritura, por ello el cuidado de sí y por tanto sus prácticas incluyen siempre al otro, como interlocutor y como objeto de preocupación.

Pero, no sólo a los textos se les puede hacer preguntas, sino también a los contextos y a quienes los habitan, la entrevista como género periodístico tiene un valor importante para Prensa Escuela, en cuanto permite preguntarse desde sí mismo a quién se quiere escuchar, requiere indagación sobre el entorno de esa persona y luego la elaboración de interrogantes puntuales para dar respuesta a una pregunta que viene desde el sujeto; los participantes seleccionan el objeto de este ejercicio desde sus propios intereses, pero le dan cabida a las prioridades del Programa, a sus temas de trabajo, a saber: formación ciudadana y ética. La reelaboración de la entrevista, es decir su escritura puede darse de distintas maneras, puede incluso llevar a la construcción de un perfil, lo relevante es que demanda una relación entre el sujeto y el otro fundada en un objetivo, en Prensa Escuela ese objetivo es la convivencia, la co-existencia.

La dinámica de pregunta-respuesta ya sea con un texto o con una persona remite al diálogo, como ya se dijo, en la conversación ocurren una serie de fenómenos que pueden contribuir a la construcción de la ética si el sujeto *escucha*. “Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo” (Fernández-Labastida, 2006, p. 64) así las actividades que realizan los asistentes a los talleres de Prensa Escuela promueven ese redescubrimiento de la realidad, en la interrelación de la escucha y el habla, para ampliar la visión del mundo y volver a ver la cotidianidad en la que se desenvuelven, como el espacio vital y el objeto de una reflexión constante.

Entonces, la escritura requiere a la lectura, y el diálogo con los textos y con

los otros, se da a partir de una disposición del sujeto, de una práctica de sí, que es la escucha. Todos estos elementos configuran el enlace de una estructura que lleva la formación del sujeto: “La educación ha de ser entendida, entonces, como *formación*, más aún como *autoformación integral* tanto individual como social, *para la vida* (social, política y moral) y que, además, es un *proceso permanente*, que dura toda la vida” (Restrepo, 2014, p. 15).

Gadamer se ocupó del tema de la escucha y el diálogo como posibilitadores de comprensión del mundo, propone que: “todo pensar es un diálogo consigo mismo y con el otro” (Gadamer, 1998, p. 96), es decir que la dinámica que se genera al escuchar al otro y ser capaz de enunciar una proposición discursiva (entrevista, crónica o perfil en este caso) que lo integre, pero que al mismo tiempo muestre lo propio, es un logro ético que puede promoverse y fortalecerse, ya que todos los seres humanos son capaces de escuchar, hablar y conversar, lo que hace falta es convertir estos procesos en prácticas de cuidado de sí, en otras palabras estructurarlos como prácticas éticas; en estos procesos no se renuncia a la autonomía, al contrario se la fortifica. Es conveniente recordar al respecto que:

Ser autónomo es: 1) tener capacidad real de deliberar y decidir sobre qué hacer en situaciones difíciles; 2) la deliberación y la decisión dependen de la consideración de una serie de valores que afectan a la vida de cada uno; 3) es bueno que en una sociedad haya pluralidad de puntos de vista y que las valoraciones de la realidad de los distintos individuos no sean absolutamente homogéneas; 4) pero también es necesario que haya un mínimo de valores compartidos y comunes a fin de que la convivencia y el respeto a los derechos fundamentales sea real y posible (Camps, 2005, p. 125).

Si se recuerda lo dicho anteriormente respecto a lo humano como inacabado, este diálogo consigo mismo, con los otros y el mundo nunca cesa, cuando el sujeto se detiene en una verdad o forma de ser única abandona el terreno de la ética. Ser ético es estar y actuar en consonancia con la *incompletud*, lo incierto y ser capaz de vivir con la alteridad del otro.

Finalmente, cabe resaltar que por medio del diálogo se llega al consenso, a los acuerdos –se construyen aprendizajes–, sucesos vitales para la resolución de conflictos, asunto que en especial en Colombia y en el mundo son imprescindibles para la vida. El lenguaje humano puesto en experiencia en la conversación, abre al sujeto horizontes de sentido, lo confronta con

la incertidumbre, le muestra maneras de vivir y de conducirse, es capaz de transformarlo, por ello es la base de toda ética, y de cualquier pedagogía.

Referencias

- Arango, A. (2012). El “sí” de Andrea. *El Taller* (8), 17.
- Arboleda, C. (2014). De la guerra al cambio. *El Taller* (10), 21.
- Álvarez, H. M. M. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132
- Bárcena, F. & Mélich, J-C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Bernal Guerrero, A., González Pérez, V., & Burguet Arfelis, M. (2017). Construcción ética de la Ciudadanía en la actualidad. *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*, 5-30.
- Camps, V. (2005). *La voluntad de vivir*. Barcelona: Ariel.
- Chamat, C. (2012). La magia de aprender. *El Taller* (8), 21.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Tecnos.
- “Entrevista a Jesús Martín Barbero “Los jóvenes nos hablan en medio de mucho ruido y hay que saber escucharlos”” (2010) [en línea], disponible en: <http://liebrelunar.com/site/2012/02/entrevista-a-jesus-martin-barbero-%E2%80%99Clos-jovenes-nos-hablan-en-medio-de-mucho-ruido-y-hay-que-saber-escucharlos%E2%80%99D/>, recuperado: 30 de mayo de 2018.
- Galeano, M. E. (2003) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT
- Fernández-Labastida, F. (2006). *Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer*. Recuperado de <https://www.uma.es/gadamer/resources/FERNANDEZ.pdf>

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Foucault, M., Fonet-Betancurt, R., Backer, H., & Gómez-Müller, A. (20 de Enero de 1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Concordia No 6, p. 99-116.

Foucault, M. (2002) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Gadamer, H-G. (1998) *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra

Gadamer, H-G. (1991): "La hermenéutica y la escuela de Dilthey", en: *El giro hermenéutico*, Eds. Cátedra, Madrid, 1998, pp. 131-152

Garcés Giraldo, L. F., & Giraldo Zuluaga, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 14(22), 187-201.

García, C. (2015). Tiempo para redescubrirme como maestra. *El Taller* (11), 9.

Granados, L, Pabón, Y. y Galeano, M. (2014). Por los caminos que conducen al arte. *El Taller* (10), 18-19.

Gutiérrez, D. (2013). El adiós. *El Taller* (9), 8-9.

Hernández, Silvestre Manuel. (2010). Educación y ética. *Sociológica* (México), 25(72), 215-227. Recuperado en 21 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732010000100010&lng=es&tIng=es

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Londoño, L.F. (2012). Una luz en el agujero. *El Taller* (8), 13.

Mejía, J.D. (2016). ¿Cuánto valen 20.000 pesos? *El Taller* (12), 19.

Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas

Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, (31), 33-45.

Mèlich, J.C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder

Peláez, E. (2015). Por un sueño tatuado en el alma. *El Taller* (11), 17.

Prensa Escuela (2013, noviembre). El Taller. *El Colombiano*

Prensa Escuela (2014, noviembre). El Taller. *El Colombiano*

Prensa Escuela (2015, noviembre). El Taller. *El Colombiano*

Prensa Escuela (2016, noviembre). El Taller. *El Colombiano*

Restrepo, B. (2014). *Reflexiones sobre educación, ética y política*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Ruiz, T. (2015) La guerra se lleva mamás, pero los sueños siguen vivos. *El Taller* (11), 13.

Salgado, A.F. (2012). Aprender con... ¡gallinas! *El Taller* (8), 22.

Sandín, E. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Vygotski, L. S., Cole, M., & Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



“Ética como filosofía primera”.

Implicaciones educativas de la tesis levinasiana

Laura Pinto Araújo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

laura.pinto@correo.buap.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8784-6417>

Profesora en Filosofía por el IPA, Montevideo, Uruguay. Maestra y Doctora en Filosofía por la UNAM, México. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, en el área de fundamentos teóricos de la educación. Línea de investigación: filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Este trabajo pretende contribuir a vislumbrar algunos de los aportes más significativos de la teoría levinasiana al ámbito educativo. Concretamente, nos adentraremos en el análisis de la tesis del filósofo lituano, contraria a la tradición moderna occidental, acerca de que la ética es, en realidad, filosofía primera; para posteriormente comprender sus principales implicaciones pedagógicas. Para ello, trazaremos un camino que va, en primer lugar, desde la comprensión de la teoría misma y el contexto desde el cual Levinas entiende a la filosofía como ética. Posteriormente, y con base en lo ganado hasta el momento, abordaremos la cuestión de la alteridad y su vínculo con el concepto de responsabilidad

Este trabalho visa contribuir para vislumbrar algumas das contribuições mais significativas da teoria levinasiana para o campo educacional. Especificamente, nos aprofundaremos na análise da tese do filósofo lituano, contrária à moderna tradição ocidental, de que a ética é, de fato, a primeira filosofia; para depois entender suas principais implicações pedagógicas. Para fazer isso, vamos traçar um caminho que vai, em primeiro lugar, da compreensão da própria teoria e do contexto a partir do qual Levinas entende a filosofia como ética. Posteriormente, e com base no que foi conseguido até agora, abordaremos a questão da alteridade e sua ligação com o conceito de responsabilidade para finalmente descobrir,

This work aims to contribute to glimpse some of the most significant contributions of the Levinasian theory to the educational field. Specifically, we will delve into the analysis of the thesis of the Lithuanian philosopher, contrary to the modern Western tradition, about that ethics is, in fact, first philosophy; to later understand its main pedagogical implications. To do this, we will trace a path that goes, first of all, from the understanding of the theory itself and the context from which Levinas understands philosophy as ethics. Subsequently, and based on what has been gained so far, we will address the issue of alterity and its link with the concept of responsibility to finally discover, with an eye on the philosophy of education,

para, finalmente, descubrir con la mirada puesta en la filosofía de la educación, la responsabilidad misma que implica el acto educativo.

com um olhar sobre a filosofia da educação, a responsabilidade que implica o ato educativo.

the responsibility that implies the educational act.

Palabras Clave: Ética, Filosofía Primera, Levinas, Responsabilidad, Educación
Palavras-chave: Ética, Primeira Filosofia, Levinas, Responsabilidade, Educação
Keywords: Ethics, First Philosophy, Levinas, Responsibility, Education

Este trabajo es producto del proyecto de investigación Pedagogía de la alteridad: un abordaje desde la filosofía de la educación (ID00408), financiado por VIEP-BUAP, 2018

Recibido: 29/01/19

Aceptado: 16/03/19

Para citar este artículo:

Pinto Araujo, L. (2019). "Ética como filosofía primera". Implicaciones educativas de la tesis levinasiana *Ixtli*. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6). 55-69.

“Ética como filosofía primera”.

Implicaciones educativas de la tesis levinasiana

Introducción

“La enfermedad de nuestra época no se iguala a la de ninguna, pero se emparenta con las enfermedades de todas las épocas. La historia de las culturas no es un estadio de eones en donde un corredor tras otro hubiesen de recorrer con alegría y sin saberlo el mismo círculo de la muerte... ¿Habremos de recorrer el camino hasta el final, hasta la prueba de la última tiniebla? Pero donde está el peligro también crece lo que salva” (Buber, 2017, p. 70).

Los acontecimientos acaecidos durante el pasado siglo, y lo que llevamos de éste, obligan a repensar el sentido mismo de la educación ¿qué tipo de hombres estamos formando? y ¿para qué? “En este sentido, se insiste en que la educación debe adoptar un carácter profesional, debe permitir la adquisición de habilidades comercializables en el mercado laboral. El mismo debate sobre la formación está cada vez más determinado por las exigencias del mercado de trabajo” (Costa, 2018, p. 239). Pero ¿acaso es esa la prioridad formativa del ser humano? ¿En que medida una educación de ese tipo nos ayudará a contrarrestar los avatares de un mundo como en el que hoy nos toca vivir?

Revisar la cuestión de los fines de la educación es tarea consagrada a la filosofía de la educación, la cual realiza una “aproximación al mundo de los fenómenos educativos empleando la metodología propia de la filosofía” (García y García, 2017, p. 19). Y desde esa intersección entre filosofía y ciencias de la educación, abierta ya por la pedagogía moderna, la primera ofrece sólidos fundamentos teóricos para pensar en la praxis educativa. Ejemplo de ello es la teoría que incita este trabajo, una teoría que nos obliga a replantearnos algunos de nuestros supuestos más arraigados.

Es en ese sentido que Levinas criticará a la tradición filosófica occidental, por dar a la pregunta por el ser, y no al vínculo ético con el Otro, el lugar más importante en la filosofía en tanto que punto de partida de toda experiencia

existencial y filosófica. Y entenderá, como veremos más adelante, que esa prioridad del ser sobre el ente, además de subordinar la relación ética a una relación de saber, priva a los entes de su alteridad. De esta forma, advertiremos cómo Rosenzweig le brindará al filósofo lituano algunos buenos argumentos para respaldar dicha crítica, mientras que Husserl le proveerá de otros tantos para repensar la alteridad. Pero ¿en qué medida la teoría levinasiana nos ofrece elementos valiosos para pensar en la educación actual? Con Cullen, creemos que,

...el correlato ideológico de la moderna <economía política> es, justamente, la educación del buen ciudadano y del hombre ilustrado. Y es en la conjunción de ambos fenómenos <modernos> donde hay que estudiar la progresiva retirada de la ética y la política del campo educativo. Porque... no es solo el trabajo el que es visto como valor de cambio, sino también el conocimiento (Cullen, 2004, p. 32).

Levinas sostiene, entre otras cosas, que la política debe ser siempre controlada y criticada por la ética; una ética entendida como responsabilidad por el Otro. De ahí que su fundamento sea de gran interés para pensar en la educación actual, como veremos a continuación.

Filosofía como Ética

“Si la filosofía no quisiera taparse los oídos ante el grito de la humanidad angustiada, tendría que partir -y que partir con conciencia- de que la nada de la muerte es algo, de que cada nueva nada de muerte es una algo nuevo, siempre nuevamente pavoroso, que no cabe apartar ni con la palabra ni con el silencio” (Rosenzweig, 1997, p. 45).

En una conferencia dictada en Lovaina, en el año 1982¹, Levinas afirma que la ética es *filosofía primera*. Si bien no es la única vez que el filósofo señala esta controvertida idea, pues ya en *Totalidad e infinito*, una de sus obras más importantes, se da a la tarea de clarificarla; en dicha conferencia señala que el fundamento de la ontología reside en la correlación conocimiento-ser, y analiza dicha correlación en tanto que una experiencia particular de pensamiento: la griega.

1 Conferencia titulada *Éthique comme Philosophie première* y a la cual haremos referencia aquí en su versión castellana *Ética como filosofía primera*, traducida por Oscar Gómez Lorca, en: *A parte Rei* N°43, enero de 2006.

Concretamente en la Parte I, A, de la citada obra del año 1961, la cual lleva por título *Metafísica y trascendencia*, expone la tesis de que la ontología presupone a la ética², pues ésta última es condición de posibilidad de la primera; de ahí que deba llamarse “filosofía primera”. En pocas palabras, el argumento es el siguiente: 1) La ontología aborda al Yo y a todo lo Otro, es decir, a la totalidad; no obstante, dicho abordaje implica explicitar esa comprensión del ser en la que ya siempre se está, ya sea cuando se advierte algún ente, o una relación cualquiera entre ellos. De ahí la afirmación de que la ontología “reduce lo Otro a lo Mismo” (Levinas, 2016, p. 42). Por su parte, 2) la ética aborda las relaciones entre Yo y Otro, las cuales son infinitas; y lo hace de manera tal que no absorbe a lo Otro en lo Mismo, sino que se fundamenta y afirma, justamente, en la absoluta alteridad del Otro.

De esta forma, la tesis levinasiana parecería representar una posición completamente opuesta a la de Husserl³, en la que la teoría trascendental del conocimiento es filosofía primera; pues, en realidad, lo que está aquí en juego es la disputa por la primacía en cuanto a aquella cuestión fundamental de la filosofía⁴. En este sentido, la crítica del filósofo lituano no sólo va dirigida a Husserl, sino a toda la tradición filosófica occidental al considerar que la cuestión más valiosa e importante de la filosofía es la pregunta por el ser (Levinas, 2006, p. 16), situando a la ontología como una filosofía de totalidad.

La crítica de la totalidad hace referencia a la historia de la filosofía en tanto que reducción de toda experiencia y de todo sentido, a una totalidad en la que la conciencia abarca al mundo por completo y llega a ser pensamiento absoluto;

2 O “metafísica”, como precisamente la denomina en ésta misma obra.

3 Aunque tal vez no estén tan alejadas la una de la otra, quizás sean más próximas, al menos en su pretensión última, de lo que se ha divulgado. Así lo señala el propio Levinas en el prefacio de 1961 a *Totalidad e Infinito* “La fenomenología husserliana ha hecho posible este paso de la ética a la exterioridad metafísica” (Levinas, 2016, p. 23). Y es que, como señala Roberto Walton, “Husserl antepone a la asignación de lo extraño un movimiento surgido de la propia subjetividad desde el cual se da acogida a esa interpelación del otro... en términos de Husserl, se requiere una vocación y una habitualidad ética para comprenderla. Un reconocimiento desde el propio yo es la condición de posibilidad para fenómenos tales como la responsabilidad por el otro, el olvido de sí y el sacrificio” (Walton, 2009, p. 74).

4 La expresión “filosofía primera”, de cuño aristotélico, tiene que ver con una manera de interpretar a la filosofía como búsqueda de principios, idea que Husserl retoma del estagirita. Ahora bien, recordemos que el arché para Aristóteles se relaciona con el concepto de causa, del cual describe seis sentidos diferentes. Aquí me interesa compartir con ustedes solo uno, según el cual se entiende que <el principio> es aquello a partir de lo cual cada cosa puede realizarse mejor. Y recordemos que, en su ejemplo, en la *Metafísica*, el estagirita dice que a veces ha de comenzarse a aprender, no por lo primero, es decir, no por el principio del asunto, sino desde donde sea más fácil aprender, esto es, desde lo que es más cognoscible para nosotros.

de tal modo que la conciencia de sí es, al mismo tiempo, conciencia de todo.

Ahora bien, con base en la crítica de Franz Rosenzweig acerca de ese indudable supuesto de la totalidad, el pensamiento de Levinas viene a ensanchar aquella grieta abierta por Husserl para pensar la alteridad. Y lo hace invirtiendo, desde esa propia abertura, el movimiento general de la fenomenología (García Baró, 2007, p. 344). Esta inversión de la ontología tradicional por una ética, entendida como filosofía primera, se sostiene en que, para el filósofo lituano, la idea de que la orientación de toda significación se fundamente en la estructura del Dasein y su vínculo originario con el ser, no solo le resulta deficiente sino, en cierto sentido, “inhumana”.

...en la ontología, tal como la entiende y practica la filosofía contemporánea, la comprensión del ser ya no es solo un sector de la actividad humana (la actividad teórica o la representación, que figura en el marco de la filosofía clásica europea como suelo de las restantes actividades del hombre). La ontología contemporánea insiste en que “todo el hombre es otología”, esto es, en que todo el comportamiento del hombre es en algún modo comprensión -quizá inauténtica, quizá incluso olvido- del ser. Y al mismo tiempo pone también énfasis en que es absolutamente primordial que el ser esté abierto a la comprensión, a saber: a la comprensión efectiva que de él es el hombre. La verdad del ser precede, por decirlo de alguna manera, a la verdad del conocimiento, o mejor dicho, a la actividad ontológica del hombre, esto es, a la humanidad del hombre, al ser del hombre... (García Baró, 2007, p. 323).

De ahí que Levinas plantee, de un modo cada vez más claro y rotundo en su obra, el vínculo ético con el Otro en tanto que punto de partida de toda experiencia existencial y filosófica; pues para el filósofo de origen lituano, “El itinerario de la filosofía sigue siendo el de Ulises, cuya aventura en el mundo solo ha sido un retorno a su isla natal -una complacencia en el Mismo, un desconocimiento del otro” (Levinas, 1974, p. 49).

Levinas sostiene que el sentido está en las relaciones humanas, en la ética; de ahí que también en las conversaciones grabadas y difundidas por *France-Culture* durante los primeros meses del año 1981 y editadas posteriormente bajo el título *Ética e Infinito*, afirme que “la filosofía primera es una ética” (Levinas, 2000, p. 71). Pero es sin duda en *Totalidad e Infinito* donde, además de plantear por primera vez dicha crítica a la totalidad, el filósofo efectúa un análisis de las relaciones intersubjetivas, de lo social y lo político, en cuyo

desenlace encontramos importantes afirmaciones, como que la política debe ser siempre controlada y criticada por la ética; pues, como veremos a continuación, la moralidad no es algo secundario, que se añada a las reflexiones acerca de la totalidad, sino que tiene un alcance preliminar e independiente de aquellas.

Alteridad y Responsabilidad

“[No sólo hemos] nacido para nuestra propia vida, sino que también hemos nacido para los otros” (Husserl, 1992, p. 6).

Como vimos, la ontología es predominio de lo Mismo sobre lo Otro, pues para conocer al ente hay que haber comprendido el ser del ente; y al conocer a los entes a la luz del ser, se los priva de su alteridad. Además, esa prioridad del ser sobre el ente implica un fuerte pronunciamiento sobre la esencia misma de la filosofía, subordinando la relación ética a una relación de saber. En palabras de Levinas,

La posesión es la forma por excelencia bajo la que lo Otro se vuelve Mismo convirtiéndose en mí... la ontología, filosofía del poder, es, como filosofía primera que no pone en cuestión a Mismo, una filosofía de la injusticia... el ser antes que el ente, la ontología antes que la metafísica, es la libertad (aunque sea la libertad de la teoría) antes que la justicia. Es un movimiento dentro de Mismo, antes que la obligación respecto de Otro (Levinas, 2016, p. 43).

La sujeción del ente a la presencia, esto es, al ser, indica conocimiento y dominio de la alteridad. Y es en ese sentido que el filósofo señala también que “la ontología como filosofía primera es una filosofía del poder” (2016, p. 42).

A partir de lo anterior, Levinas se preguntará, “¿Cómo puede Mismo entrar en relación con Otro sin privarlo inmediatamente de su alteridad?” (p. 33). Y en su respuesta, justamente, está la ética, porque “lo extranjero del Otro, su irreductibilidad a Mí, a mis pensamientos y a mis posesiones, se cumple precisamente como una puesta en cuestión de mi espontaneidad: como ética” (p. 39).

Para ello, el filósofo distingue claramente la relación interpersonal *Yo-Tú*, de la relación que establece el hombre con las cosas del mundo, *Yo-ello*. Y en esa relación interpersonal, que es asimétrica, se pone al descubierto que es el Otro el que hace surgir al Yo y a la conciencia, una conciencia que siempre es moral. De ahí que el otro no admita conceptualización alguna, pues es una dimensión sin objeto, es *lo otro que ser* (López, s/f, p. 268).

El otro en cuanto otro no es solamente un alter ego: es aquello que yo no soy. Y no lo es por su carácter, por su fisonomía o su psicología, sino en razón de su alteridad misma... Podríamos decir que el espacio intersubjetivo no es simétrico. La exterioridad del otro no se debe simplemente al espacio que separa aquello que es conceptualmente idéntico, ni a una diferencia conceptual cualquiera que se manifiesta mediante la exterioridad espacial. La relación de alteridad no es espacial ni conceptual” (Levinas, 1993, p. 127).

Ahora bien, el tema del Otro en Levinas involucra tanto el sentido del otro humano, como el sentido del otro respecto del ser. Y esto se hace posible a través de la recuperación de la noción platónica del Bien más allá de la esencia. Porque “*Su de otro modo que ser, su más allá de la esencia es estar trabajando, en el núcleo mismo de su ser, por el Bien*” (García Baró, 2007, p. 347).

En ese sentido, la bondad de la que habla Levinas no se impone con violencia, sino que llama a la responsabilidad por el Otro, una responsabilidad que no debe ser entendida como un mero atributo del sujeto moral, como si éste preexistiera a toda relación ética, sino que, precisamente, es el otro el que le constituye como sujeto (Ortega, 2016, p. 254).

Así, la responsabilidad a la que refiere el filósofo es la estructura misma y fundamental de la subjetividad y no un atributo; una estructura que nada tiene que ver con la relación intencional que, en el conocimiento, nos une al objeto. La subjetividad no es un para sí sino, primeramente, para Otro; y es en la ética entendida como responsabilidad para con el otro donde confluye la cuestión misma de lo subjetivo.

En pocas palabras, el sujeto responsable no es responsable de sí sino del otro; y en este sentido, frente a las filosofías que entienden la responsabilidad en tanto que cuidado de sí, Levinas reivindica la responsabilidad como cuidado del otro; de ahí que se trate de una responsabilidad ética y no psicológica.

“Aquí podríamos hablar de una primera desmoralización de la responsabilidad del pensamiento contemporáneo cuando no se parte de este des-centramiento o des-ensimismamiento” (Moratalla, 2008, p. 176).

Ahora bien, es en la noción misma de religiosidad que caracteriza al judaísmo, religiosidad en tanto que relación ética con el Otro, donde Levinas encuentra las bases “de otro modo que ser”; de ahí que la espiritualidad judía se realice bajo la forma de una “difícil libertad”, de una responsabilidad infinita por el Otro (Levinas, 2008). En este sentido, podemos decir que, en la relación judaísmo-filosofía que se refleja en los textos judíos de Levinas, “por un lado, la filosofía, a través de sus problemas y conceptos, inspira al autor una lectura filosófica del judaísmo y, por otro lado, el judaísmo le da indicaciones a propósito de un nuevo pensar en el que la misma filosofía adquiere puntos de vista que le eran, hasta ahora, extraños” (Kajon, 2007, p. 232).

Con Levinas, la ética aparece como filosofía primera para mantener despierto y vigilante el sentido de una vida moral pensada en términos de responsabilidad. Así pues, la responsabilidad no es una categoría más aplicable a las transformaciones que se han producido en la filosofía del siglo XX, sino la categoría central de la filosofía moral del siglo XX (Moratalla, 2008, p. 174).

En este sentido, los acontecimientos acaecidos durante el siglo veinte obligan a repensar el sentido mismo de la educación y, por ende, voltear a ver a una relegada filosofía de la educación que se ha mantenido firme en aquello que más le compete: la cuestión de los fines, y que podemos sintetizar en unas pocas preguntas, ¿a quién educar?, y ¿para qué?; es decir, ¿qué tipo de hombre queremos formar?

Ahora bien, en la medida en que actualmente “el sistema formativo parece devenir un satélite del sistema económico...todo debe ser inmediatamente «útil», «comercializable», «práctico» y «profesional»” (Costa, 2018, p. 241); de ahí la importancia de tornar a la filosofía, para encontrar en ella el auténtico fundamento de la acción educativa, y para mantener siempre atenta y vigilante la pregunta por los fines de la educación.

Responsabilidad y educación

“Si no educamos para la vida moral, para asumir nuestra responsabilidad, para hacernos cargo del otro, para tomar sobre nuestros hombros la carga de la construcción de una sociedad justa y solidaria, no estaremos educando” (Arendt, 1996, p. 284).

Como vimos arriba, la formación de la subjetividad presupone la normatividad de la ética, la cual viene signada por el reconocimiento del otro como Otro. Se trata, pues, de aprender a ser sujeto en un proceso de des-ensimismamiento que es asimétrico, pues el Otro nunca es igual a mí. Y esta idea resulta crucial para el educador, pues sugiere que el Otro siempre le precede y además le define, por lo que su autoridad no pasa por la imposición y el poder, ni tampoco por sus conocimientos o experiencia, sino por el reconocimiento de la alteridad en tanto que esa heteronomía radical desde la cual se concibe y comprende a sí mismo en primer lugar, ya sea en el aula o fuera de ella. Es desde allí desde donde se acoge al educando, a partir de una hospitalidad que le otorga al Otro su lugar más propio; reconociendo su alteridad sin imposiciones, sin asimilarlo a las mismas experiencias, convicciones e ideologías del educador, y respetando su espacio en tanto que Otro. Todo esto, en el horizonte ilimitado que los define a ambos en relación.

Aunado a ello, la teoría levinasiana nos permite vislumbrar los errores de la pedagogía moderna; una pedagogía enmarcada en los métodos de las ciencias⁵ de la naturaleza y sus respectivas limitaciones, y que sustenta su praxis en una pretendida “objetividad” que anula la alteridad y no permite distinguir las relaciones entre “Yo-Ello” y “Yo-Otro”, relaciones que, como vimos, no solo implican la dignidad inviolable del Otro, sino mi responsabilidad infinita por salvaguardarla; puesto que la relación que se establece entre el *Yo y el Otro* en este caso, no se da en términos de reciprocidad, como el *Yo-Tú* de Buber, donde ambos están en posición de igualdad, sino a partir de la diferencia radical en la que el Otro jamás se asimila a lo mismo ni puede entenderse como otro yo.

5 El método de las ciencias naturales difiere sustantivamente del de las ciencias humanas o del espíritu, tal y como lo mostro Dilthey. Prescindir de esta distinción acarrea importantes consecuencias en la formación del ser humano; como bien lo señala Costa, “El riesgo que corre hoy la educación es el de que el libro de física o de historia se convierta en <la realidad>, o se pierda de vista el nexo entre el manual y el mundo de la experiencia. ... Todo objeto de la ciencia es tal en cuanto correlato intencional de una actividad cognoscitiva del sujeto cognoscente. Los conceptos no caen del cielo, se forman y desarrollan a partir de una red de experiencias, que implica obviamente un sujeto que haga experiencia” (Costa, 2018, p. 267).

Bajo esta teoría, el educador responde a las necesidades formativas del educando; no sin antes reconocer la alteridad que lo constituye. Y en dicha respuesta encontramos una praxis educativa orientada por esa heteronomía que constituyen los Otros en el aula, y que implica una responsabilidad radical para el educador que debe reconocer y custodiar la diversidad que representan. De esta manera, la vocación y rol del educador se comprenden desde un lugar muy diferente, pues, en definitiva, una de las implicaciones pedagógicas más importantes de la filosofía de Levinas es que revela que “el aprender –en realidad, la educación misma –es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 160). De esta manera, el punto de partida del pensamiento filosófico no puede ni debe ser el conocimiento sino el reconocimiento, pues es a través de los otros que me constituyo y comprendo a mí mismo.

Y es así como la categoría de *rostro* [*visage*] adquiere un lugar esencial en la teoría de nuestro autor, pues para acceder *al humanismo del Otro hombre* es necesario dejar aquellas otras categorías de la filosofía occidental que no permiten concebir a la alteridad como tal. Por eso afirmaré, “Yo me pregunto si se puede hablar de una mirada dirigida hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Yo pienso más bien que el acceso al rostro es, de entrada, ético” (Levinas, 2000, p. 71). Cabe aclarar que la referencia al *rostro* no tiene nada que ver con los rasgos concretos de una persona, sino con la desnudez con la que se expone y vulnerabilidad que implica, por esto dice Levinas, “la mejor manera de encontrar a otro es no darse cuenta ni del color de sus ojos” (Ibíd). En este sentido, la relación cara-a-cara es fundamental, pues tiene la característica de constituirse de manera asimétrica, como veíamos antes. Y en su propia manifestación, que va más allá de la forma, el rostro habla (Levinas, 2016, p. 89).

Ahora bien, la educación moderna, al igual que la filosofía, parten de un sujeto que piensa y desde el cual el mundo y los Otros se constituyen como tal. Bajo este modelo, aun vigente, las planeaciones y evaluaciones educativas van dirigidas a ese supuesto sujeto “en el que no cabemos todos” y al que a nadie “re-presenta”. Por eso es inminente recuperar a ese sujeto temporal e histórico que retorna a la filosofía contemporánea, pues la constitución espaciotemporal del hombre implica referirse a sus relaciones como factores constitutivos y constituyentes al mismo tiempo. Se trata de un sujeto que dice y escucha, que interpela y responde. De este modo, sostenemos con Costa que “La comunicación educativa debe ser pensada partiendo de la relación entre sujetos prácticos, dados al hacer, aunados por el mundo del

que cuidan... [puesto que] Nuestra experiencia del otro radica, por tanto, en la común pertenencia a un mundo que nos ocupa” (Costa, 2018, p. 270).

Y en ese mismo sentido, cabe destacar que para Levinas el lenguaje posibilita la relación misma con el Otro en tanto que interpelación; implica, pues, una diversidad originaria, y permite ponerla en común sin reducir ni anular la alteridad del Otro a la que el discurso se dirige. Más aún, pues la escucha, en tanto que proceso que acoge la diferencia, permite la expresión de esa alteridad en toda su amplitud. “Hablar es volver común el mundo, crear lugares comunes”, según señala el filósofo en *Totalidad e Infinito*; y en un esfuerzo por descentrar el conocimiento y volverse hacia lo Otro, descubre en el diálogo esa posibilidad de encuentro con la alteridad en cuanto tal.

Responder al Otro, reconocer su alteridad, aceptar nuestras diferencias y, sin embargo, entablar el diálogo para llegar a acuerdos; en lugar de recurrir a la violencia de anularlo o de someterlo a mi propia visión del mundo, pone en evidencia que en el intercambio comunicativo emerge la ética. De ahí que en esta teoría el lenguaje sea entendido como fundante por excelencia.

Para el filósofo lituano, el lenguaje no es, en el plano ético, un mero intercambio de signos verbales, sino que es la significación misma lo que hace que el signo sea posible; pues el signo verbal tiene lugar cuando alguien significa algo para Otro. Mediante el lenguaje el yo trasciende sus propios límites y se aproxima a la alteridad radical a la que el Otro le invita a través de la palabra; en este sentido,

El lenguaje es universal porque es el paso mismo de lo individual a lo general: porque ofrece cosas más al otro... no se refiere a la generalidad de los conceptos, sino que echa las bases de una posesión en común... El mundo, en el discurso, ya no es lo que es en la separación -el en mi casa donde todo me está dado- es lo que yo doy, lo comunicable, lo pensado, lo universal (Levinas, 2016, p. 79).

Hablar significa ex-poner-se al otro, y en ese sentido, una situación claramente inhóspita. No obstante, es en la escucha y en el diálogo donde el mundo “se hace común” y donde la acogida tiene lugar en tanto que un hospitalario “retornar a casa”.

Ahora bien, visto lo anterior, si los procesos educativos no favorecen el desarrollo de la persona y la vida en común, entonces habría que revisar cuáles son las finalidades que se buscan y por qué; es decir, examinar dónde

estamos poniendo las prioridades. En este sentido, la teoría levinasiana como fundamento de la acción educativa, permite ver a la educación como lo que es, como un acontecimiento ético en el que la comprensión de la alteridad y la responsabilidad por el Otro son fundamento de dicha acción y no a la inversa. De esta manera, educar es responder al Otro...siempre y cuando el cometido sea educar, y no de adiestrar.

Por eso, una educación así entendida nos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el Otro (en este caso, el educando) nunca puede ser objeto de dominio o imposición de ningún tipo, sino que exige de éste (el educador) una respuesta humilde y responsable. En este sentido, el educador no puede ser indiferente hacia el Otro, sino que lo acoge en su singularidad. Así, la relación entre los sujetos del proceso educativo se caracteriza por ser una relación ética en la que el pleno reconocimiento de la alteridad ayuda a comprender y comprendernos en el mundo y con los otros. Desde esta teoría,

El maestro es aquel que, a diferencia del <uno>, interpela y reclama la adopción de una postura personal, una decisión, mediante la cual es la persona la que se muestra como responsable <sin excusas>. Frente al <uno> el sujeto se deforma, al ser invitado a actuar porque así se hace. En cambio, en la auténtica formación, el maestro invita al discípulo a mostrar su propio rostro, a definirse, a decir y decidir quién quiere ser, qué uso quiere hacer del tiempo que es y, en suma, a constituirse como sujeto responsable: no frente a una norma anónima, sino frente a la ley que se da a sí mismo en la decisión adoptada (Costa, 2018, p. 238).

Finalmente, una educación de este tipo exige que como docentes revisemos a fondo las relaciones que establecemos con los Otros y con el propio conocimiento, a fin de reconocer desde dónde enseñamos lo que enseñamos, y con qué finalidad. Pero también implica redefinir los métodos, las técnicas, los recursos, privilegiando siempre el diálogo y la escucha atenta del Otro; y sobre todo, tener muy en claro que es la ética la que norma las relaciones educativas, y que ella siempre precede a cualquier tipo de determinación, ya sea económica o política.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Barcelona: Herder.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Sígueme.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós
- García Baró, M. (2007). *La compasión y la catástrofe*. Madrid: Sígueme.
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2017). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea-UNED.
- Husserl, E. (1992). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Ergänzungsband. Texte aus dem Nachlass 1934–1937. Husserliana XXIX.* ed. R. M. Smid. The Hague, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kajon, I. (2007). *El pensamiento judío del siglo XX: cinco biografías intelectuales*. Buenos Aires: Lamadrid.
- Levinas, E. (2016). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2008). *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.
- Levinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. *A parte Rei*, (43), 1-21.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.

Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.

Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI.

López Sáenz, M. (s/f). *El otro en la filosofía de Levinas*. p. 266-282.

Moratalla, A. (2008). *Responsabilidad y diálogo en Levinas. Reflexiones para una ética del cuidado y la solicitud*; en: Martos, A. (ed.) *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*. Valencia: PUB.

Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, LXXIV, (264), pp. 243-264.

Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.

Urabayen, J. (2004). La crítica de E. Lévinas a la filosofía occidental: Abraham frente a Ulises. *Estudios Filosóficos*, 153, pp. 313-331.

Walton, R. (2009). "Apertura, desvelamiento y responsabilidad" en: Bonzi, P. y Fuentes, J. *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Barcelona: Anthropos, pp. 51-75.





Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental

Santiago Tomás Bellomo
Universidad Austral, Argentina
sbellomo@austral.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-5210-3915>

Licenciado y Doctor en filosofía, y Licenciado en Administración y Gestión de la Educación. Docente de doctorado y grado en diversas casas de estudio, en temáticas vinculadas con la antropología filosófica en su aplicación a la psicología y la educación. Se desempeña habitualmente como responsable de gestión educativa en organismos públicos y privados

Resumen - Resumo - Abstract

La distinción entre posiciones biocéntricas y antrópicas se utiliza regularmente para identificar el posicionamiento y las prácticas de los educadores, políticos y gestores ambientales. Aplicada en un nivel ontológico –relativo a los fundamentos teóricos - demuestra ser pertinente, sobre todo si se reconocen sus diversas modulaciones. En el nivel ético, su utilización enfrenta dificultades toda vez que se repara en las tensiones que caracterizan al discernimiento ético-ambiental. Salvo por las modulaciones extremas, las posiciones moderadas del

A distinção entre posições biocêntricas e antrópicas é usada regularmente para identificar o posicionamento e as práticas de educadores, políticos e gestores ambientais. Aplicado em nível ontológico - relacionado aos fundamentos teóricos - mostra-se pertinente, especialmente se suas diversas modulações forem reconhecidas. No nível ético, seu uso enfrenta dificuldades sempre que é reparado nas tensões que caracterizam o discernimento ético-ambiental. Com exceção das modulações extremas, as posições moderadas do biocentrismo e

Intellectual preference and practices of environmental educators, politicians and managers are usually described in terms of anthropocentrism and biocentrism. This distinction is relevant when applied to ontological analysis, related to theoretical grounds, mostly if there is acknowledgement of their many modulations. In the ethical analysis, however, its use run across some difficulties derived from the tensions that take part in the ethical-environmental judgement and practice. Contrary to extreme modulations, moderated stances of biocentrism

biocentrismo y antropocentrismo tienden a converger, y pueden ofrecer un terreno fértil para el desarrollo de las competencias propias de la educación para el desarrollo sustentable.

do antropocentrismo tendem a convergir e podem oferecer um terreno fértil para o desenvolvimento das competências da educação para o desenvolvimento sustentável.

and anthropocentrism tend to converge and may offer a fertile field for the development of skills for the Education for Sustainable Development.

Palabras Clave: biocentrismo, antropocentrismo, desarrollo sustentable, educación ambiental.
Palavras-chave: biocentrismo, antropocentrismo, desenvolvimento sustentável, educação ambiental.

Keywords: biocentrism, anthropocentrism, sustainable development, environmental education.

Recibido: 24/09/18

Aceptado: 16/03/19

Para citar este artículo:

Bellomo, T (2019). Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6). 71-94.

Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental

Introducción

La literatura sobre fundamentos de educación, política o gestión ambiental apela habitualmente a una visión dicotómica para orientar y describir el posicionamiento tanto de educadores como de teóricos o gestores de cuestiones ambientales. Esta visión se configura en torno a dos perspectivas: la antrópica o antropocéntrica, por un lado, y la biocéntrica o ecocéntrica, por otro (Stenmark, 2017; Kronlid y Öhman, 2013; Koptina, 2014; Cocks y Simpson, 2015; McDonald, 2014).

Dicha distinción es aplicable tanto en el nivel de análisis ontológico como en el ético, aunque no con sentido necesariamente equivalente. Mientras que el nivel ontológico indaga sobre la naturaleza humana, sobre el ser del hombre, y sobre las relaciones con su entorno, el nivel ético constituye la esfera en la que los fundamentos ontológicos iluminan un juicio moral respecto de una acción propia o ajena, lo que pone en consideración un modelo ético que articula valores ambientales y sociales, guiando el juicio moral ambiental y la acción.

Evidentemente, existe vinculación directa entre los tres planos de análisis (ontológico, ético y práctico) precisamente porque los juicios y la acción ambiental suelen estar iluminados por principios ético ambientales, los que suelen descansar, a su vez, en supuestos ontológicos. Esto genera que los diferentes planos entren en confusión con relativa frecuencia en las discusiones contemporáneas, lo que da lugar a equívocos y ambigüedades que tienden a extremar innecesariamente la tensión dicotómica de base que frecuentemente involucra el discernimiento ambiental.

El artículo ofrece un marco conceptual orientado a la identificación y clarificación de estas ambigüedades y equívocos. Dicho marco asume la validez de la alternativa biocentrismo-antrópía, e identifica diversas modulaciones o variaciones internas a cada una de ellas, con sus correspondientes autores de referencia. Es indudable que la selección y caracterización de las modula-

ciones estará expuesta a las limitaciones propias de cualquier síntesis de esta naturaleza. Lo mismo sucederá con la mención de autores, que se realizará sin otra intención que la de ilustrar mediante ejemplos cada alternativa de conceptualización. Se ha privilegiado la intencionalidad didáctica a efectos de cumplir con el objetivo del trabajo.

Desde este punto de vista, el análisis no reflejará la sutileza descriptiva propia de la delimitación cartográfica de Sauvé (2004), por ejemplo, o la más reciente clasificación de Kronlid y  hman (2013). Los esfuerzos de estos autores son muy valiosos en tanto nos recuerdan hasta qué punto las corrientes de educación ambiental se resisten a ser representadas en estructuras teóricas simples, las que pierden de vista buena parte de su riqueza. Sin embargo, tienen la desventaja de que -en su afán de retratar la diversidad de alternativas- se valen de criterios de clasificación diferentes, lo que dificulta la identificación de las dimensiones en juego y sus derivaciones.

Del análisis de las diferentes modulaciones antrópicas y no antrópicas se infiere que la oposición dicotómica entre biocentrismo-antropocentrismo es aplicable principalmente en el posicionamiento ontológico, más asociado a la afirmación teorética inicial. En el posicionamiento ético, salvo por las modulaciones extremas que no necesariamente contribuyen al mejor discernimiento ambiental, demostrar  tener menos fuerza persuasiva. Cuando se accede al nivel de la praxis, cobra relevancia el nivel de complejidad de los problemas y tensiones que atraviesan la educación ambiental, lo que reduce incluso más esta inercia dicotómica.

La consideración de estos tres niveles de análisis filosófico (el de la ontología, el de los principios ético-ambientales y el de la praxis), así como su caracterización y propuesta de alternativas, permiten al educador ambiental asumir un posicionamiento más claro desde el cual poder iluminar la propia práctica. Esto resultará, en definitiva, en la propuesta de programas de educación ambiental que concilien mejor las demandas antrópicas y bioc ntricas, vale decir, entre las necesidades concernientes al desarrollo y a la preservación ambiental.

Posicionamiento biocéntrico o antrópico en el nivel ontológico

Las respuestas a preguntas centrales acerca de la naturaleza de la persona humana, su lugar en el mundo, y sobre la relación de esta persona con el entorno, constituyen el centro del análisis ontológico. Ellas definen nuestro

posicionamiento filosófico ambiental y nos inclinan hacia una perspectiva de corte antrópico o hacia una de corte biocéntrico o ecocéntrico.

Ejemplos de tales preguntas son: ¿Existe una diferencia cualitativa entre el hombre y los restantes seres naturales? ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el ser humano y el ambiente natural? ¿Son los seres del reino natural sujeto de derecho en el mismo sentido que lo es el ser humano? En caso afirmativo, ¿cómo se determinan estos derechos y quién lo hace?

A continuación, se describirán, en un esfuerzo de síntesis algo excesivo, las modulaciones que pueden encontrarse dentro de cada perspectiva.

Perspectiva antrópica o antropocéntrica

La perspectiva antrópica, cuando se aplica en el nivel ontológico, acentúa con mayor o menor énfasis el rol predominante de la persona humana sobre el reino natural. Para esta posición, la especie humana no es una entre otras, sino una especie superior. Los fundamentos de la concepción antrópica pueden ser diversos. Podemos identificar los siguientes enfoques generales:

Enfoque de la diferencia cualitativa:

Es la posición que sostienen las religiones occidentales y las filosofías basadas en la cosmovisión greco-latina (fuente de buena parte del derecho occidental vigente), así como algunas de las cosmovisiones orientales. Los párrafos siguientes aludirán particularmente a la tradición de la filosofía de inspiración católica dado que ha configurado buena parte de la cosmovisión lberoamericana.

En ella se identifica a la persona humana como poseedora de una dimensión espiritual por la que se la diferencia esencialmente de los restantes seres vivientes. El reconocimiento de una dimensión espiritual no reductible a lo material posiciona al género humano en una escala cualitativamente superior a la de los restantes seres vivos. En esta línea se inscriben los planteamientos ambientales de Francisco, en su Encíclica *Laudato Si* (parr. 69, 90).

Esta visión no necesariamente reniega del carácter evolutivo de las especies, ya que reconoce la continuidad de aquello que llamamos “vida”, la que se

expresa en un rango de niveles sin que se registren saltos abruptos entre especie y especie, género y género. Sin embargo, en el contexto de esta continuidad evolutiva, se identifica la novedad del espíritu como un elemento no reductible a la mera configuración orgánica.

Si bien se reconoce la dependencia funcional de lo espiritual respecto de lo corporal (en tanto lo espiritual necesita de una base corporal para operar), la dependencia no es ontológica. Esto implica que el ser de lo espiritual no tiene ni puede tener su origen a partir de la evolución de la materia, ni su naturaleza ha de confundirse con la del organismo material.

El reino natural constituye un legado del que el ser humano debe hacerse cargo con responsabilidad, y sobre el que se tiene derecho a operar a efectos de procurar la subsistencia (*Laudato Si*, parr. 78, 116ss).

Enfoque moderno de la superioridad de grado

Ciertos autores niegan la existencia de una diferencia esencial entre la especie humana y la de los animales superiores. Atribuyen al hombre, sin embargo, superioridad evolutiva respecto de las restantes especies. Al constituir un eslabón superior dentro de la cadena de seres vivientes, la inteligencia humana permite un señorío que no es necesariamente fundado en potestad divina, sino en adaptación natural. La diferencia no es esencial y cualitativa, sino de grado.

La idea de señorío puede constituir una cierta prerrogativa de utilización **instrumental** de la naturaleza, concebida como recurso al servicio de las necesidades del hombre. Es, indudablemente, la aspiración de muchos referentes de la modernidad ilustrada, que ha permeado gran parte de la tradición evolucionista del siglo XIX y que da origen a lo que, en la literatura ambiental se denomina “recursismo” o “conservacionismo” (Sauve, 2005, p. 20).

La defensa de la racionalidad instrumental y el progreso ilustrado no tiene gran acogida en la educación ambiental, en la que prima más bien el desencanto posmoderno, la deconstrucción arqueológica del saber o el rescate de racionalidades no instrumentales. Sin embargo, sigue teniendo eco en ámbitos científico-tecnológicos en los que la confianza en las posibilidades de la ciencia empírica se mantiene, en ocasiones, sorprendentemente intacta.

Esta posición también toma forma solapada en algunas formulaciones contemporáneas que se analizarán a continuación.

Enfoque holístico de la complejidad

Los acuerdos internacionales dieron relevancia a la noción de *desarrollo sustentable*, lo que originó una sobreabundancia de producciones académicas destinadas a clarificar dicho concepto y dirimir su contenido. Lo común a dichas producciones tiene que ver con el reconocimiento del carácter sistémico u holístico de la cuestión ambiental (Bonnet, 2002; González Gaudiano, 1999; Stevenson, 2006; Leff, 2007).

En el marco de esta consideración holística, surgió también un claro consenso respecto de la inherente complejidad de la cuestión ambiental y de las limitaciones del binomio “antropía-biocentrismo” para describir dicho concepto. Esto sucede toda vez que se asume la condición tridimensional que lo caracteriza (en tanto abarca la dimensión social, económica y natural) o, incluso, cuatridimensional (si se concibe la dimensión institucional como variable independiente de la social). En esta visión, y siempre partiendo de su formulación teórica, los fines prioritarios de la perspectiva antrópica y los de la perspectiva biocéntrica tenderían a confluir, por lo que cabría hablar de una cierta “superioridad conceptual” del Desarrollo Sostenible y de la Educación para el Desarrollo Sostenible (Stevenson, 2006, p. 277).

Surgen así posiciones como las del *ambiocentrismo* (Bonil, 2004, p. 7; Nava Escudero, 2013, p. 207ss) en las que se evita disolver lo social en visiones biologicistas, tanto como subordinar el orden biológico a flujos sociales y productivos. En definitiva, “se trata de aprehender una realidad multidimensional en la que confluyen elementos no lineales, de diferentes niveles de espacialidad y temporalidad, con diferentes formas de interdependencia” (Leff, 1998, p. 194).

Amparada en su aspiración generalista y conciliatoria, la noción de desarrollo sustentable asume un carácter de “utopía” en su sentido más literal: un lugar al que aspiramos llegar (del griego εὖ: buen, τόπος: lugar). Constituye una idealización orientadora, que nos invita a mantenernos en movimiento hacia una determinada dirección, aún a sabiendas de que no resulta necesariamente asequible aquí y ahora.

Precisamente por su carácter utópico, la utopía del desarrollo sostenible acoge a una diversidad de ontologías, explicitadas o no explicitadas. Ahora bien, lo usual, según advierten numerosos críticos, es que adquiriera la forma de un “antropocentrismo del desarrollo sostenible” (Stenmark, 2017, p. 37) profundamente vinculado con la concepción moderna instrumentalista que se describiera anteriormente.

De allí que muchos críticos asocien la agenda educativa del Desarrollo Sostenible (EDS) con el adoctrinamiento y la repetición acrítica de definiciones oficiales sobre la base de estándares estrechos (Sauvé, 2005; González Gaudiano, 1999, 2012; Stenmark, 2017, Adelman, 2017), lo cual se traslada naturalmente en las orientaciones de la educación para el desarrollo sustentable:

Una preocupación central es que el discurso acerca del desarrollo sustentable y, en consecuencia, de la educación para el desarrollo sustentable, mantiene una cosmovisión instrumental y antropocéntrica y excluye la consideración de la perspectiva ecocéntrica. La EDS todavía está dominada por la cosmovisión industrial/tecnológica y se ha mantenido formando parte del currículum oculto de la escolaridad (Koptina, 2014, p. 78).

En definitiva, estos desvíos son herederos de la modernidad según Morin (2004, p. 28), Sauvé, (1999, 2017, p. 13) o Leff (2008, p. 18), en tanto siguen arraigados en una visión acerca de la relación entre el hombre y la naturaleza profundamente anclada en el paradigma de la razón instrumental, por lo que propiamente podrían quedar considerados en la modulación anterior.

Ahora bien, muchos de estos mismos críticos intentan dar forma a una nueva “vía media” entre biocentrismo y antropocentrismo desde una ontología anti-moderna. En este intento, cuestionan la descripción del conocimiento humano en términos de “sujeto” y “objeto” (Ost, F., 2001, p. 277) y suscriben a los principios del paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin y reproducido en Latinoamérica por Rolando García (2006, p. 32).

No es inusual advertir un sesgo fuertemente antrópico en sus declaraciones, como sucede en el caso de Enrique Leff, en quien nos concentraremos a continuación:

La racionalidad ambiental orienta las acciones sociales por los principios de la sustentabilidad, la autonomía, la autogestión, la democracia, la

equidad y la participación. No es una racionalidad ecológica ceñida a los valores intrínsecos de la naturaleza que tanto reclaman el biocentrismo y el conservacionismo (Leff, 2004, p. 432).

La propuesta de Leff resulta afín no tanto a la *ecología profunda* de Näess y Rothenberg cuanto a la *ecología social* de Bookchin, “que imprime valores ecológicos y democráticos a la reorganización de la sociedad a partir de los principios de autonomía, convivencia, solidaridad, integración y creatividad, en armonía con la naturaleza” (Leff, 2004, p. 205). Recuérdese los términos del debate entre la ecología profunda y la ecología social desarrollado hacia fines de los años 90 en Europa, cuyos referentes principales fueron precisamente Arne Näess y Murray Bookchin. Los defensores de la ecología profunda acusan de “antropocéntricos” a los de la ecología social, precisamente por acentuar la prioridad de “lo humano” en la cuestión ambiental, frente a la acusación inversa de misantropía que los segundos expresaban sobre los primeros (Bookchin, 1999).

Desde este punto de vista, la promoción de una racionalidad ambiental, una ética ambiental o un saber ambiental, constituyen aristas de un mismo anhelo de plasmar un modelo de desarrollo más equitativo. En definitiva, aquello que llamamos ambiente o complejidad ambiental “representa el campo en el que las formas del conocimiento y los procesos de aprehensión cognoscitiva de lo real transforman lo real mismo, que al mismo tiempo construye y destruye la realidad” (Leff, 2007, p. 51).

El saber ambiental plantea una particular relación entre realidad y conocimiento: no sólo busca completar el conocimiento sobre la realidad existente, sino “orientar la construcción de otro orden social que no sería la proyección hacia el futuro de las tendencias actuales” (Leff, 1998, p. 199). Como puede observarse, el sesgo antrópico no guarda relación exclusivamente con una priorización ética, sino con una ontología que atribuye al universo simbólico una capacidad constructiva sobre aquello que llamamos “naturaleza”. Algo similar ocurre en el caso de González Gaudiano quien, en su análisis sobre los ecos de las discusiones sobre educación ambiental, se reconoce gramsciano al concebir la prioridad de las prácticas educativas en particular, y las culturales en general, para transformar la realidad latinoamericana (González Gaudiano, 1999, p. 15).

Perspectivas no antrópicas: biocéntricas y ecocéntricas

Como correlato de la posición antrópica en sus diversas modulaciones, pueden encontrarse aquellas teorías filosóficas que reniegan de cualquier diferencia esencial entre la especie humana y las restantes especies. No desconocen las evidentes diferencias de grado, pero se resisten a calificarlas en términos de superioridad o inferioridad.

Las posiciones no antrópicas, en general, “están de acuerdo en sostener que las cosas no humanas tienen derechos morales [*moral standings*], pero difieren unas de otras en el sentido de que algunas atribuyen derechos morales sólo a los individuos vivientes, mientras que otras abrazan la idea de que las especies y los ecosistemas también tienen derechos morales” (Stenmark, 2017, p. 61). Las primeras pueden ser llamadas “biocéntricas” y las segundas “ecocéntricas”.

El *ecocentrismo radical* o *monismo ecocéntrico*, según explica Stenmark (2016, p. 83) constituye una posición extrema que considera que el sistema, el todo ecológico, es sujeto de derecho; no así sus partes constitutivas. No tiene muchos adeptos en el contexto de la discusión ambiental. Las versiones moderadas del ecocentrismo tienen en común el reconocimiento de que los ecosistemas constituyen sujetos de derecho al igual que sus partes constitutivas. El filósofo ambiental noruego Arne Næes puede ser considerado un referente de este tipo de ecocentrismo, no sin las debidas reservas (Bugallo, 2011).

Albert Schweitzer ha sido un defensor de ideas biocéntricas (2014, p. 7ss), al igual que Paul Taylor (1986, p. 80), Derrida (2003, p. 85) o Peter Singer. Este último cuestiona fuertemente lo que él denomina el principio de “santidad de la vida humana” (Singer, 1984, p. 97) y analiza la posibilidad de “intercambiability” de los seres vivos. Le interesa saber en qué medida, por ejemplo, un pollo puede ser reemplazado por otro sin que esto suponga una injusticia para el pollo reemplazado.

La conclusión del planteamiento de Singer, que no estamos en condiciones de reproducir aquí en su totalidad, es que la especie humana no difiere ontológicamente de otras especies vivientes ni por su autoconsciencia, ni por su lenguaje, su capacidad de utilizar herramientas, ni por ningún otro rasgo exclusivo. Las diferencias evolutivas no constituyen fundamentos suficientes para una apelación a mayor nivel de jerarquía o dignidad:

De aquí que debemos rechazar la doctrina que pone la vida de los miembros de nuestra especie por encima de la vida de los miembros de otras especies. Algunos miembros de otras especies son personas; algunos miembros de la nuestra no lo son (Singer, 1984, p. 126).

Bajo esta perspectiva, Singer cuestiona -incluso- la prerrogativa de atribuir el carácter de “personas” exclusivamente a los seres humanos, y explora la ardua empresa de bregar por el reconocimiento de derechos para los animales.

Implicancias del discernimiento ontológico para la educación ambiental

La discusión ontológica tiene relevancia para el educador ambiental y para el educador en general. Primeramente, permite al docente tomar consciencia sobre su propia posición (y acaso delimitarla con claridad). Este paso es fundamental para que, sobre todo en la educación ambiental de adolescentes y jóvenes, se explicita la orientación filosófica, lo que contribuye a crear contextos de honestidad y libertad intelectuales, y a favorecer el discernimiento de los alumnos.

Es legítimo que el educador cuente con un posicionamiento, y es saludable que pueda explicitarlo en tanto y en cuanto se ofrezcan posibilidades para reconocer y sostener otras alternativas. Este tipo de ejercicios poseen gran valor formativo en orden al desarrollo del pensamiento crítico, y preserva al educador del adoctrinamiento, a menudo floreciente en contextos de educación ambiental.

En este marco, el educador ambiental podrá presentar propuestas formativas que permitan a los alumnos:

- Comprender en qué medida los discernimientos ético-ambientales y los comportamientos están asociados a posicionamientos filosóficos.
- Identificar o desarrollar un posicionamiento propio.
- Contribuir a la comprensión de las alternativas rivales y ejercitar un diálogo y convivencia respetuosos de las diferencias.

Modelos ético-ambientales biocéntricos y antrópicos

Como se ha dicho, el análisis ético-ambiental procura discernir respecto de la valoración moral de una determinada acción con impacto ambiental a la

luz de determinados principios y criterios de juicio. El foco de atención está centrado, por tanto, en la naturaleza de los actos (sus fines, intenciones y circunstancias) antes que en la naturaleza del sujeto humano que los ejerce.

Ahora bien, ¿cuáles son esos principios y criterios de valoración? En alguna medida éstos se constituyen como corolario de los supuestos ontológicos a los que se hiciera alusión en el primer apartado, y refieren a lo que la ética tradicional denomina “fines del obrar humano” (traducido al lenguaje de la sustentabilidad, “valores asociados al desarrollo sustentable”).

En atención a estos valores, la ética ambiental identifica claramente **tendencias antrópicas o biocéntricas**. Generalizando, podría decirse que las tendencias antrópicas tienden a privilegiar aquellos bienes, fines o valores asociados con el desarrollo humano. Por su parte, las tendencias biocéntricas priorizan los bienes, fines o valores asociados con el entorno natural y su preservación.

Tendencias antrópicas

Lo dicho no resulta suficiente para identificar la variedad de las modalidades antrópicas. Es preciso distinguir las distintas acepciones de lo que ha de entenderse por “desarrollo sustentable”, lo que abre a un gran abanico de modulaciones. Dicha noción bien puede quedar confinada a la más estrecha acepción de “bienestar económico”, o introducir mayores y más profundas esferas o dimensiones de lo humano-social, llegando a abarcar, como se ha visto, la integración con el entorno natural. El esfuerzo de discriminación de todas las posibles acepciones de la noción de “desarrollo” es tan rico como extenso, y ya otros han realizado el ejercicio de procurar una sistematización (Gallopín, 2003, p. 25-26).

Es menos frecuente y más relevante para la actividad educativa intentar discriminar los sujetos o destinatarios principales del mencionado desarrollo y, por otro lado, caracterizar el tipo de valoración que las tendencias antrópicas realizan sobre los bienes naturales.

Modulaciones antrópicas en función del destinatario del desarrollo:

En el contexto de discernimientos ambientales, las posiciones antrópicas tien-

den a privilegiar el desarrollo humano, sea éste individual, intra-generacional o inter-generacional.

La *perspectiva antrópica individualista* alienta el consumo y el bienestar individual como clave del desarrollo de los pueblos y las naciones. Este paradigma suele estar asociado a tradiciones económicas neo-liberales (Sauvé, 2017, p. 224) que alientan la generación de riqueza a partir de mecanismos de mercado basados en la oferta y la demanda, y en los que los límites éticos del consumo están regulados exclusivamente por la necesidad de los sujetos (muy expuesta a sutil manipulación) y la disponibilidad de los recursos. Se trata de la perspectiva del consumismo, destinatario principal de las críticas de gran parte de los teóricos de la educación ambiental.

Ahora bien, debe evitarse la asociación lineal entre perspectiva antrópica y el individualismo consumista neoliberal. Cabe sostener un paradigma ético antrópico que cultive altas dosis de altruismo y generosidad. Cuando el foco de esta atención se concentra en el desarrollo de grupos sociales de la propia generación, más o menos extendidos, estaremos en presencia de una *perspectiva antrópica con foco en el desarrollo intra-generacional*.

Esta modulación podría segmentarse también en subgrupos, conforme se prioricen los intereses de una nación, cultura o grupo social determinado. El caso del eco-feminismo, por ejemplo, alienta la promoción de lo femenino, por alentar un conjunto de disposiciones y condiciones más proclives a armonizar con las necesidades del entorno natural.

En el marco de esta caracterización antrópica, también podemos encontrar a aquellos movimientos que promueven mayores niveles de equidad geopolítica y que custodian la adecuada asignación de niveles de responsabilidad entre países del primer mundo y del tercer mundo, lo que permite abrir juicios respecto del rol de los organismos internacionales en esta materia (de Mooerlose, 2015).

Resulta difícil distinguir a priori la modulación anterior con aquella *que privilegia el desarrollo inter-generacional*. Ésta se alinea detrás de la proclama del “Informe Bruntland” y su ya tradicional definición del desarrollo sostenible, concebido como aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones”. También aquí podríamos encontrar matices según se pretenda privilegiar el desarrollo de futuras generaciones del propio grupo social, de la propia nación o región o de la humanidad en su conjunto.

En cualquiera de estos casos, claro está, la preservación ambiental-natural es concebida como una condición ineludible para el desarrollo auténtico de los pueblos y ciudadanos, aunque cabe que este requisito asuma una connotación instrumental, en el sentido que se analizará a continuación.

Modulaciones antrópicas en función de la valoración de los bienes ambientales

Si las perspectivas éticas antrópicas privilegian los fines concernientes al desarrollo humano en lo concreto del discernimiento ambiental, ¿qué valoración realizan sobre los fines y valores del entorno natural?

Ya se ha mencionado la posición antrópica del instrumentalismo moderno, que concibe al entorno natural como recurso disponible para el desarrollo humano, vale decir, como instrumento y no como un bien en sí mismo. En términos de Charles Taylor (Taylor, 1976, p. 290), el instrumentalismo moderno no atribuye “valoración fuerte” sino “valoración débil” a la naturaleza. Stenmark (2016, p. 32), por su parte, ensaya una distinción semejante al discriminar entre valoración instrumental (*instrumental value*), valoración intrínseca (*intrinsic value*) y valor inherente (*inherent worth*).

Ahora bien, así como es un equívoco usual identificar la perspectiva antrópica exclusivamente con el individualismo, también lo es identificarla con la defensa de cosmovisiones instrumentalistas o de valoración débil, como sucede en el caso de Gagnon, Thompson y Barton (1994), Adelman (2017), o Kromlid y Öhman (2013). Este error surge de asumir una falsa disyuntiva de base, que podría describirse de la siguiente manera: «O se concibe a la naturaleza como un bien en sí mismo, se la valora por lo que es en sí con independencia del provecho que podamos sacar de ella (y se es, por tanto, biocéntrico), o se la concibe como recurso al servicio de las necesidades humanas (y se es, por tanto, antrópico)». Esta falsa disyuntiva deja sin consideración un espectro de posibles alternativas antrópicas no instrumentalistas.

Cabe distinguir, por tanto, la existencia de *enfoques antrópicos instrumentalistas o de valoración débil del ambiente natural* y *enfoques antrópicos de valoración fuerte del entorno natural*. Un referente de este último grupo es, por ejemplo, Francisco y su *Laudato Sí* (parr. 10ss) quien rescata la prédica franciscana del hermanamiento con la naturaleza (expresada en el llamamiento al “hermano sol” y la “hermana luna”) y la concibe no sólo como

fuentes de recursos, sino también –y principalmente- como don y “casa común” (*Laudato Sí*, parr. 76ss). Esto implica el reconocimiento del valor intrínseco de lo natural, así como el de la propia finitud de la condición humana, lo que conlleva a una visión despojada de la ambición, soberbia y auto-confianza de la razón iluminista.

No hay contradicción filosófica en admitir – a la par que valor instrumental - valor intrínseco del entorno natural, y hacerlo desde una posición ética antrópica. El conflicto ambiental es concebido, bajo esta perspectiva, como una contraposición entre valoraciones fuertes que resultan incompatibles en un contexto dado.

Las limitaciones inherentes a este trabajo impiden abordar la problemática contemporánea concerniente a la “valoración intrínseca”. El desafío filosófico que deben resolver los partidarios de la “valoración fuerte” tiene que ver con la justificación de la pretendida objetividad, universalidad y transversalidad de los valores éticos ambientales, lo que permite ubicarlos en la categoría de “derechos humanos de tercera generación” (Gil Pérez y Vilches, 2017). En otras palabras, el reconocimiento de que ciertos bienes asociados al desarrollo sostenible resultan dignos de valoración transcultural, con independencia del juicio o criterio individual o cultural social.

Tendencias no antrópicas biocéntricas o ecocéntricas

Las tendencias no antrópicas coinciden con las antrópicas de valoración fuerte al atribuir valor intrínseco a los seres del entorno natural. No hay posiciones no antrópicas instrumentalistas. Aunque sí existen, como recuerda Stenmark (2017, p.63), posiciones no antrópicas de valoración indiferenciada (que atribuyen a los seres naturales idéntico valor) o de valoración diferenciada (en las que no todo valor intrínseco es idéntico). Por cierto, esta distinción traduce en la esfera ética los principios ontológicos que diferencian al ecocentrismo del biocentrismo.

¿En qué se diferencian, por tanto, las posiciones antrópicas de valoración fuerte con las posiciones no antrópicas? La diferencia puede resultar sutil, pero es radical cuando se aplica a contextos de discernimiento ético ambiental: cuando no resulta posible conciliar la preservación ambiental con el desarrollo económico o social, la perspectiva no antrópica privilegiará la preservación del entorno y estará mayormente dispuesta a resignar total o parcialmente

los beneficios que acarrea el desarrollo para las personas y sociedades.

Así como pueden distinguirse modulaciones de la antropía en función del tipo de valoración que se tenga sobre “lo natural”, también las posiciones no antrópicas (ecocéntricas o biocéntricas) pueden admitir gradaciones o modulaciones en función de su valoración sobre “lo humano”, concebido en sus diversas manifestaciones.

Como hemos visto, una posición extrema interpretará la acción humana como invasiva del entorno natural y pretenderá minimizar al punto máximo su impacto. Las versiones moderadas se distinguen por aceptar la legitimidad de las necesidades humanas, llegando en algunos casos a reconocer que las vinculadas con el ser humano tienen un valor individual mayor, incluso, que las del reino natural (Stenmark, 2017, p. 90). Como podrá verse, posiciones de este último tipo resultan casi indiscernibles de las versiones moderadas de antropocentrismo.

La importancia de los modelos éticos en la educación ambiental

La educación ambiental abarca no sólo una tarea de identificación relativa al propio posicionamiento ontológico. También compromete una reflexión y discernimiento respecto de:

- los destinatarios del desarrollo humano sustentable,
- la valoración de los bienes ambientales.

En este punto también se ofrecen alternativas filosóficas para que el educador identifique y precise su propio **modelo ético-ambiental**, configurado en el marco de las tendencias y modulaciones descriptas. No es lo mismo asumir una perspectiva individualista del desarrollo, que dejarse interpelar por el *Informe Bruntland*. Las conductas a promover serán bien diferentes si se asume una concepción instrumental o si se identifica una valoración fuerte de la naturaleza, incluso desde una perspectiva ontológica antrópica. El modelo ético ambiental basado en una concepción del hombre como parásito del ambiente orientará a la conquista de valores muy lejanos a los del desarrollo humano.

En este discernimiento que media entre el posicionamiento ontológico y la práctica ambiental concreta se ubica este segundo ámbito de educación ambiental, al que suele prestársele poca atención, aun cuando resulta fundamental para orientar la propuesta educativa.

Las tensiones del discernimiento ambiental:

Posiciones moderadas y extremas

Mientras que en la dimensión ontológica resulta inevitable tomar partido - aunque sea de manera no reflexiva- a favor de una determinada concepción (biocéntrica o antrópica), en la dimensión ética la aplicación unívoca de los principios biocéntricos o antrópicos resulta problemática dada la existencia de matices y alternativas no excluyentes. Por eso se menciona la existencia de modulaciones tendenciales (que actúan al modo de tendencias a obrar conforme ciertos principios). Cuando se accede al nivel de la acción concreta, la complejidad se acrecienta incluso más y resulta mucho más difícil establecer criterios de clasificación y posicionamiento. La acción nos ubica en la intersección bajo la cual los principios ético-ambientales se confrontan con las tensiones y circunstancias particulares del discernimiento ético-ambiental.

Encontramos, por un lado, la *tensión de la escala espacio-temporal*: el discernimiento ambiental ocurre sobre problemas que tienen una localización y una historia, lo que implica el arrastre de responsabilidades o irresponsabilidades (no necesariamente atribuibles a individuos y sociedades presentes), así como impactos geográficos. Esta historia e impactos suelen ser difíciles de dimensionar. Se encuentran inmersos y atravesados por conflictos que subsisten y se extienden en el tiempo. O que duermen en estado de latencia esperando la ocasión propicia para poder resurgir.

Asimismo, los discernimientos ambientales se anclan en un presente en el que confluyen no sólo las deudas del pasado sino también las necesidades del presente, así como las expectativas sobre el futuro. El discernimiento ético-ambiental debe considerar simultáneamente estos tres planos, y en una escala geográfica suficientemente amplia, lo que habitualmente supone una priorización a favor de ciertos planos o dimensiones por sobre otros. Para un mismo individuo o grupo social, algo puede resultar perjudicial en el presente, pero beneficioso para el futuro, o a la inversa; puede ser reparador de una deuda pasada y, al mismo tiempo, generador de una inequidad futura. Lo beneficioso para una región puede ser perjudicial para otra, en el presente o en el futuro, o beneficiosa en pequeña escala, pero perjudicial en escala mayor.

Estrechamente vinculada con la tensión espacio-temporal, sobreviene la *tensión vinculada con los destinatarios del discernimiento ambiental* ya descripta. Los conflictos ambientales no sólo interpelan a individuos, sino

también a sociedades o grupos sociales mayores o menores, y no de manera homogénea, ni respondiendo a intereses acordados. Una situación puede resultar no problemática para un ciudadano individual, pero sí para un grupo social, o lo contrario. O puede resultar beneficiosa para un grupo social y no para otro, para una nación y no para otra.

Los conflictos ambientales conllevan también una *tensión entre lo explícito y lo implícito* en materia de intereses e intenciones. Es evidencia cotidiana que una persona puede orientarse a los fines más nobles con las intenciones más espurias. Puede ajustarse a derecho en términos formales mientras procede de modo no ético.

Por desgracia, los discernimientos ambientales constituyen materia fértil para el falseamiento y la degradación de los intereses e intenciones. En nombre del desarrollo y la prosperidad social pueden promoverse retornos individuales o corporativos deshonestos. Asimismo, cabe invocar el derecho de los pueblos originarios simplemente como pantalla para acumular poder o influencias. La tensión entre lo jurídicamente lícito (explícito) y lo éticamente ilícito (implícito) también ocupa su lugar en el discernimiento ético-ambiental.

Finalmente, en lo concerniente no ya a los fines ni a las intenciones, sino a los medios, el discernimiento ambiental debe resolver también *la tensión entre el punto de vista técnico, el social y el normativo*. Con frecuencia, los desafíos ambientales configuran problemas técnicos de alta complejidad. Estos interpelan a la comunidad científica, que adquiere progresivamente mejor comprensión y dominio sobre las distintas dimensiones del problema y sus soluciones parciales, incorporando tecnología al servicio de la preservación ambiental en el contexto de las necesidades de desarrollo económico y social.

El diálogo técnico, de vocación pragmática, anclado en la lógica de la argumentación de la ciencia empírica, se ve confrontado por el lenguaje de las disciplinas sociales y su lógica endémica, a menudo suspicaz de la razón tecnológica, a la que consideran - no sin razones de peso - parte interesada en los conflictos ambientales (Rutherford, 2000, p. 162ss). En este contexto, el discernimiento ambiental enfrenta la ardua tarea de poner en diálogo no sólo temáticas o lenguajes específicos, sino también, idiosincrasias, psicologías y culturas epistémicas.

Como puede verse, la confluencia de las diversas tensiones, cuya incidencia puede variar notablemente en cada circunstancia particular, configura un territorio de discernimiento en el que generalmente resulta difícil establecer

fronteras nítidas entre el bien y el mal, lo deseable o indeseado, lo inviable y lo posible.

En escenarios semejantes bien puede suceder que el discernimiento de un “preservacionista” privilegie el desarrollo económico y social (cual “desarrollista”), considerando las necesidades que lo originaron, las soluciones técnicas a la mano, sus costos, circunstancias de aplicación, impactos negativos y positivos, etc. La posición inversa cabe también ser legítimamente sostenida.

La complejidad de las circunstancias del discernimiento ambiental nos expone, por tanto, a un último tipo de posicionamiento filosófico, que definiremos (sobre-simplificadamente) apelando al tradicional binomio “moderado/extremo”. Los posicionamientos ético-ambientales **moderados**, tanto de la perspectiva antrópica como de la biocéntrica, se distinguen de los extremos por reconocer la legitimidad de los valores que custodian sus versiones rivales. Asimismo, expanden su horizonte temporal de análisis más allá del tiempo presente, y procuran mayor universalidad, vale decir, una mayor trascendencia respecto del interés individual de sujetos o especies. En definitiva, se muestran más permeables a aceptar y considerar la complejidad sistémica propia de la problemática ambiental y su particular dinamismo.

Por el contrario, las versiones más extremas del biocentrismo y de la antropía relativizan la legitimidad de los fines custodiados por sus versiones rivales, a la par que restringen su horizonte de análisis a una de sus dimensiones (presente, pasado o futuro), y abarcan menor nivel de universalidad, ya que se concentran en necesidades de una parte. Pueden ostentar pretensiones de comprensión de la complejidad, pero esto no queda demostrado en la formulación de sus principios teoréticos ni sus conclusiones éticas.

Educación ambiental extrema o moderada

Es un riesgo inherente a la educación en general, y a la educación ambiental en particular, el de sobre simplificar la descripción de los problemas a tratar. Esto puede resultar de la necesidad de garantizar una adecuada trasposición didáctica, así como del indispensable ajuste de las propuestas didácticas al grado de maduración cognitivo-emocional de los destinatarios.

Lo cierto es que la educación ambiental exige como ninguna otra esfera educativa una atención especial a la **complejidad inherente a los problemas**

ambientales y sus correspondientes tensiones. Este esfuerzo requiere por parte del educador un nivel de comprensión muy logrado sobre la magnitud, multidimensionalidad y pluricausalidad de estos problemas y tensiones, así como un persistente esfuerzo por ejercitar la moderación intelectual de sus juicios.

El reconocimiento de la complejidad –presentada con la didáctica y bajo los criterios que resulten más apropiados-, así como la efectiva moderación de los juicios en contextos educativos, conlleva un profundo valor educativo que trasciende la formación exclusivamente ambiental: constituye una plataforma indispensable para la formación de futuros ciudadanos del siglo XXI, un siglo caracterizado precisamente por el paradigma de la complejidad (Morin, 1990).

Conclusiones

La descripción del posicionamiento ambiental en términos de biocentrismo o antropía admite diferentes acepciones y gradaciones en función del nivel de análisis filosófico en que se aplique, el ontológico o el ético. Habitualmente, los autores no distinguen entre ambos niveles de análisis, lo que genera el equívoco usual de identificar la perspectiva antrópica exclusivamente con el consumismo neoliberal o con el instrumentalismo moderno.

A la par de estos equívocos, la confusión de planos de análisis conlleva un peligro incluso mayor: el de trasladar al nivel ético la oposición dicotómica que sólo tiene validez y pleno sentido –en cuanto oposición- en el plano ontológico. En efecto, dado que el posicionamiento ontológico se ejerce en el marco de convicciones profundas sobre la naturaleza de la persona humana y su lugar en el mundo, admite y exige una toma de posición a favor o en contra de alguna de las modulaciones de la antropía o el biocentrismo y se revela inconmensurable respecto de otras posiciones rivales.

Como contrapartida, el biocentrismo y antropocentrismo éticos se configuran como variables tendenciales del comportamiento, esto es, tendencias a operar o pensar privilegiando un determinado conjunto de bienes o valores por sobre otros. De allí que puedan y deban admitirse niveles de ambigüedad, incluso cuando se ha asumido un modelo ético-ambiental determinado. Una persona con tendencia ética biocéntrica podrá asumir posiciones éticas antrópicas si interpreta que las circunstancias lo exigen puntualmente.

Esta posible ambigüedad situacional se complementa con otra más radical y constitutiva del discernimiento ético-ambiental, fundamentalmente cuando los principios inherentes al modelo ético-ambiental se confrontan con las circunstancias particulares sobre las que corresponde actuar o emitir valoración. El biocentrismo ético moderado podrá reconocer la legitimidad de los bienes asociados con el desarrollo social y económico, aun cuando tendencialmente esté comprometido con los valores de la preservación ambiental.

Paralelamente, en visiones antrópicas moderadas que privilegian el desarrollo social y económico, cabrá defenderse con especial vigor la preservación ambiental como condición insoslayable del desarrollo socio-económico de generaciones presentes y futuras.

En ambos casos hay mayor conciencia sobre la universalidad y amplitud de horizonte temporal inherente a la cuestión ambiental. También un mayor reconocimiento sobre las tensiones que la atraviesan, lo que genera una menor tendencia a la polarización. Por esta razón, en el posicionamiento ético-ambiental, el caudal de inercia dicotómica demostrará ser inversamente proporcional al nivel de complejidad y riqueza conceptual con que se representen las modulaciones del biocentrismo y la antropía.

Trasladado al campo de la educación ambiental, estas reflexiones alertan sobre la importancia de que todo docente configure su tarea en el marco de: a. un posicionamiento ontológico personal suficientemente madurado y explicitado; b. un modelo ético-ambiental que reconozca los diversos planos valorativos en juego, y sus correspondientes niveles de ambigüedad y complementariedad; c. adquiera una comprensión suficiente sobre la complejidad de los problemas ambientales y sus tensiones, de modo tal de desarrollar una visión moderada en sus juicios y propuestas.

La ausencia de estos elementos contribuye al arraigo de posiciones extremas, estrechas, en las que el posicionamiento ético se confunde con el posicionamiento ontológico y se banalizan los problemas. Cuando esto ocurre, los desafíos ambientales se convierten en escenarios de discusión ideológica, antes que en oportunidades para mejorar nuestra comprensión sobre la realidad, y la convivencia con nuestros semejantes y con nuestro entorno.

Referencias:

Adelman, S. (2017). The sustainable development goals: Anthropocentrism and Neoliberalism. French, D. and Kotzé, L. (eds.). *Sustainable Development Goals: law, theory and implementation*. Cheltenham: Edward Elgar, 15-40.

Bonnet, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8 (1), 9-20.

Bonil, J. et al. (2004). Un nuevo marco para orientar las respuestas a las dinámicas sociales. El paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 57.

Bookchin, M. (1999). Social Ecology versus Deep Ecology. Witoszek, N. y Brennan, A. *Philosophical Dialogues*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bugallo, A.I. (2011). *La filosofía ambiental en Arne Næss. Influencias de Spinoza y James*. Río Cuarto: ICALA.

Colucci-Gray et al (2006). *From Scientific Literacy to Sustainability Literacy: An Ecological Framework for Education*. Wiley Interscience.

de Moerloose, S. (2015). The World Bank's Sustainable Development Approach and the Need for a Unified Field of Law and Development Studies in Argentina. *Law and Development Review*, 8 (2), 361–388.

Derrida, J. y Roudinesco, É. (2003). *¿Y mañana qué...?* México: Fondo de Cultura Económica.

Gagnon, Thompson y Barton, 1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149-157.

Gallopin, G. (2003), *Sostenibilidad y desarrollo Sostenible: un enfoque sistémico*. Santiago de Chile: Cepal.

García, Rolando (2006). *Sistemas complejos*. México: Gedisa.

Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación*, 29, 1-2017, 79-100.

González Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en educación ambiental*, 1 (1), 9-26.

González Gaudiano, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: Breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 2, 15-24.

Hitzhusen, G.E. (2007). Judeo Christian theology and the environment: moving beyond scepticism to new sources for environmental education in the United States. *Environmental Education Research*, 13, 1, 55-74.

Kopnina, H. (2014). Revisiting Education for Sustainable Development (ESD): Examining Anthropocentric Bias through the Transition of Environmental Education to ESD. *Sustainable Development*, 22, 73-83.

Kronlid, D.O. y Öhman, J. (2013). An Environmental Ethical Conceptual Framework for Research on Sustainability and Environmental Education. *Environmental Education Research*, 19 (1), 21-44.

Leff, E. (1998), *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. *Gaia Scientia*, 1 (1), 47-52.

Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.

Morin, E. (2004). Preface. *L'Actualité Poitou-Charentes*, N°63, janvier-février-mars, 28-31.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa

Murga Menoyo, M. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la educación*, 1-2017, 55-78.

Nava Escudero, C. (2013). *Ciencia, ambiente, derecho*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. México.

Ost, F. (1996). *Naturaleza y Derecho. Para un debate ecológico en profundidad*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Rutherford, P. (2000). Ecología, ciencia natural y biopolítica. *Revista Mexicana de Sociología*, 62, 3, 147-165.

Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (2), 7-25.

Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 17-46.

Sauvé, L. y Asselin, H. (2017). En Réponse A L’Instrumentalisation de L’École comme Antichambre du Marche du Travail: L’Education A L’Écoci-toyenneté. *Teoría de la educación*, 1-2017, 217-244.

Schweitzer, A. (2014). *Reverence for Life: The Ethics of Albert Schweitzer for the Twenty-First Century*. New York: Open Road.

Singer, P. (1991). *Ética práctica*. Barcelona: Ariel.

Stenmark, M. (2017). *Environmental Ethics and Policy Making*. New York: Routledge.

Taylor, C. (1976). Responsibility for Self. Amelie Oksenberg Rorty (ed.), *The Identities of Persons*, California: California University Press, 281-299.



La educación y el tiempo del Otro. De conquistas y (des) apropiaciones

Daniel Carlos Berisso
Universidad de Buenos Aires
beridani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9959-7593>

Doctor en Filosofía. Docente en la Cátedra de Filosofía de la Educación y de Ética. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Director del Proyecto UBACyT "Discurso filosófico y sujeto pedagógico: la dimensión ético-política de las prácticas educativas".

María Virginia Bruno
Universidad de Buenos Aires
mariavirginiabruno4@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8859-3426>

Profesora de Filosofía. Miembro del Proyecto UBACyT "Discurso filosófico y sujeto pedagógico: la dimensión ético-política de las prácticas educativas", dirigido por Daniel Carlos Berisso y co-dirigido por Bárbara Briscioli. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen - Resumo - Abstract

Siglos después de la Conquista de nuestra América, seguimos siendo interpelados ética y geopolíticamente por su alcance y sentido; y la voracidad de su lógica puede extenderse a las dimensiones más sensibles de la educación. El vínculo pedagógico remite a determinados núcleos de sentido -la relación dominador-dominado, la re-

Séculos após a conquista da nossa América, continuamos a ser questionados eticamente e geopoliticamente pelo seu alcance e significado; e a voracidade de sua lógica pode ser estendida às dimensões mais sensíveis da educação. O elo pedagógico refere-se a certos núcleos de sentido - a relação entre dominador e dominado, a resistência - e a um conjunto

Centuries after the Conquest of our America, we continue to be questioned ethically and geopolitically by its scope and meaning; and the voracity of its logic can be extended to the most sensitive dimensions of education. The pedagogical link refers to certain nuclei of meaning -the dominator-dominated relationship, the resistance- and to a set of me-

sistencia- y a un conjunto de metáforas que aluden a simbolismos tales como “alimento”, “nutrición” y “natalidad”. La temporalidad devastadora del Krónos conquistador se enfrenta a la multiplicidad de lo vital y al acontecer de la “radical novedad”.

de metáforas que aludem a simbolismos como “comida”, “nutrição” e “natalidade”. A devastadora temporalidade da conquista de Krónos enfrenta a multiplicidade do vital e os eventos da “novidade radical”.

taphors that allude to symbolisms such as “food”, “nutrition” and “natality”. The devastating temporality of the conquering Kronos faces the multiplicity of the vital and the event of the “radical novelty”.

Palabras claves: Conquista. Antropofagia. Fagocitación. Resistencia pedagógica. Natalidad
Palavras-chaves: Conquista. Antropofagia. Fagocitose. Resistência pedagógica. Natalidade
Keywords: Conquest. Anthropophagy. Phagocytosis. Pedagogical resistance. Natality

Recibido: 19/04/18

Aceptado: 21/02/19

Para citar este artículo:

Berisso, D. & Bruno, M. (2019). La educación y el tiempo del Otro. De conquistas y (des) apropiaciones *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6). 95-113.

La educación y el tiempo del Otro.

De conquistas y (des) apropiaciones

La impaciencia de los peces, pienso en la paciencia, la impaciencia de estos peces que están aquí (...) En todo caso, cada vez que estoy frente a un animal que me mira, la primera pregunta que me hago en relación a la proximidad, a la infinita distancia que nos separa, es la pregunta por el tiempo. Vivimos en el mismo instante y, sin embargo, tienen una experiencia del tiempo absolutamente intraducible. Y además están, como yo, sometidos (...) a la buena voluntad de sus amos. (Derrida, 1999)

Introducción

En el presente escrito, se problematiza la relación entre educación y colonialidad a partir de metáforas derivadas de la alimentación en relación al tiempo del Otro, concebido en este caso en su carácter de educando. Se parte de la idea de la educación como actividad esencialmente atravesada por los vectores de la responsabilidad y la resistencia. Pero también se considera que la operación cultural y antropológica que entendemos como “colonización pedagógica” implica un uso intrusivo, donde el Ego Conquistador (*ego conqueror*) “alimenta” al Otro para que éste -su cultura y su tiempo- quede disuelto o subsumido bajo la lógica abrazadora del *lógos* dominante. Siguiendo la metáfora de la alimentación, se considera que a partir de la ensayística latinoamericana en torno a la figura de Calibán tematizada por William Shakespeare en *La tempestad* (2002), puede extraerse una forma modélica de resistencia pedagógica. Esta consiste en la “fagocitación” de la cultura del dominador, expresada en su lengua, para volverla en contra de su magisterio. En la emblemática que se desprende de la mencionada tradición, se trata de aprender la lengua del conquistador para poder “insultar al dominador en su propia lengua”. Aquí se sostiene que la educación no se reduce a este juego cruzado entre una acción intrusiva y otra que aprende a maldecir al acto invasivo usando el código del invasor. Se trata de reinterpretar la ley simbólica de la educación según la cual se concibe a ésta como espacio de bienvenida y de donación; responsabilidad de las viejas generaciones con respecto a las nuevas, de acuerdo con un criterio de transmisión o donación que es hospitalaria y no colonizadora. Esta forma donativa y abierta de la acción de educar, que comprendemos bajo la metáfora de Hannah Arendt (1996) de la “natalidad” es, al mismo tiempo, un criterio pedagógico que

permite la puesta en sentido de la aludida resistencia.

La práctica invasiva

En el documental *D'Ailleurs, Derrida*, el filósofo presenta la imagen de un tiempo absolutamente intraducible. Ubicado delante de una gran pecera, reflexiona acerca de la infinita distancia que interpela desde el animal que lo mira; y la mirada en cuestión bien puede entenderse como la epifanía de lo que Emmanuel Lévinas llamó “el tiempo del otro” (Lévinas, 1993, p. 80). Se podría asociar esta elocuente imagen con otras metáforas que ligan el tiempo a la alimentación y la captura. Así, se obtendría al niño alimentando a sus peces para someterlos al cronómetro artificial de su hábitat de vidrio, o al pescador que “alimenta” tramposamente al animal a través de una carnada para luego convertirlo en su propia comida.

La educación está plagada de significantes que aluden al tiempo y a la alimentación. Tómense, por ejemplo, dos conceptos pilares: “carrera” y “alumno”. En relación a la temporalidad, y al denominado “tiempo curricular”, resulta interesante señalar que, etimológicamente, la palabra “currículum” proviene del latín “currere” (correr) y de ahí deriva “carrera”. Esta asociación conlleva el dominio de un tiempo occidental y moderno que restringe el paso a un espacio extenso, y cuya demora comporta el riesgo de quedar a destiempo y, por lo tanto, rezagado.

Con respecto a la alimentación, basta con evocar que la palabra “alumno” significa etimológicamente “el que es alimentado”. Y si el tiempo moderno, estrictamente cronometrado, deriva del Dios griego *Krónos*, cuyo mito lo describe como “quien devora a sus hijos”, se obtiene la semblanza de un tiempo antropófago, un tiempo que se alimenta de otros, que transforma la natalidad en mismidad.

El símbolo de la Conquista en general, y en particular de la Conquista de nuestra América, presenta la posibilidad de ser interpretado, en este caso en su dimensión pedagógica, en base a dichos campos semánticos del tiempo y la alimentación. Para comenzar, y en concordancia con los análisis de Arturo Roig, obsérvese la incidencia de la categoría de “experimento” en las formas

pedagógicas impuestas por los misioneros cristianos¹. De algún modo, sin que esto haya sido deliberadamente pautado, la programación de actividades y prácticas evangelizadoras estaba orientada por un tiempo utópico que concebía a América como *tópos* privilegiado de una cronología salvífica que anudaba la tradición griega y la judía². Si, como plantea Enrique Dussel (2011), Modernidad y Conquista marchan juntas y, como señala Giorgio Agamben, “la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna” (Agamben, 2011, p. 13), entonces, bien puede afirmarse que la Modernidad gestionó, desde el comienzo, la conversión en *tabula rasa* de la “experiencia” de los pueblos conquistados. Dicho en términos agambenianos (2011), la Modernidad ha reducido la experiencia propiamente dicha -aquella que denota una implicación subjetiva y una dimensión pasional- a experimento -en tanto que experiencia objetivada y, por tanto, regulada por criterios racionales/instrumentales-; ha agotado la dimensión temporal en lo cronológico, en un tiempo puro y homogéneo anulando, así, la posibilidad de que acontezcan las distintas temporalidades.

Krónos, entonces, que en la lengua griega “indica una duración objetiva, una cantidad mensurable y continua de tiempo” (Agamben, 2011, p. 103), fue “devorándose” a los nativos de los territorios conquistados en una lógica que supo combinar la asimilación y la excreción, la fagocitación cultural y el exterminio. Sin embargo, las formas más cruentas de avasallar al Otro buscaban su justificación (*iustum bellum*) en el combate de determinadas prácticas aberrantes, muchas veces reales, otras imaginadas o inventadas ex profeso. Es así que el canibalismo cultural de *Krónos* debió justificarse, paradójicamente, en la salvaje hostilidad de los nativos para con sus “visitantes”, y en los rituales antropofágicos de aquellos³. De ahí que la doble lógica del

1 La obra de Vasco de Quiroga en Michoacán (México), en pleno siglo XVI, constituye un ejemplo relevante de estos experimentos utópicos. Este obispo se ocupó de crear organizaciones comunitarias denominadas “hospitales”, inspiradas en principios moreanos, tales como la comunidad de bienes, el rechazo del lujo y de los oficios destinados a fomentarlo y una magistratura familiar y electiva. El proyecto evangelizador, en este caso, era considerado inviable en el contexto que planteaban las políticas de la Corona; se debía, por lo tanto y en función de esa finalidad, separar indígenas y misioneros en comunidades para extraerlos del sometimiento a los regímenes de trabajo impuestos por la administración colonial (Roig, 2008, p. 227).

2 El hecho de que “Utopía” sea una isla, expresa una coincidencia de los planteos narrativos de T. Moro con la tendencia hacia los “experimentos racionales” propios de la ciencia experimental moderna. En este caso, se trata de separar al hombre de su contextualidad para comprenderlo a la luz de formas “puras”, no distorsivas, en el desarrollo de su carácter (Bonilla, 2004, p. 6).

3 De hecho, la “violación” de las leyes “universales” de hospitalidad por parte de los indios, habilitaba el derecho de conquista. En la argumentación de Francisco de Vitoria: “era el único motivo racional que tornaba la toma violenta de las nuevas tierras en defensa propia (!!)” (Grosso, 2014, p. 4).

canibalismo sea central para pensar la metáfora pedagógica de la Conquista.

La crónica del desembarco europeo en tierras americanas, evoca aquellos sueños e imágenes idílicas de los conquistadores proyectadas sobre los nativos. Dichas fantasías exhiben la doble faceta de lo paradisíaco y lo ominoso; de la excitación festiva ante una otredad con supuestas virtudes edénicas, se pasaba a la fobia muchas veces despertada ante los indios, visualizados como la encarnación misma de lo inhumano o lo “monstruoso”. En la relación con aquello más temido resuena aquel pensamiento que Friedrich Nietzsche expusiera en *Más allá del bien y del mal*: “Quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti” (Nietzsche, 2007, p. 106). La aventura de la Conquista encarnó el doble “abismo” de la transformación en aquello con lo que supuestamente se estaba peleando, derivada de la proyección de lo monstruoso europeo en aquel “salvaje” construido a medida del proyecto invasor.

La Conquista y la simbólica antropofágica

El docente es quien “alimenta”. La antropofagia no consiste en alimentar o ser alimentado desde afuera, sino en devorar al otro y/o asimilarlo. La víctima pasa a la interioridad de un victimario como energía nutricia de su “cuerpo” voraz. Antropofagia y educación son dos prácticas etimológicamente asociables y, a la vez, antitéticas.

El “caníbal” también simboliza lo grotesco, la brutalidad alimenticia, acorde a la bestialidad animal, que necesita más que nadie de rigor e instrucción. Así aparece en *La tempestad* de Shakespeare (2002) bajo la figura del tosco sirviente de Próspero, Calibán, cuyo nombre surge de la transliteración de la palabra “caníbal”. Próspero, a su vez, es la figura emblemática del conquistador, quien roba la isla al salvaje y le presenta “su” mundo como imagen del mundo verdadero. Según interpreta Roberto Fernández Retamar (2000), Calibán aprende de su señor y maestro a insultar, y se apropia de la lengua

enseñada para maldecir a su Amo en su propio idioma⁴.

La interacción dramática

En el diario de navegación de Colón, aparecen las primeras menciones europeas que darían material para aquel símbolo de la barbarie americana: “hombres de un ojo, y otros con hocicos de perros” (Todorov, 2003, p. 24). La semblanza -y hasta el nombre- de “caníbal” deriva de los Caribes y contrasta con la imagen del taíno, que es definido como manso o temeroso. El caribe es el hombre bestial; en términos pedagógicos, es el de dudosa educabilidad, el duro o resistente ante la lección “humanista” proveniente de la prédica evangelizadora.

La asociación de barbarie y canibalismo como argumento justificador de violentas persecuciones y cruzadas, es un tema de tradición en el interior del mundo europeo. Ya hacia el siglo II, entre los romanos, se hallaba muy difundida la opinión de que los cristianos practicaban “el asesinato ritual y el canibalismo” (Cohn, 1987, p. 27), idea que luego los católicos trasladaron a las prácticas de las sectas heréticas. Ahora bien, más allá de las leyendas que adjudicaban un carácter fáctico a estas atrocidades, la figura del canibalismo fue adoptando un cariz simbólico a través de la pluma de filósofos como Michel de Montaigne (*Des cannibales*). Finalmente, el símbolo del Calibán nutrió la retórica de intelectuales conservadores como Ernest Renán (Recuérdese su libro *Calibán, continuación de La tempestad*, de 1878), para referirse al “populacho” que manifestaba en los sucesos de la Comuna de

4 Tomando a América como equivalente simbólico de la figura femenina en tanto tierra invadida y conquistada, y en referencia a la imagen sublimada del canibalismo como significante de la resistencia, es interesante la metáfora de la denominada “mantis religiosa”. El animal presenta un comportamiento canibalístico, siendo la conducta amoratoria de la hembra adulta lo que ha despertado especial interés. En efecto, durante el periodo de apareamiento la hembra, que siempre es de mayor tamaño que el macho, se torna agresiva, y esto la lleva, en ocasiones, a comerse a su pareja en el momento mismo del acto sexual o al finalizarlo, comenzando por su cabeza. Pese a ello, el macho no huye, sino que busca reproducirse aún frente al potencial peligro que ello conlleva para su propia existencia. La figura de la “mantis religiosa”, y la particularidad de su comportamiento, de su “amor devorador”, ha despertado gran interés y curiosidad -así como también temor y desconfianza-. Desde el Psicoanálisis, Jacques Lacan la ha evocado para ilustrar su explicación de ciertos fenómenos, tales como la angustia. En el presente contexto, traemos este caso como nota de posible ampliación en el marco de un simbolismo que puede acudir a la señalada afinidad de América con el “factor femenino” dada su exuberancia, su fuerza oculta y la doble sensación de placer y miedo que el territorio produjo en los conquistadores. Es un ejemplo más de la posible asociación simbólica de ciertos actos de “canibalismo” como figuras de la resistencia ante el poder (fálico) del invasor.

París (Cfr. Vior, 2000, p. 93).

El gran salto americanista se produce con José Enrique Rodó cuando, en su *Ariel* (2005), desvía la figura del caníbal hacia la órbita del dominador. En ello puede leerse el hallazgo de un *Krónos* devorador, geopolíticamente implantado, que se nutre del sudor y empaña las mentes de los hijos de nuestra tierra. La idea de la Bestia trasladada a la figura de la potencia del Norte, invierte sensiblemente la convicción sarmientina de que la educación norteamericana representaba el progreso, es decir la natalidad simbólica de los pueblos del Sur.

Más adelante, en autores como Aníbal Ponce o los ya mencionados Roig y Fernández Retamar, se produce el giro subalterno de la cuestión. La figura de Calibán pasa a reivindicarse como sublimación que en un símbolo concentra la voracidad de lo propio frente a las pretensiones del invasor/dominador (Berisso, 2017, p. 47). La expresión de quien toma la lengua del maestro colonizador para maldecirlo, esto es enfrentarlo, con su propio lenguaje, adquiere un carácter de resistencia pedagógica⁵. El colonizado, entonces, es quien toma la carnada del conquistador como alimento de sí para imponerse sobre él. El débil se apropia de la mismidad del intruso para usar sus armas culturales y pedagógicas como insumo nutriente de su propia natalidad. Esta idea de que al imperialismo pedagógico o cultural hay que responderle con una militancia que asuma la forma simbólica de la “antropofagia”, representa el núcleo político y estético del Movimiento Antropofágico brasileño encabezado por Oswald de Andrade, cuyo manifiesto data de 1928. También el argentino Rodolfo Kusch parece congeniar en este punto a través de la idea de “fagocitación”, que en *América profunda* es definida como “absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras” (Kusch, 2009, p. 18). Es importante destacar que Kusch se refiere a la fagocitación como “especie de dialéctica” o, más bien, “interacción dramática”. La lógica invasor-invasido

5 Con respecto a esta “resistencia”, y en clave feminista, Silvia Federici resalta la “ironía” de que los rebeldes latinoamericanos hayan tomado como figura de la resistencia a la imagen masculina de Calibán, dejando a un lado a su madre, la bruja Sycorax que, al decir de la autora, podría haberle ensañado a su hijo “a apreciar poderes locales” como, por ejemplo, los “tesoros de la naturaleza” (Federici, 2015, p. 365). Tal vez esta vía de análisis arroje a una forma de resistencia pedagógica distinta a la de usar las armas del invasor contra el invasor mismo, como sugiere Federici. Es de esperar que dicha forma esté más ligada al cuidado de sí y a la propia fecundidad. De todos modos, la figura de Calibán trasciende la interpretación de género que realiza Federici, más allá de su aporte sustantivo acerca de esa llamativa desatención. En definitiva, y en el plano estrictamente pedagógico, la figura de tomar del otro las herramientas para liberarse de su opresión, tiene una estructura independiente de la oportuna denuncia que realiza Federici.

describe, entonces, un juego estratégico donde el conquistado dispone de una técnica legítima para apropiarse del discurso dominante y reconvertir la colonización pedagógica en elemento revitalizador de su matriz cultural.

Ahora bien, más allá de la plausibilidad que pueda concederse a este recurso donde el aprendizaje del dominado retorna como efecto boomerang sobre el discurso colonizador - “maldecir al amo en su lengua”-, la estrategia de referencia no encuentra legitimidad plena si no entra en contacto con otra dimensión de la educación donde ésta se muestra irreductible a la dialéctica invasor-invasado. Nos referimos a la lógica del recibimiento y la novedad que encuentra su expresión más adecuada en la metáfora de la natalidad. Para analizar esta dimensión, valga examinar el campo estructural que se descubre a partir de la llamada “ley simbólica”.

La ley simbólica y la simbólica de la Conquista

La educación como “natalidad” se opone a la “colonialidad”, pero no lo hace planteando una simetría absoluta entre las distintas singularidades. No se trata de que los criterios aportados por una concepción lineal y continua de tiempo hayan de ser dejados completamente de lado. Por el contrario, se suscribe la idea de que hay y debe haber una necesaria asimetría entre educando (niñez) y educador (adultez); pero, habría que agregar, ella no es suficiente en tanto no agota ni determina los vínculos entre subjetividades.

En relación a esta necesaria asimetría, el concepto de “ley simbólica” trabajado y retomado por varios autores, entre ellos por María Beatriz Greco, resulta aquí relevante. Frente a la incertidumbre propia de nuestra época, dicha ley, señala la autora, se presenta como una certeza: establece la imposibilidad de que “quienes llegan” no sean recibidos y de que “quienes ya están” no sean los que los reciben; es decir, prescribe que en el acto de recibimiento sean “los viejos” quienes reciban a “los nuevos” (Greco, 2011, pp. 9-32). De manera que dicha ley, no escrita pero estructurante/constitutiva de la subjetividad, ordena y delimita lugares, los fija como no intercambiables trazando una clara distinción entre ellos. Pero a la vez que prohíbe la indiferenciación, habilita/ abre espacios. Se trata de una ley que requiere de sostenes para poder dar lugar a “los que llegan”, de figuras que medien para poder materializarse. Como puede apreciarse, en estas palabras resuena Arendt y su concepción de la “natalidad”, en tanto sostiene que cada nuevo nacimiento conlleva, por un lado, la *novedad* del recién llegado y, por otro lado, la *responsabilidad* del

adulto que lo recibe (Arendt, 1996, p. 186). Allí los niños, aquí los adultos.

De lo dicho se desprende que la “ley simbólica” posee un estrecho vínculo con la concepción cronológica del tiempo, en tanto los lugares que fija remiten a lo etariamente determinado. Pero esto no es suficiente, porque de serlo se correría el constante riesgo de derivar de ello una autoridad entendida en términos de superioridad y dominio, apelando al criterio etario y, culturalmente, a una idea de “acumulación de experiencia” en base a una imposición unilateral y monológica de la experiencia y al tiempo de una cultura dominante. Greco (2011) se pregunta si puede concebirse a la asimetría, a la autoridad, más allá de su identificación con la superioridad o la jerarquía. A nuestros fines, podría preguntarse si el criterio etario que determina a Europa como el “viejo continente” habilita el dominio de lo supuesto “nuevo”, y en base a qué criterio cronológico se establece dicha diferencia de “edades”.

Volviendo a fuentes ya clásicas, es notorio el peso simbólico de estas alusiones al tiempo de vida en el discurso pedagógico europeo. Es conocida la reivindicación de la autonomía que Immanuel Kant realiza en *¿Qué es la Ilustración?* (1978), articulando metáforas temporales a la órbita de la autoridad y la obediencia. En efecto, allí responde a dicha pregunta señalando que ella (la Ilustración) implica el pasaje de la “minoría de edad” a la “mayoría de edad”. Con ello se alude al pasaje de toda forma de tutelaje o *heteronomía* al plano de la *autonomía* del sujeto, entendiendo a esta última como la capacidad de hacer un uso legítimo de la propia razón. La concepción de la niñez como prolegómeno de una adultez cualificada como “autonomía”, atañe al deslizamiento del significante “infancia” en la identificación del nativo americano. Esto queda muy claro ya desde el comienzo de la *Pedagogía* del filósofo alemán. Allí Kant, contradiciendo al mismísimo Jean-Jacques Rousseau, ataca la teoría del “buen salvaje” y hasta se anima a considerar a los americanos como poseedores de una infancia -etimológicamente: “carencia de voz”- difícilmente remediable. Por eso, dicho en sus palabras:

Ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos. Se ve entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbrarán a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad. (Kant, 2003, pp. 30-31).

Para Kant, una generación educa a otra emplazando la coacción de las leyes de la humanidad, y sólo mediante esto se puede lograr la autonomía y

la libertad. En general, desde los proyectos pedagógicos de corte moderno (incluso desde Rousseau y su *Emilio*), la infancia es vista como carente, como *tabula rasa* o vacío a “poblar” y modelar de acuerdo con un tipo ideal de humanidad. Nótese la afinidad en la cadena simbólica: “infantes”, “caprichosos”, “salvajes”, “animal aún no desenvuelto”, que verifica la trama equivalencial entre América y “minoría de edad”. Y cómo este “vacío” que debe poblarse y modelarse “a la europea” ha sido luego identificado como “desierto” por los “padres fundadores” del Estado-nación, y de nuestro sistema educativo. Resulta llamativa, asimismo, la calificación de “primitivos” atribuida a los pueblos americanos. En efecto, si bien “primitivo” denota “lo primero”, simbólicamente ha quedado equiparado a “lo rústico”, a “aquello que hay que pulir”, a “lo salvaje”. En última instancia, en los calificativos atribuidos está presente la clásica distinción moderna entre naturaleza y razón, y el privilegio indiscutido otorgado a esta última.

De este modo, el “viejo continente”, en tanto adulto y “mayor de edad”, se autoimpuso como “responsable” de “alimentar” al “nuevo/infante continente” con su cultura, nutriéndolo de “humanidad” o “civilización” -términos éstos intercambiables desde el punto de vista del “invasor”-, como si el “infante” aún no pudiera ser considerado “humano”. La caracterización del “viejo mundo” como portador del “mundo” por antonomasia y del “nuevo mundo” como instancia virginal y receptora, reconstruye una idea aristocrática de lo viejo asociado a lo sabio, que al interior de Europa empezaba a desacreditarse con la impugnación moderna del principio de autoridad.

En este marco, tal como analiza Boaventura de Sousa Santos (2006), la faceta imperial del “descubrimiento” radica en que el descubierto no descubre, y en ese punto está más cerca de la condición de objeto que de sujeto. Ante la presentación de un mundo supuestamente “tal como es” -como si eso fuera posible-, se cierra toda instancia dialógica con el mundo del Otro. Su cosmovisión queda ausentada o, en el mejor de los casos, “atrasada” ante una pretendida visión correcta o modelo a seguir.

El esquema de conocimiento propuesto por la Modernidad filosófica consiste en una relación entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido, y dicha relación implica una “construcción”. El sujeto conoce un objeto por él mismo construido, aplicando sus propias categorías y haciendo abstracción de las particularidades. Conceptualizar consiste precisamente en eso: en generalizar y dejar a un lado los distintos matices, formando nociones “vacías” que se pretenden aplicar a distintos casos. En definitiva, esta es la operatoria

propia de la razón moderna: anular la vitalidad de lo natural en aras de una pretendida homogeneidad. Este mecanismo se le revela al propio Zaratustra en un sueño:

Desde ataúdes de cristal, me miraba la vida vencida (...) Entonces un viento rugiente abrió sus hojas -de la puerta del corredor del castillo-: y entre agudos silbidos y chirridos arrojó hacia mí un negro ataúd: Y en medio del rugir, silbar y chirriar el ataúd se hizo pedazos y vomitó miles de carcajadas diferentes. Y desde mil grotescas figuras de niños, ángeles, lechuzas, necios y mariposas grandes como niños algo se rió y se burló de mí y rugió en contra mía. (Nietzsche, 2007, pp. 198-199).

Esta imagen ilustra poéticamente la momificación de “lo vital” a que conduce la conceptualización; es decir, la muerte de lo contingente, de la diversidad, de lo “bestial” o, de modo englobante, de lo otro que la razón. Sin embargo, y pese a todas estas características que parecen ir en contra de una “experiencia” propiamente “otra” -para nuestro caso, americana-, la historiadora Adriana Puiggrós (2005) lee en clave crítica cierta imagen pesimista que puede extraerse de las sospechas nietzscheanas o, luego, agambenianas, que desde el centro de Europa se lanzan contra la Europa misma, culturalmente agotada, desencantada, con su experiencia vital empobrecida. Si bien menciona como escena fundante de la pedagogía latinoamericana la imposición de los llamados “Requerimientos” que exigían fidelidad y sometimiento a la Corona española y a la Fe Católica, también destaca algo que bien podría asociarse a la “natalidad”: el Colegio de Traductores de Santa Cruz de Tlatelolco. Allí religiosos, como Fray Bernardino de Sahagún, hicieron traducir al latín numerosos documentos de la antigua tradición indígena, promoviendo la memoria de un tiempo “otro” y habilitando el reconocimiento de una experiencia distinta de la europea. Estas “semillas de natalidad”, aún en el drama de la Conquista, representan, para Puiggrós, jalones de una posible vía de transmisibilidad de un mundo diferente al de la “res extensa” y particularmente nuestroamericano.

El campo educativo y la ley simbólica invertida

A partir de lo visto hasta aquí, desde un análisis en términos del par modernidad-colonialidad parece derivarse una inversión de la ya mencionada “ley simbólica”, en el sentido de que “quienes llegan” son “los conquistadores” y “quienes están” son “los conquistados”. Bajo esta consideración, podría

hablarse de una “ley simbólica invasora”, que invierte a aquella y que hace de “la invasión” la llegada de lo “nuevo” (recuérdese que “evangelio” significa “buena nueva”), aún bajo el eufemismo de la “novedad” aplicada al lugar conquistado.

Ahora bien, en este planteo se esconde una trampa, pues la llegada de “lo nuevo” implica, en tal contexto, el borramiento de lo que hay -en América- y la imposición de lo que se trae -de Europa-. La lógica de la natalidad, por el contrario, implica el recibimiento como acto de bienvenida a un Otro, con quien se compartirá un mundo y al que se le dará un nombre o una ley, no para contabilizarlo entre nuestras cosas sino para entenderlo en su indocilidad interpelante, para comprenderlo o aún acompañarlo en su rebeldía. En la lógica de la natalidad, el Otro es siempre, de algún modo, el futuro o la utopía. En el caso de la Conquista de América, el “porvenir” que se le ha adjudicado a nuestro continente bajo la denominación de “Nuevo Mundo” ha sido mentiroso. Ha representado la proyección de un futuro europeo, por sobre lo que, en palabras del mismo Hegel, resultaba ser un cúmulo de pueblos “sin historia” (Roig, 2009, p. 131).

Trasladando la cuestión al plano estrictamente educativo, y siguiendo esta lógica, podríamos hablar en términos de un “maestro invasor” que “llega” al aula y “conquista” a quienes “están”, anulando aquello con que se encuentra y generando un espacio de *artificialidad*. En efecto, las *singularidades* de los “alumnos” quedan, de algún modo, opacadas por la siempre presente necesidad de *homogeneidad*; y, asimismo, el despliegue de una pretendida *temporalidad objetiva* -vinculada a la *gradualidad*- relega a un segundo plano -o anula- las distintas *temporalidades* vivenciadas o experimentadas.

Desde esta perspectiva, lo desajustado con respecto a lo esperable es visto peyorativamente y, en este punto, surge la necesidad de encauzarlo en el surco de la “normalidad”, que establece parámetros fijos y aceptables generando, así, seguridad. En última instancia, no se trata sino de cómo vérselas con lo Otro que interrumpe el curso de la linealidad y disloca continuamente. Bajo una lógica invasora, se arrasa con aquello que está a fin de allanar el territorio para poder realizar una buena siembra. El denominado “cultivo” es, precisamente, eso: desmalezar el suelo -sacar aquello que no sirve- para plantar o procurar el nacimiento de los frutos.

El campo educativo entre la estructura de la ley simbólica y el acontecimiento ético

Lévinas sostiene que el “bien” que la educación hace viable alude al “contacto”: en el estar en contacto, dice, “no se trata ni de investir al otro para anular su alteridad ni tampoco de suprimirme en el otro” (Lévinas, 1999, p. 147). En este sentido, no vincula el “contacto” con la idea de una “influencia estratégica”, sino con la “caricia”:

Lo acariciado no es tocado, hablando con propiedad. No es lo aterciopelado ni la tibieza de esa mano dada en el contacto lo que la caricia busca. Es esa búsqueda de la caricia lo que constituye su esencia, por el hecho de que la caricia no sabe lo que busca. Este no-saber, este desarreglo fundamental es lo esencial en ella. Es como un juego con algo que se sustrae, y un juego absolutamente sin proyecto ni plan, no con lo que puede llegar a ser nuestro y nosotros, sino con algo otro, siempre otro, siempre inaccesible, siempre por venir. Y la caricia es la espera de ese porvenir puro sin contenido. (Lévinas, 1999, p. 147).

La “caricia” entendida en estos términos, nos acerca a la noción levinasiana del Otro en tanto *infinitamente* inaccesible, inaprensible, irreductible, que escapa a toda posible conceptualización y que nos exige un vínculo “des-interesado”, de “responsabilidad”, sólo a partir del cual puede hablarse, propiamente, de “justicia”. La “hospitalidad”, puede decirse, es *primera*; y que sea tal significa que para poder hablar de la propia *ipseidad* es preciso que la *irrupción* del Otro ya haya *acontecido*. La ética, para Lévinas, precede a la ontología; ella es “filosofía primera”.

Ahora bien, si la ética prima por sobre todo y la ley simbólica es constitutiva del ser humano, la pregunta que emerge es si es posible -y de qué modo- conciliar en la educación las nociones de “acontecimiento” y “estructura” que una y otra implican, respectivamente. Y la respuesta parece sencilla: un encuentro ético conlleva, necesariamente, una asimetría. Carlos Cullen (2007) sostiene que la situación educativa es tanto simétrica como disimétrica. Disimétrica, podría decirse, en función de la ya mencionada ley simbólica: hay alguien que enseña y hay alguien que aprende, y dichos lugares están fijados. Pero, asimismo, simétrica en tanto el vínculo pedagógico lo es entre “alteridades”. Ambas nociones se mantienen en una tensión necesariamente irresoluble.

Retomando la idea de “contacto”, éste nos permite pensar en un vínculo entre

alteridades que escapa a la fagocitación, en tanto vela por el resguardo de la infinita distancia que nos separa y que habilita la vivencia propia e intraducible de las distintas temporalidades. En estos términos, podría pensarse en un maestro que “conquista” a sus “alumnos” en el sentido de acariciarlos pero sin nunca pretender apropiárselos, bajo esa otra acepción de “conquista” que, en el marco simbólico del amor bien entendido, delata una búsqueda no posesiva, siempre asociada a la irreductibilidad. Para cerrar con la metáfora de la nutrición presente a lo largo de nuestro escrito, se trataría de pensar en un maestro que provea a sus “alumnos” de condimentos o aditamentos que despierten sus ganas y potencia de actuar. Más allá de todo sustancialismo alimenticio, pensamos en un docente capaz de guiar u organizar una práctica donde la vitamina esté en el intersticio. Una lógica de potenciación recíproca donde de la interacción surjan nuevos rumbos y sentidos.

Consideraciones finales

Tal como señala Tzvetan Todorov, el “descubridor” encerró en todo su nombre, “Kristóphoros” (el que lleva a Cristo) seguido de “Colón”, la doble emblemática del evangelizador y el colonizador. La acción de la cristiandad imperial -a diferencia de la hospitalidad de obispos como Vasco De Quiroga o Bartolomé De las Casas- consistió en la difusión de supuestas “buenas nuevas” sobre cuerpos arrasados y tiempos nihilizados. Y la acción de nombrar lo ya nombrado, bajo la convicción autoritaria del bautismo unilateral, delata el espíritu de toda conquista. Conquistar es imponer un nombre en la superficie, una borradura, sobrenombrar así, violentamente, cada cosa y, con ello, instalar una ley y un tiempo únicos. Según Todorov, a Colón poco le interesaban las palabras de los demás. De ese modo, quería ejercer sus bautizos en función de sus exclusivas coordenadas espaciales y cronológicas. Establecer identificaciones “justas” pues, al decir de Todorov: “el dar nombres equivale a tomar posesión” (Todorov, 2003, p. 35).

Sin embargo, la natalidad también implica un tiempo de espera y un bienvenido a quien se recibe con un *nómos* y un mundo. La educación tiene algo de original y algo de impuesto, algo de natalidad y algo de conquista; pero cuando la conquista borra las huellas de la natalidad, allí sí la pedagogía es un claro instrumento de penetración y dominio.

Imbuido en esta simbología que despierta la reflexión sobre el *ego conquistador*, Dussel recurre a la metáfora del “filicidio” en su *Pedagógica* (2009) para

referirse, justamente, a la Conquista y su colonialidad derivada como aquello opuesto a lo que aquí hemos descrito como “natalidad”. Según Dussel, el “hijo” es lo nuevo cuya exterioridad ha sido negada. La expresión educativa de la matanza simbólica del Otro, entonces, es que su mundo -su cultura (africana, asiática, latinoamericana)-, no ha sido comprendido ni incluido en el sistema escolar, universitario o en el de los medios de comunicación (Dussel, 2015, p. 356).

Ahora bien, si la colonización pedagógica puede ser leída como lo contrario de la natalidad, esto se articula simbólicamente con la leyenda del Dios griego *Krónos* según la cual éste devoró a sus hijos. La Conquista ha seguido -cultural y pedagógicamente hablando- una deriva opuesta a la de la educación como alimentar *al* Otro (alumno). Se ha alimentado *del* Otro -a lo *Krónos*- en el sentido de la subsunción en su mismidad: lo ha negado en el curso de su expansión voraz. Sin embargo, también hemos visto que el avasallamiento buscó humana justificación en la supuesta falta de “hospitalidad” del invadido. Y el salvoconducto encontrado vuelve a la imagen del comerse los unos a los otros, ahora en un sentido más empírico: eran salvajes, eran caníbales.

Pero más allá de la facticidad o no de tales prácticas, términos tales como “Calibán” (de “caníbal”), “antropofagia” o “fagocitación”, han sido usados como símbolos de resistencia cultural en el sentido de apoderarnos de las categorías del invasor para nutrirnos contra él usando su propio lenguaje. Este recurso de agenciamiento de símbolos por parte del dominado, por el cual la pedagogía invasora termina “nutriendo” aún a despecho de su proyecto ideológico, corre en las antípodas de la noción de “natalidad”. Si la metáfora de la natalidad pone el acento en el recibimiento del lado del docente, la metáfora de la fagocitación pone el acento en la resistencia del lado del alumno. No obstante esta diferencia de acentuación, la lógica de la responsabilidad y la de la resistencia se necesitan. No es deseable que una borre el campo de acción de la otra. Aun cuando la natalidad parece ser primigenia, de acuerdo con el esquema levinasiano de “acontecimiento ético”, la fagocitación puede servir como estrategia *post festum* ante los procesos de conquista y sus falsas natalidades. El olvido de la colonialidad, y su inversión de la ley simbólica, puede llevarnos a una posición ingenua de celebración incondicional de pedagogos e instituciones vigentes. Pero el borramiento de la educación como instancia de caricia y recibimiento puede conducirnos a una posición soberbia y por demás ingrata.

Las metáforas de la natalidad y la fagocitación en clave educativa nos con-

ducen tanto a “la distancia infinita de esos peces que nos miran”, como a la rebeldía ante la “buena voluntad” de sus amos.

Referencias

Agamben, G. (2011). *Infancia e historia*. Trad. Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. Ana Luisa Poljak Zorzut. Barcelona: Ediciones Península S.A.

Arte France/Gloria Film Productions & Safaa Fathy. (1999). *D’Ailleurs, Derrida*. Francia.

Berisso, D. (2017). *(Des) orden de méritos*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Bonilla, A. (2004). La *Utopía* de Tomás Moro y el Descubrimiento de América. *Nuestra Historia*, 31 (51), pp. 5-34.

Cohn, N. (1987). *Los demonios familiares de Europa*. Trad. Oscar Cortés Conde Madrid: Alianza Editorial.

Cullen, C. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

Dussel, E. (2009). *La pedagógica latinoamericana*. La Paz: Instituto de estudios bolivianos/UMSA Asdi/TB-BRC Team Bolivia Bilateral Research Cooperation.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Ediciones Akal.

Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Trad. Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Fernández Retamar, R. (2000). *Todo Calibán*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Greco, M. B. (2011). Acerca de una ley estructurante y el “vivir juntos” en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación. *Cátedra Abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias*, pp. 9-32. Recuperado desde: https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidos-multimedia/wp-content/uploads/2013/04/Catedra_abierta_ciclo_videoconferencias..pdf

Grosso, J. L. (2014). “Hospitalidad excesiva, semiopraxis crítica y justicia poscolonial” En A. Haber y N. Shepherd (Ed.), *After Ethics. Ancestral voices post-disciplinary worlds in archaeology* (pp. 5-42). New York: Springer Press.

Kant, I. (1978). *¿Qué es la Ilustración?* Trad. Eugenio Ímaz. En *Filosofía de la Historia* (pp. 25-38). México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid: Ediciones Akal.

Kusch, R. (2009). “América Profunda”. En *Obras Completas*, Tomo IV. Rosario: Editorial Ross.

Lévinas, E. (1999). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Trad. Antonio Pintor Ramos. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el Otro*. Trad. J. L. Pardo Torio. Barcelona: Ediciones Paidós.

Nietzsche, F. (2007). *Así habló Zaratustra*. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2007). *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro*. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Editorial Convenio Andrés Bello.

Rodó, J. E. (2005). *Ariel*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.

Roig, A. (2008). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.

Roig, A. (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una Ventana Ediciones.

Santos, B. de S. (2006). *Una epistemología desde el Sur*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Shakespeare, W. (2002). *La tempestad*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Todorov, T. (2003). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Vior, E. (2000). Visiones de Calibán, visiones de América. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, Nro. 17, pp. 89-103.

AVISOS / ANÚNCIOS:



ASOCIACIÓN
LATINOAMERICANA DE
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

V CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

**“Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una
relación”**

Santiago de Chile - 3 al 6 de diciembre de 2019



La Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. (ALFE), y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile convocan a todos los interesados(as) en temas relacionados con filosofía de la educación a presentar propuestas de trabajos para el V Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación a realizarse entre los días martes 3 y viernes 6 de diciembre de 2019 en Santiago de Chile.

Uno de los propósitos centrales de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) es la promoción de espacios de intercambio y colaboración académica en Filosofía de la educación con el fin de conformar

redes cada vez más amplias y con contactos más estrechos entre diversos investigadores e investigadoras de distintos países. Por ello, y desde su fundación, ALFE potencia la generación de redes e intercambios académicos a través de las publicaciones periódicas de la revista *IXTLI*, de un congreso bienal que permite la discusión directa y que se ha realizado en diversos países (Brasil, Uruguay, México, Argentina y ahora Chile) y, a partir de este año, de un diálogo virtual mediante el Foro de *IXTLI* que ha permitido superar barreras espaciales y temporales entre los participantes.

Dado que la filosofía, por una parte, desde su origen ha estado ligada tanto a la educación como a la enseñanza y que por otra, en el último tiempo, la formación filosófica y la enseñanza de la filosofía se han puesto en cuestión en los sistemas educativos de distintos países y en diversos niveles, se convoca especial, aunque no únicamente, a todos y todas las que han pensado, experimentado, reflexionado, investigado sobre este asunto al **V Congreso de Filosofía de la Educación**, cuyo tema central problematiza los vínculos entre filosofía, educación y enseñanza y por eso se llama:

“Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una relación”

EJES TEMÁTICOS

1. Sentido y lugar de la filosofía en la educación.
2. Sentido y lugar de la filosofía en la educación escolar (secundaria, inicial y primaria) y superior (licenciatura y posgrado).
3. Tradiciones en América Latina, educación y filosofía.
4. Género, educación y filosofía.
5. Filosofía como forma de vida y educación.
6. Enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación.
7. Educación, acontecimiento ético, cultura y ciudadanía.
8. Filosofía política de la educación o perspectiva filosófica de las políticas educativas.

9. Estudios poscoloniales y educación.
10. Innovaciones en la enseñanza de la filosofía y la sociedad digital.

INFORMACIÓN ACTUALIZADA

En:

www.congreso.filosofiaeducacion.org

O al correo:

5tocongresoalfe@gmail.com

ORGANIZACIÓN LOCAL

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtli são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtli seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Orientação para conteúdo. Ixltli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixltli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixltli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.alfe@gmail.com

|| ॐ || || ॐ ||