



IXTLI

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

**Volúmen 7 - Número 14
2020**

**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 7 - Número 14
2020



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

(*) La suspensión del 5º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación a realizarse en diciembre 2020 en Santiago de Chile y la emergencia global de la pandemia por COVID-19, han postergado la renovación de la Junta Directiva de modo excepcional



del 21 al 26 de septiembre 2020



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 / COMITÉ 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 7 - NÚMERO 14 - 2020
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

6. Castillo Cuadra, R. **El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos** p. 127
7. Conde Irigaray, S. **Educación, justicia e igualdad. Articulación conceptual y problematización del significante “inclusión educativa”** p. 149
8. Benavides Franco, T. **El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia** p. 173
9. Vega Gómez, P. **Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno** p. 203
10. Sá, G & Oliveira, W. (2020). **Arlequim e o engendramento do novo em Michel Serres.** p. 219

NOTICIAS

2º Foro Latinoamericano de Filosofía de la Educación p. 239

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 242

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

Nómina de evaluadores externos *ad hoc* que colaboraron en el Volumen 7:

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente Volumen 7 (2020)

Selene Georgina López Reyes.
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla., México.

Bárceñas Pozos Laura Angélica
Universidad Iberoamericana Puebla, México.

Fredy Hernán Prieto Galindo
Universidad de Alberta, Canada.

Hernández Lugo Fredderick Sneider
Colegio Seminario San Juan Apóstol, Brasil.

Pereira Rojas Claribel del Valle
Universidad Central de Venezuela.

Andrea Carmen Escudero
Universidad Nacional de Villa Mercedes, Argentina.

Bicocca, Rodolfo Mauricio
Universidad Nacional de Mendoza, Argenyina.

Ruiz López Laura Alicia
Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Víctor Vásquez Ibáñez
Universidad Iberoamericana Puebla , México.

Boarini, María Gisella
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Melina Ramos
Universidad Nacional del Arte, Argentina .

Juan Alexis Parada Silva
Universidad Santo Tomás, Colombia.

Juan Carlos Sanchez–Antonio
Universidad Autonoma Benito Juarez de Oaxaca

Analía Portela
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Irazema Edith Ramírez Hernández
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México.

Daniel Román March
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

María García Casanova
Universidad Nacional Autónoma de México.

Monica Fernandez
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Silvio Gallo
Universidade Estadual De Campinas, Brasil.

Mariana Inés Conde
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Adriana Maria da Silva
Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, Brasil.

ARTÍCULOS - ARTIGOS



El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos.

Rodrigo Alejandro Castillo Cuadra
Universidad Católica del Norte, Chile
racastillo@ucn.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7781-2347>

Profesor de Lengua Castellana y Filosofía, Licenciado en Educación y Magíster en Estudios Latinoamericanos mención Filosofía por la ULS – Chile. Diplomado en Dramaturgia por la *Britanic Educational Center association*. Investiga en el área de los estudios culturales latinoamericanos, pedagogía crítica y procesos de creación teatral en contexto escolar. Preside el Consejo ICALA Coquimbo (Intercambio Cultural Alemán - Latinoamericano).

Resumen - Resumo - Abstract

El artículo que a continuación presentamos tiene por objetivo el relevar la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de la autonomía de los aprendizajes en los y las estudiantes al interior de los establecimientos educativos de nuestro país. A partir de la experiencia de trabajo con el sistema escolar, observamos la necesidad y urgencia de impulsar habilidades específicas vinculadas al pensamiento crítico, como lo son la reflexión sistemática, el análisis crítico, el desarrollo de la creatividad, el compromiso con la tarea del pensar y la sensibilidad con el contexto cultural y social. Las investigaciones en educación sugieren que en los últimos años los procesos

O artigo a seguir tem como objetivo destacar a importância do pensamento crítico para o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem dos estudantes nos estabelecimentos de ensino de nosso país. A partir de nossa experiência de trabalhar com o sistema escolar, observamos a necessidade e a urgência de promover habilidades específicas ligadas ao pensamento crítico, como reflexão sistemática, análise crítica, desenvolvimento da criatividade, comprometimento com a tarefa de pensar e sensibilidade ao contexto cultural e social. A pesquisa em educação sugere que, nos últimos anos, os processos educacionais avançaram com

The following article aims to highlight the importance of critical thinking for the development of the autonomy of learning in the students within the educational establishments of our country. From our experience of working with the school system, we observe the need and urgency to promote specific skills linked to critical thinking, such as systematic reflection, critical analysis, development of creativity, commitment to the task of thinking and sensitivity to the cultural and social context. Research in education suggests that in recent years educational processes have moved with minimal levels of achievement in the development of higher-order

educativos se mueven con niveles mínimos de logros en el desarrollo de habilidades de orden superior, como lo son el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. El evidente problema que conlleva la implementación de planes de estudios orientados hacia un enfoque centrado en la adquisición de conocimientos, por sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento que permitan contextualizar, aplicar y operacionalizar los contenidos adquiridos, son algunos de los cuestionamientos de los que nos haremos cargo en este escrito. En el entendido de que, mientras no seamos capaces de transferir y aplicar conocimientos a la vida cotidiana (operación fundamental del pensamiento crítico), el esfuerzo en educación será en vano. Para ello señalamos algunas propuestas en la dirección de levantar nuevos estándares orientadores que nutran a la competencia del pensamiento crítico, tal que se vuelva operativo a nivel de aula escolar.

níveis mínimos de realização no desenvolvimento de habilidades de ordem superior, como pensamento crítico e aprendizado autônomo. O evidente problema que envolve a implementação de currículos orientados para uma abordagem focada na aquisição de conhecimento, acima do desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitam contextualizar, aplicar e operacionalizar o conteúdo adquirido, são algumas das questões que Nós cuidaremos desta redação. Entendendo que, até que possamos transferir e aplicar conhecimentos à vida cotidiana (a operação fundamental do pensamento crítico), o esforço na educação será em vão. Para isso, apontamos algumas propostas no sentido de elevar novos padrões de orientação que alimentam a competição do pensamento crítico, de modo que ele se torne operacional na sala de aula da escola.

skills, such as critical thinking and autonomous learning. The evident problem that involves the implementation of curricula oriented towards an approach focused on the acquisition of knowledge, above the development of thinking skills that allow contextualizing, applying and operationalizing the content acquired, are some of the questions that we We will take care of this writing. With the understanding that, until we are able to transfer and apply knowledge to everyday life (the fundamental operation of critical thinking), the effort in education will be in vain. For this, we point out some proposals in the direction of raising new guiding standards that nurture the competition of critical thinking, such that it becomes operational at the school classroom level.

Palabras Clave: Pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, pedagogía transformadora, pensar situado, interculturalidad crítica.

Palavras-chave: Pensamento crítico, aprendizagem autônoma, pedagogia transformadora, pensamento situado, interculturalidade crítica

Keywords: Critical thinking, autonomous learning, transformative pedagogy, situated thinking, critical interculturality

Recibido: 23/06/2020

Aceptado: 27/07/2020

Para citar este artículo:

Castillo Cuadra, R (2020). El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).127-148.

El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos.

El Pensamiento Crítico como constructo pedagógico.

En nuestro contexto latinoamericano, hemos sido testigos de varios procesos de reformas educativas que han significado cambios curriculares y didácticos orientados al desarrollo de competencias, tanto para el quehacer profesional como para la vida. Sin embargo, este cúmulo de reformas no han logrado aportar indicadores de calidad educativa que sean significativos al momento de evaluar tanto la mejora en los diseños curriculares orientados hacia el aprendizaje integral, como al perfeccionamiento docente que permita a los /as maestros /as integrar conocimientos innovadores y actualizados. (Donoso Díaz, 2005). Constatamos desde nuestros quehaceres profesionales, que las políticas en educación están teniendo un impacto menor en la mejora de los procesos educativos en los países del Cono Sur, y especialmente en Chile, que es el lugar donde situamos esta crítica. (Manríquez Pantoja, 2014). A este respecto, las investigaciones en educación a nivel mundial sugieren que en los últimos años los procesos educativos están teniendo una mínima incidencia en el desarrollo de habilidades de orden superior como lo son el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en nuestros /as estudiantes (Perkins, 1997). De aquí que muchos educadores /as al interior de sus propias comunidades de trabajo, estén aunando esfuerzos para desarrollar nuevas propuestas que promuevan cambios a los sistemas educativos empujados por las urgencias que nos plantean estos tiempos.

Aproximándonos al problema del pensamiento crítico, encontraremos muchos artículos de investigación que tienen por objetivo desentrañar las claves de este pensamiento, tantos que nos resultaría fácil perdernos respecto de ciertas preguntas básicas: ¿De qué hablamos cuando referimos al pensamiento crítico?, ¿Cuál es su alcance y ámbito de aplicación?, ¿Cuáles son sus posibilidades y límites? Conscientes de nuestras limitaciones, intentaremos recorrer las mencionadas preguntas con el afán de problematizar más que responder las presentes cuestiones. En este sentido, la primera acotación que haremos es que en adelante, cuando hablemos de pensamiento crítico, nos referiremos a él en tanto constructo pedagógico con un ámbito de aplicación

en contextos escolares, pero en diálogo con el pensamiento cultural tal que sea este último el que nos permita extraer nuevas categorías revitalizadoras para el presente concepto. Porque el pensamiento crítico como constructo es un tema controversial sobre el cuál no existe consenso en la comunidad educativa respecto de cómo definirlo y abordarlo. Distintos autores aportan diversas definiciones y formas de abordarlo según sea el paradigma educativo en el cuál estén situados.¹ Por un lado, encontramos enfoques pedagógicos orientados a definir al pensamiento crítico como una competencia específica del orden de las habilidades lógicas que se desarrollan para la resolución de ciertos problemas; otras corrientes en cambio lo comprenden como una habilidad del pensamiento abierto a los procesos de liderazgo social y vinculación comunitaria por la vía de la comunicación efectiva y el discernimiento ético. De las distintas miradas al concepto, se desprenden variadas formas de aplicarlo al contexto educativo. En nuestra experiencia de campo², observamos cómo docentes y estudiantes tienen nociones de lo que es el pensamiento crítico, sin embargo, lo confunden fácilmente con un modo de la argumentación consistente en señalar puntos de vista personales o aspectos negativos frente a un estado de situación determinada. Desde nuestra perspectiva, el pensamiento crítico destaca como una competencia del orden del pensamiento complejo (Morín, 1998), que contiene al interior de su desarrollo habilidades de comprensión, análisis, deducción, categorización, emisión de juicios correctamente fundamentados, entre otros aspectos (Kurland, 1995). Volviendo a la idea anterior, nuestra aproximación a la importancia de fomentar el pensamiento crítico nace de la urgencia que tenemos hoy de favorecer desarrollos de pensamientos deliberantes y divergentes que interroguen por las complejidades que presenta el contexto actual. Para progresar en esta tarea, se torna necesario por parte de los /as actores de la educación generar una visión panorámica del proceso educativo tal que el desarrollo de esta competencia esté presente en todo lo extenso de la programación curricular.

Traemos a la mesa algunas definiciones operativas del pensamiento crítico que nos han movilizado como comunidad de educadores e investigadores. En esta línea nos resulta sugerente lo que plantea el filósofo y educador norteamericano Matthew Lipman cuando, refiriendo al pensamiento crítico sostiene:

¹ Son muchos los autores que dedican escritos para definir y abordar del pensamiento crítico aportando miradas diversas al problema. Entre ellos encontramos: (Whimbey, 1985), (Ennis, 1985), (Facione, 1990), (Perkins, 1997), (Piette, 1998), (Freire, 2008), (López Aymes, 2012), (Lipman, 2014), (Lago-Bornstein, 2014), (Epstein, 2018).

² El presente artículo tiene su sustento en una reciente investigación culminada y financiada por ICALE (Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland e.V.) Universidad de Ösnabruck – Alemania. Respecto a esta experiencia de campo nos referimos con detalle en el capítulo final de este escrito.

“El pensamiento crítico es un *pensamiento* que, 1) *facilita el juicio porque*, 2) *se basa en criterios*, 3) *es autocorrectivo* y 4) *sensible al contexto*.” (Lipman, 2014 p. 37). Nos sumamos a la idea de que el pensamiento crítico permite fomentar la autonomía de los educandos por medio de la autocorrección del conocimiento, esto significa la habilidad de verificar y contrastar la pertinencia de ciertas ideas aplicadas a determinados contextos. Surge entonces una característica central del pensamiento crítico y es su capacidad de ordenarse lógicamente priorizando urgencias y descartando los elementos accesorios, para así constituirse en una expresión práctica contraria a un pensamiento desordenado, arbitrario y antojadizo; más bien se propone elaborar y transferir una cantidad de conocimientos a determinados contextos movido por su interés en descubrir y develar sentidos de proporción, coherencia, adaptabilidad y cambio. Veremos como el propio Lipman refuerza esta idea:

El pensamiento de calidad entonces es un pensamiento de orden superior, que incluye todos los componentes que acabamos de describir; es un pensamiento complejo. Esto nos lleva a la cuestión de qué se puede hacer para que se produzca este tipo de pensamiento. ¿Qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, más creativa y más consciente de sus propios procedimientos? Mi consejo es que desde un principio incluyamos la filosofía en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria (Lipman, 2014 p. 35)

Las distintas comunidades educativas se muestran abiertas a intercambiar experiencias y aprender respecto del valor e importancia de este tipo de pensamiento (Lewin, 1992). Si bien existe una valoración del pensamiento crítico como una forma compleja de razonamiento; una competencia a desarrollar de manera transversal al interior de los sistemas educativos, sin embargo, bajo la idea de “transversalidad” esta competencia ha quedado condenada al abandono pues no existen mecanismos de progresión curricular que garanticen su avance al interior de los programas educativos. Y es de suma importancia garantizar la movilidad curricular de esta competencia pues permite a los /as estudiantes en formación dilucidar y tomar decisiones frente a los enormes volúmenes de información a los que se ven expuestos diariamente. En este sentido seguimos a Peter Facione que al respecto señala:

Pensamiento elaborado o juicio que depende de la propia persona que busca un objetivo, dando como resultado habilidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia; también permitiría la explicación de situaciones en base a evidencia conceptual, metodológica, criteriológica o

contextual, sobre las cuáles se basa este juicio. (Facione P, 1990 p. 15).

La complejidad del pensamiento crítico viene dada por la gran cantidad de elementos cognitivos que moviliza al momento de generar sus elaboraciones. Para ejercitar el pensamiento crítico de manera óptima, deben los /las estudiantes necesariamente contar con insumos que les permitan perfilar de la mejor manera este pensamiento; es decir, contar con suficientes herramientas de análisis y juicio que aporten criterios sobre los cuáles fundarán sus opiniones e intervenciones; por otra parte, disponer de información suficiente que nutra la capacidad de interpretación y la adquisición de conocimientos nuevos. Lo anterior les permitirá distinguir lo importante de lo urgente cuestión necesaria al momento decidir por las acciones que sean más pertinentes en beneficio de la comunidad a la que pertenecen. En este sentido, vemos como las distintas definiciones del pensamiento crítico que los autores citados proponen, comienzan a dialogar para terminar confluyendo en ciertos puntos claves: - Pensamiento razonable, lógico y ordenado; pensamiento informado y analítico, pensamiento creativo y responsable frente a su contexto. Entonces, y a modo de reforzamiento de los presentes postulados, consideramos necesario sumar la definición que hace Jacques Piette respecto del tema: “El pensamiento crítico es un pensamiento fundamentalmente razonable; no es un pensamiento fortuito o arbitrario. Por el contrario, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento.” (Piette, 1998 p 22).

Hacia el cierre de esta primera parte, creemos importante avanzar en la sistematización de algunos procesos didácticos al interior del aula que permitan que tanto docentes como estudiantes puedan movilizar competencias del pensamiento crítico para obtener el más que resulta de las capacidades, habilidades y destrezas que se obtienen a partir de su ejercicio (Saiz & Fernández, 2012). Aquí el pensamiento crítico como un lineamiento pedagógico que permita instalar preguntas razonables sobre nuestra realidad, que interroge los supuestos sobre los cuáles se ha construido el conocimiento y que indague por ciertos criterios sobre lo justo, lo bello, lo bueno etc. A partir de estas preguntas movilizadoras, podemos construir espacios de diálogo y reflexión al interior del aula los cuáles, junto con aportar criterios nuevos, ayuden en la construcción de comunidades de conversación para el encuentro y el disenso respecto de los distintos puntos de vistas que existen al momento de preguntarnos por el tipo de sociedad que queremos. Y esto es precisamente pensar críticamente.

Creemos que la educación debe asumir un mayor compromiso pues cuenta con herramientas sumamente transformadoras al interior de su quehacer las cuáles, la mayoría de las veces se ven mermadas entre tanto tecnicismo y comprensión administrativa de esta labor. Por ello es prioritario repensar una didáctica pedagógica que le otorgue operatividad al pensamiento crítico tal que sea posible aplicarlo al contexto educativo tal como lo proponen los autores citados (Campos, 2007). Observamos con preocupación como todas las iniciativas que van en la dirección de fomentar la autonomía, la creatividad y la criticidad de los /as estudiantes, se caen en el aula al carecer los /as docentes de lineamientos didácticos que la hagan aplicable. De alguna manera cuando el educando se inserta en la aventura de pensar críticamente, es invitado a “situarse” de una manera particular para mirar su contexto, de modo tal que pueda reconocer en su propio nicho experiencial, trayectorias, testimonios e historias. Este es el lugar desde donde nace todo conocimiento del mundo, luego el estudiante puede volver a él una y otra vez para observarlo esta vez incorporando nuevos conocimientos que nutran la comprensión que hace de su propia realidad. Lo anterior llevaría al estudiante a mirar con más claridad hacia donde quieren dirigir su acción emancipadora y transformadora, (porque estamos de acuerdo con que educarnos es emanciparnos para transformar la realidad)

El proyecto educativo emancipador es un proyecto de aprendizaje de conocimientos conflictivos, con el objetivo de producir, a través de él, imágenes radicales y desestabilizadoras de los conflictos sociales en que se tradujeron en el pasado, imágenes capaces de potenciar la indignación y la rebeldía. Educación, pues, para el inconformismo, para un tipo de subjetividad que somete a una hermenéutica de sospecha la repetición del presente, que rechaza la trivialización del sufrimiento y de la opresión, y ve en ellas el resultado de opciones inexcusables. (De Sousa Santos, 2019 p. 31)

Orientar la acción educativa hacia un contexto determinado para comprometerse con él, no solo es una posibilidad curricular que se articula al interior de un programa de estudios, sino que es una acción ética que tiene a la vista el beneficio de toda la comunidad.

El Pensamiento Crítico en perspectiva educativa “situada” e “intercultural”.

Siguiendo con nuestro análisis, proponemos repensar el constructo del pensamiento crítico nutriéndolo con categorías renovadoras que le aporten sabiduría para la construcción de nuevos horizontes de comprensión a partir de estas ideas. Postulamos en esta parte dos categorías de pensamiento propias de los estudios culturales críticos: “*Situacionalidad*” e “*Interculturalidad*”; estos conceptos nos pueden ayudar a la tarea del resignificar la criticidad del pensar en los contextos educativos; para ello se nos hace necesario comenzar mirando el contexto latinoamericano y en él, destacar el trabajo de Paulo Freire (1921 – 1997), educador brasileño quién inspira y acompaña muchas de estas reflexiones. No podemos reflexionar sobre una pedagogía crítica y transformadora sin referir a Paulo Freire quién orienta su trabajo hacia la construcción de procesos de concientización al interior de la comunidad educativa. Este proceso se daría en la medida que seamos capaces de instalar un tipo de educación libertaria, contraria al “modelo bancario” de la educación neoliberal que inspira a muchos centros escolares hoy en día. La concientización como punto de partida de procesos de aprendizaje colectivos, nos permite la generación de comunidades de conversación que activan redes de intercambio de expectativas y esperanzas las cuáles se van traduciendo en proyectos culturales posibilitadores de caminos para la generación de nuevos marcos de comprensión de los fenómenos sociales. Una mirada educativa de este tipo viene a superar la concepción educativa basada en la simple transferencia de conocimientos y el posterior aprendizaje de éstas como un proceso mecánico, repetitivo y desconectado de la realidad. El citado autor, en su libro “Pedagogía del Oprimido” (Freire, 2005) apela por un tipo de educación en donde el punto de partida de la acción pedagógica sea la palabra del educando, rompiendo de este modo con un modelo añoso que concibe al docente como figura de autoridad que vierte contenidos según objetivos preestablecidos y a espaldas de la novedad de lo que acontece espontáneamente en el aula. Estamos hablando de aportes que permiten concebir la escuela como lugar de apertura y transformación, un espacio de reflexión crítica que integra la construcción colectiva de un tipo de ciudadanía que se hace cargo de la problemática política, social y económica que presenta el entorno.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero,

en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 2008 p. 12)

Subrayamos la necesidad de avanzar hacia una pedagogía transformadora (Curra, 2013) en donde la criticidad y el disenso tengan un lugar relevante que permitan reconectar los procesos educativos con las diversas manifestaciones de la vida política, social y económica del país. El devenir propio de nuestros contextos latinoamericanos ha posibilitado que la educación entre en el debate público con mucha fuerza siendo observada como el lugar por excelencia donde debe comenzar la reedificación de la estructura social. La “contingencia” en nuestros contextos siempre tiene olor a urgencias las cuales deben ser abordadas sobre la marcha por las distintas disciplinas de estudio; necesitamos una visión de conjunto y en los tiempos adecuados para ir reconectando la educación con el “*poli logos*” cultural que es nuestra América hoy. Ayudar a concebir una mirada del mundo en donde toda pluralidad sea un buen punto de partida para el tejido de nuevas ideas, hablamos también de instalar nuevas comprensiones de las relaciones humanas en donde la alteridad (Lévinas, 1991) tenga un lugar importante al momento de generar procesos de relaciones. Ahí está la riqueza del presente desafío; el poder generar un debate que abogue por una educación que sea crítica, plural, inclusiva y humana en la cual todas y todos nos reconozcamos. En este intento encontramos muchas escuelas y centros de estudios pensando el qué y el cómo dar forma a nuevas propuestas educativas en esta línea.

En este artículo nos queremos sumar a la presente tarea proponiendo incorporar al constructo del pensamiento crítico indicadores que están presentes en otros marcos epistémicos y lo cuáles nos pueden dar orientaciones claras sobre cómo entender y abordar este pensamiento; tal es el caso de las categorías de “*Situacionalidad*” e “*Interculturalidad*”. Para ello postulamos en esta parte dialogar con los estudios culturales críticos; es esta línea de pensamiento, donde confluyen las filosofías críticas de orientación latinoamericana, la sociología y la psicología social junto con la pedagogía transformadora (Rubio, 1999), la que mejores insumos puede aportar al cometido de repensar y resignificar las dimensiones que componen el pensamiento crítico en el espacio educativo.

El pensamiento crítico en perspectiva “situada”.

¿A que nos referimos cuando hablamos de pensamiento situado? A un modo de pensar que surge del contacto estrecho con un suelo particular; una praxis humana colegida a partir de la experiencia de “arraigo” cultural y sentido de pertenencia a un nicho determinado junto con su propia historia. Es esta experiencia local la que se universaliza por medio de la racionalidad y no viceversa como lo ha planteado la tradición filosófica universal. Abandonamos las dicotomías clásicas que separan al sujeto del objeto que conoce para denunciar que la mentada universalidad racional no hace otra cosa que ocultar bajo el manto de la objetividad todas las singularidades que dan fuerza a los pensamientos comunitarios. La pretensión de universalidad la leemos en perspectiva crítica como una forma de neutralizar lo singular para homogeneizar con mayor facilidad las estructuras del pensar.

Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo. (Kusch, 2000 p. 110)

Sabemos que el “pensamiento situado”, como categoría, surge en la tradición del pensamiento filosófico universal en el momento en que los principales pensadores de la tradición plantearon que todo sistema de pensamiento se inscribe en un contexto particular y dialoga con su tiempo, sin embargo, es a nivel del pensar latinoamericano donde este concepto recibe un tratamiento particular y movilizador como para ponerlo en diálogo con los enfoques educativos antes citados.

Todo pensamiento es un discurso situado, esto significa: todo pensamiento es discurso de una determinada situación, tanto como la “superación” (en sentido dialéctico) de la misma. El pensamiento es un determinado modo de la praxis que se caracteriza por afirmar y negar a la vez el espacio histórico – vital dentro del cual se comprende (Casalla, 1977 p. 78)

El tratamiento y contextualización de la citada categoría se le concede a un grupo de autores principalmente argentinos y mexicanos³ que en las décadas del sesenta y setenta, debatían en estas tierras sobre la urgencia de generar

³Estamos pensando en Leopoldo Zea, Arturo Andrés Roig, Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Francisco Miró Quezada, Raúl Fonet – Betancourt entre otros.

un pensamiento arraigado que se hiciera cargo de las problemáticas históricas que explicaban la profunda dependencia que como continente teníamos respecto de los países nórdicos; hoy este panorama sigue intacto bajo nuevas y actuales formas de colonización. Volviendo atrás, intelectuales de ese entonces, comienzan a hablar de una forma de racionalidad construida desde la “*exterioridad*” que estaría llamada a responder y denunciar toda la ficcionalización que trae aparejada la idea de progreso en América Latina. El objetivo era poner de relevancia los problemas de desigualdad, injusticia, violencia, exclusión y abandono del sentimiento comunitario como forma de construir sociedad. Hoy, este panorama reflexivo y categorial sigue intacto librando las mismas luchas y construyendo dimensiones utópicas que permitan proyectar un horizonte para América Latina.

En efecto, el hombre, al subordinarse a un *logos* racional, ha condicionado todas las formas de relación con el mundo a las exigencias de explicarlo, con lo que ha contribuido a potenciar algunas de sus facultades, como las intelectuales, en desmedro de otras como las emocionales. Por ello, cuando se plantea una ampliación de la relación con el mundo se rompe con un *logos* de esa naturaleza, siendo congruente con la incorporación a la actividad del pensar de la dimensión existencial. Lo que obliga a comprender al conocimiento como parte de una relación inclusiva y significativa con la exterioridad al sujeto, que es congruente con concebir al conocimiento como una postura ética (Zemelman, 2002. p 36)

Ahora bien, es menester vincular estas reflexiones al problema educativo que venimos planteando. Esto implica por un lado reconciliarnos con la “situación” como punto de partida, pero también como “*telos*” o propósito de todo proyecto educativo. Todo pensar, (independiente de la postura de cada uno, lo asumamos o no) es un modo de plasmar una situación histórica y un contexto que se nutre de un presente hecho de memoria. Postulamos que es, desde la propia situación, que nacería esta vez el *ethos*, que le daría orientación y sentido a todo proceso educativo. Entonces: ¿Por qué no considerar la “situacionalidad” como un indicador que nutra al pensamiento crítico?, ¿Por qué no pensar en una didáctica “del relato situado” que ponga en acción el pensamiento contextual? El más que podemos ganar son preguntas orientadoras que nos volcarían a pensar el lugar desde donde nace todo proceso educativo, luego obtendríamos un enfoque educativo centrado en las narrativas existenciales, en las memorias colectivas, en las trayectorias vitales y los relatos acerca de cómo se ha construido nuestra comunidad. Una educación comprometida con el territorio escolar, la cual se nutra de las

acciones y visiones de la propia escena educativa (Elliot, 2000)

El pensamiento crítico en perspectiva “intercultural”.

¿Qué significa la expresión pensamiento crítico en clave intercultural? De la siguiente explicación extraeremos la necesidad de poner en diálogo el pensar crítico con la problemática intercultural. Lo primero es constatar que la “expresión” pensamiento crítico, (nos referimos al sema y su carga simbólica) se ha ido vaciando de sentidos. La otrora idea de criticidad, de la que nos hablaron importantes autores y escuelas: (Jean Paul Sartre, Franz Fanon, Walter Benjamin, Hanna Arendt, la Escuela de Frankfurt entre otros), ha ido perdiendo fuerza producto de las transformaciones que ha sufrido el planeta en todos los órdenes. En efecto, la mentada “mundialización”, que para nosotros en Latinoamérica comienza en el amanecer de la Conquista de América (1492); solo es mundial porque se globalizaron las estructuras hegemónicas más no las esperanzas. La pujante idea del progreso tecnológico terminó deviniendo en una orfandad espiritual y cultural que empobreció nuestro lenguaje al punto de quedar sin respuestas frente a las enormes desigualdades sociales en nuestros contextos. Sólo nos restó verbalizar una precaria crítica a las injusticias al tiempo que amainamos la convicción de que los límites del modelo son infranqueables; porque ahí está el mayor logro de este sistema neoliberal, el hacernos creer que no podemos hacer nada para cambiarlo (Grüner, 2011). Lo anterior ha contribuido al vaciamiento del pensamiento crítico al quedar éste sin un contenido ni un lugar donde anclarse. Pues todo pensar crítico, en clave cultural será siempre un correlato de las particularidades que emergen cuando leemos la realidad “a contrapelo”. Sin este ejercicio y avalando las hegemonías, condenamos al pensamiento crítico a la “errancia” sin posibilidad de retorno al mundo de los sentidos. Entonces: ¿qué hacer?, a nuestro juicio una posibilidad es abrirnos a la comprensión de la realidad desde la *pluralidad*. Proponemos poner en relación “analógica” el principio de pluralidad, con la forma de expresar pensamiento crítico en los distintos contextos. Esto significa sopesar en todo su mérito la idea de que toda construcción de conocimiento tenga como punto de partida “lo múltiple” y no sea el conocimiento una mera reproducción de definiciones dadas que consoliden pensamientos hegemónicos.

Si hablamos de pluralidad y de diversidad como uno de los signos más densos de nuestra época, ello implica que tenemos que hacernos cargo de que la contextualidad y la historicidad del mundo y de la humanidad

no son notas generales sino propiedades de singularización, ya que no hay pluralidad ni diversidad sin contextos ni tiempos propios. Es en lo contextual donde se hacen visibles la pluralidad y la diversidad de una época. (Fornet – Betancourt, 2012 p. 14)

De aquí se sigue que todo discurso educativo deba tejerse en resonancia con lo que el citado autor llama la “polifonía contextual” (Fornet – Betancourt, 2012) de modo tal que los procesos de enseñanza y aprendizaje den cuenta de toda diversidad posible junto con adaptarse en el proceso educativo a todas las variaciones que las notas de diversidad siempre comunican. Los caminos de aprendizajes reflejados en la pluralidad nos permiten la suficiente apertura para recoger todos los trazos de conocimientos y expresiones propias de cada cultura que han sido subsumidas por los imperativos que el conocimiento nos viene entregando. No enseñamos ni aprendemos en la escuela para uniformar criterios, enseñamos y aprendemos para comprender lo diverso; esta plasticidad del conocimiento es la que nos permitirá entender el cómo nos insertamos en los procesos globales a partir de las profundas grietas sociales que marcan nuestra geografía. En este sentido, el pensamiento crítico podría ganar mucho terreno en la tarea de resemantizar y volver a nombrar los distintos códigos culturales que han ido quedando en la “berma” del conocimiento.

Si los nombres son, pues, indicadores de las formas en que se piensa una época y del rumbo que se le impone, el reclamo de la interculturalidad es una invitación a repensar los nombres, tanto los que hemos heredado como los que hoy se proponen, para discernir su capacidad de propiedad, sus límites o también los intereses y litigios que forman parte de su genealogía. (Fornet – Betancourt, 2012 p. 19)

Hoy, más que nunca, nuestra tarea de pensar desde el nicho educativo significa traspasar la “mera contingencia” para recalar en la indigencia del mundo. Instalados allí, implicados y complicados responsablemente en estas grietas de realidad, es que maduramos la posibilidad de mediar en la construcción de nuevas trayectorias educativas, renunciando para siempre a pensarnos como superiores, reorientando nuestras memorias cognitivas hacia los testimonios y las lecturas sociales que nos sostienen, incluso en esos lugares donde aún nos sentimos privilegiados.

Relevar la memoria cognitiva tiene relación con una propuesta educativa de tipo intercultural, en el sentido que apela a rescatar en los relatos colectivos,

las particularidades de cada experiencia vivida y sedimentada en el tiempo; allí podremos encontrar núcleos de conocimiento que evidencien tanto en el plano de la técnica (“el cómo hacer algo”), como en el plano de los sentidos, (“para que hacer esto o lo otro”), formas renovadas para abrir los procesos educativos a nuevas posibilidades. Reconectarnos con la memoria cognitiva significa enhebrar las huellas afectivas que han marcado nuestras vidas y saber ponerlas en coherencia con los proyectos vitales que nos trazamos.

Panorama del pensamiento crítico a nivel de los planes y programas en Chile.

A nivel de los Planes y Programas del Ministerio de Educación de Chile; observamos al pensamiento crítico señalado solo como una orientación de ciertos momentos del desarrollo curricular, no siendo considerado en sí mismo como un Objetivo Fundamental. Sugerido como un matiz para el énfasis temático de algunos contenidos al interior de estos Planes, no se considera al pensamiento crítico como una competencia central para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje que requieran de una planificación curricular con objetivos de aprendizaje específicos. Para sostener esta crítica, extraeremos partes de las nomenclaturas centrales de los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile. Primero, los “objetivos fundamentales”:

Los objetivos fundamentales (O.F) son los aprendizajes que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo (Ministerio de Educación, 2009^a.)

En este primer nivel, consideramos necesario relevar el pensamiento crítico para que, de manera concomitante, permita asegurar el logro de los objetivos fundamentales. Por otra parte, se debe integrar debidamente el ejercicio crítico de análisis, dilucidación, deliberación y síntesis de los conocimientos adquiridos, solo de este modo, los fines educativos trazados, actuarán de manera retroactiva señalando significados relevantes para el aprendizaje de los /as estudiantes.

Segundo: El documento oficial se inclina por definir las competencias como

“...la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos – saberes- con vistas a un desempeño de excelencia” (Ministerio de Educación, 2009^a). Consideramos que, al alero de esta definición de competencias, restringimos y direccionamos el proceso educativo hacia el logro de estándares por los cuáles inevitablemente debemos medir la mentada excelencia. Se fuerza el proceso educativo a alcanzar indicadores de logros operativos y por tanto instrumentales. La trampa de anticipar “objetivos de aprendizaje” a “procesos educativos”, a menudo provocan que este último, en tanto lugar donde surge toda complejidad, pierda su riqueza y novedad.

En síntesis; el presente documento oficial explicita la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los /as estudiantes, pero ante la carencia de lineamientos curriculares explícitos, deja a la decisión de los/ as docentes el implementar acciones en esta línea. Aquí es donde toma importancia nuestra crítica, pues denunciarnos lo grave de esta situación de anomia respecto del pensar crítico desde los planes y programas de estudio nacionales. Volviendo al documento, observamos que a nivel de los O.F.T ⁴ de la organización curricular para la educación básica y media, se distinguen una serie de habilidades para ser potenciadas en la educación chilena. Encontramos la sugerencia de impulsar de manera transversal habilidades de investigación, organización de información, elaboración de planteamientos, capacidad de sospecha frente a la información insuficiente, exposición de ideas, abordaje de manera reflexiva y crítica de situaciones en el ámbito escolar, familiar y social (MINEDUC, 2009.) Este sería nuestro tercer punto: Del presente listado podríamos colegir la intención de abordar el pensamiento crítico; sin embargo, la presente competencia se encuentra subsumida y no se presenta operacionalizable ni con mecanismos claros de progresión curricular; tampoco presenta marcos didácticos asociados tal que la comunidad docente pueda implementarla dentro de sus programas.

Al finalizar esta parte del análisis, observamos que, al cuidado de la Unidad de Currículum y Evaluación, aparece la propuesta de intencionar el pensamiento crítico desde 1° básico a 2° medio (Ministerio de Educación 2015), sin embargo, llama la atención que en 3° y 4° medio el pensamiento crítico no aparece siquiera mencionado. La ruta iniciaría a nivel de 1° básico, con una serie de estrategias que permitan que los /as estudiantes puedan formu-

4 (Objetivos Fundamentales Transversales)

lar opiniones sobre situaciones de su presente y pasado en el contexto del entorno familiar y escolar posibilitando que se pronuncien sobre temas de interés. Luego, finalizando en 2° medio, el docente debe buscar alternativas para que el estudiante formule preguntas significativas para la comprensión de los contenidos estudiados en todo el nivel. Para ello, el estudiante debe aprender a elaborar conclusiones, cuestionar prejuicios, distinguir simples opiniones de argumentos con base científica o histórica. Consideramos que las presentes indicaciones carecen de profundidad metodológica y didáctica como para que el docente pueda tomar las mejores decisiones en el aula y se comprometa con la tarea de movilizar esta competencia. Es muy complejo que los /as docentes, en el desarrollo de su quehacer, puedan diseñar unidades de trabajo innovadoras en torno al tema contando con tan escasos apoyos desde los planes y programas. Como contrapartida de esta crítica, si debemos valorar, el surgimiento en 2018 de la nueva asignatura de “Educación Ciudadana” para el Currículum Nacional de 3° y 4° medio. La presente asignatura debiera dar la posibilidad de incorporar elementos de análisis de contexto, para generar un clima de aula conversacional y opinante respecto de muchos temas. De esta manera, una asignatura de clara orientación crítica se enmarcaría en la nueva actualización de las Bases Curriculares para la Formación General Técnico-Profesional y Humanístico-Científico. Sin embargo, dado lo reciente de esta medida, es que los distintos centros escolares aún no han sido permeados por esta propuesta siendo el abordaje de la habilidad del pensamiento crítico aún un tema pendiente. En este punto, insistimos en la necesidad de avanzar en una didáctica renovadora y una evaluación de procesos a la altura del desafío de potenciar el pensar crítico (Saiz, 2008). Y es, porque hablamos de educación, que nos interesa fomentar la diversidad y autonomía de los procesos pues, al potenciar la autonomía de los /as estudiantes, podemos instalar la idea de que sean ellos el motor de cambio de su propia problemática contextual.

Experiencia de Campo: Talleres de Pensamiento Crítico y Propuestas Didácticas.

A partir de julio de 2019, iniciamos la ejecución del proyecto: “El Pensamiento Crítico como competencia básica para el desarrollo de la autonomía en los educandos. Una propuesta de nuevos estándares y aplicaciones didácticas en Colegios de la Comuna de La Serena, Coquimbo y Ovalle”. El presente proyecto contó con el financiamiento de ICALE (Intercambio Cultural Alemán – Latinoamericano. Universidad de Ösnabruck – Alemania) Desde esa fecha

y hasta junio de 2020, sostuvimos una serie de encuentros con centros educativos con el objetivo de potenciar y dar relevancia al pensamiento crítico para el desarrollo de la autonomía de los aprendizajes de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social. De lo anterior se desprendieron dos líneas de acción: a) Contactos con el sistema escolar a fin de ejecutar una serie de talleres en donde un grupo de docentes de la Universidad Católica del Norte, pudiesen entregar herramientas que permitiesen trabajar con la habilidad del pensamiento crítico. B) Nutrir un diálogo a partir de las necesidades que presenta el sistema escolar.

Como principal objetivo nos propusimos generar propuestas didácticas para implementar unidades de trabajo sobre el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en establecimientos con alto IVS⁵, de la comuna de La Serena, Coquimbo y Ovalle. El proyecto se ejecutó en las siguientes fases y líneas de acción:

Acción 1: Establecimos contacto con una cantidad determinada de establecimientos educativos de la región, pudimos analizar en conjunto sus calendarios y problemáticas emergentes.

Acción 2: Levantamos un taller de Pensamiento Crítico bajo una metodología participativa. Este comprendió la fundamentación teórica de los conceptos básicos en cuestión y luego una fase práctica que consistió en el desarrollo de dos modalidades didácticas; por un lado la “Clase Colegiada”, en donde los /as docentes de los establecimientos educativos debían elaborar una clase generando interacciones entre distintas disciplinas de estudio sobre la base de un problema común; y el “Estudio de Caso”, método de análisis en donde los docentes aportaban distintas perspectivas para abordar un problema en común. Todo el desarrollo didáctico de las clases más las propuestas quedaban a cargo de los mismos docentes los cuáles, al finalizar el taller exponían sus propuestas al resto de sus colegas. Esta fase finalizaba con la retroalimentación del proceso por parte de sus propios pares.

Acción 3 Elaboramos un instrumento de diagnóstico para medir el grado de avance del pensamiento crítico en sus establecimientos. El instrumento fue diseñado bajo variables cualitativas de medición para permitir el desarrollo de contenidos semánticos que permitan, bajo la técnica de análisis de contenidos, una revisión fidedigna de la presente habilidad. (La elaboración del presente instrumento de diagnóstico ha pasado a una

⁵ Índice de Vulnerabilidad Social.

nueva etapa de elaboración y validación. En estos momentos se trabaja al alero de un nuevo financiamiento “Proyecto PMI FID UCN 2020”, el cuál para 2021, pretender aportar con un instrumento específico de diagnóstico de la presente habilidad)

Acción 4 Llevamos adelante un calendario de encuentros con los colegios en donde desarrollamos todos los puntos anteriormente mencionados.

Acción 5 Intercambiamos experiencias con los cuerpos docentes cuestión que nos permitiera registrar las distintas narrativas emanadas de dichos encuentros. Las ideas y impresiones de los /as docentes son los fundamentos experienciales que se plasman en este escrito.

Conclusiones.

Desde el cúmulo de experiencias ganadas en los presentes años de desempeño académico y educativo, podemos afirmar la urgencia que reviste repensar el escenario educativo actual tal que podamos evaluar las posibilidades reales que tiene la implementación sentida de la competencia del pensamiento crítico, como forma de impactar de manera positiva en las habilidades concomitantes para el desarrollo de la autonomía de los aprendizajes en los /as estudiantes al interior del currículo nacional. Está en juego el que podamos ser capaces de generar aportes reales para un cambio de paradigma necesario para los complejos tiempos que vivimos.

El panel de habilidades que es movilizadora por el pensamiento crítico es fundamental para el desarrollo educativo de cualquier estudiante. No estamos pensando solamente en desempeños educativos al nivel de currículo, sino que consideramos la mejora de los despliegues de nuestros estudiantes frente a las complejidades del mundo y de la vida. En este sentido el análisis crítico, el desarrollo de nuevas posibilidades cognitivas, el liderazgo social y el compromiso con las prácticas de la comunidad permite que el territorio educativo se extienda más allá de la escuela.

Inyectando nuevas ideas a nivel de las didácticas educativas, nos solo contribuimos a la mejora en los desempeños educativos tanto de docentes como estudiantes, sino que mejoramos los climas de aula, lugar esencial para lograr cambios reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido nuestra tarea ha de ser el poder revertir la tendencia de los últimos

años que habla de niveles de logros exiguos al interior del sistema escolar.

Debemos poner la mirada en el mérito de un sinfín de prácticas educativas que los /as docentes llevan adelante a pesar del sentimiento de orfandad que experimentan respecto de la política educativa de nuestro país. Relevar estas prácticas es fundamental para sostener el sueño del cambio educativo. En el contexto educativo actual se hace necesario que todos los /as actores de la educación reflexionemos con coraje sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje junto con sus variables de mediación pedagógica que permitan que nuestros estudiantes pasen de ser meros espectadores de su proceso educativo, a ser protagonistas de los cambios sociales que la cultura les demanda hoy.

Referencias:

Campos, A. (2007) *Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colombia: Magisterio.

Casalla, M. (1977) *Crisis de Europa y Reconstrucción del hombre: Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Argentina: Castañeda.

Curra, J. A. (2006) Hacia una pedagogía reflexiva y transformadora. *Revista Reflexiones*, 4 p. 47.

De Sousa Santos, B. (2019) *Educación para otro mundo posible*. Argentina. CLACSO.

Donoso, S. (2005). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Revista Estudios pedagógicos* 31, pp. 113-135.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. España: Morata.

Epstein, R. L. (2018). *Guía breve para el Pensamiento Crítico*. U.S.A.: Advanced Reasoning Forum.

Facione, P. (2015). *Think Critically*. California, U.S.A: ed. Pearson Education.

Fornet – Betancourt, R. (2012). “Interculturalidad crítica y liberación”. En Herausgeber Editor. *Concordia* Alemania: Wissenschaftsverlag Mainz.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Argentina: Siglo XXI.

Grüner, E. (2011). Los avatares del pensamiento crítico, hoy por hoy. En Colección Grupos de Trabajo. *Nuestra América y el Pensar Crítico: Fragmentos de Pensamiento Crítico en Latinoamérica y el Caribe*. Argentina: CLACSO.

Kurland, D. J. (1994). *I know what it Says. What does it Mean. Critical Skills for Critical Reading*. U.S.A: Wadsworth Edición.

Kusch, R. (2000). *Obras completas*. Tomo III. Argentina: Fundación Ross.

Lago, J. (2014) *Redescribiendo la comunidad de Investigación. Pensamiento complejo y exclusión social* . España: Editorial de la Torre.

Lévinas, E. (1991) *Ética e infinito*. España: Visor Distribuciones S.A.

Lewin, K. (1992). *La investigación – acción participativa: Inicios y desarrollos*. Colombia: Magisterio.

Lipman, M. (2014). *Pensamiento Complejo y Educación*. España: Editorial de la Torre.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/ Diciembre. 22. Pp, 41-60.*

Manriquez, L.(2014) Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena. *Revista Estudios Pedagógicos, 40 N°2.*

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Recuperado https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Morín, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*, España: Gédisa.

Perkins, D. (1997) *La escuela Inteligente: Del adiestramiento de la memoria la educación de la mente*. España: Gédisa.

Piette, J. (1998) *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico*. Canadá: Universidad de Sherbrooke.

Piette, J. (1997) Una Educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En Gutiérrez, A. *Formación del profesorado en la sociedad de la información. Escuela Universitaria de magisterio de la Universidad de Valladolid*.

Rubio, D. (1999) *Filosofía, derecho y liberación en América Latina*. España: Declée de Brouwer.

Saiz, C. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *ERGO 22-23*. pp. 25 – 66 *Universidad Veracruzana, Facultad de Filosofía*.

Saiz, C. (2012) Pensamiento Crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol 10.

Torres, J. (2006) *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. España: Morata.

Whimbey, A. (1985) Test result from teaching thinking. En Costa A.L ed. *Developing minds: A resource book for teaching thinkings Alexandria*, (pp. 269 – 271) *Association for the Supervision and Curriculum Development*.

Díaz L, y Montenegro R. (2007) Las Prácticas Profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. *XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional*. Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, Universidad Nacional De Rosario.

Zemelman H. (2002) *Necesidad de Conciencia: Un modo de construir conocimiento*. España: Anthropos.



Educación, justicia e igualdad

Articulación conceptual y problematización del significante “inclusión educativa”

Stefanía Conde Irigaray

Universidad de la República, Uruguay

stefa07_87@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2065-9569>

Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, y en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO-Argentina). Integrante del grupo de investigación “Políticas educativas, Currículum y Enseñanza” y del “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (FHCE, UdelaR).

Resumen - Resumo - Abstract

En el presente trabajo se analiza la educación desde una perspectiva de justicia e igualdad, a partir de los aportes de los filósofos franceses Jacques Derrida y Jacques Rancière. Desde la perspectiva derrideana, se recupera la noción de deconstrucción concebida como la posibilidad de la justicia, así como los conceptos de hospitalidad y de herencia, articulación que habilita a pensar la educación como justicia. Por su parte, del pensamiento rancieriano se retoma la noción de la igualdad de las inteligencias entendida como punto de partida que posibilita la

No presente trabalho, analisa-se a educação sob uma perspectiva de justiça e igualdade, partindo das contribuições dos filósofos franceses Jacques Derrida e Jacques Rancière. Sob a perspectiva derrideana, recupera-se a noção de desconstrução concebida como a possibilidade da justiça, bem como os conceitos de hospitalidade e de herança, articulação que permite pensar a educação como justiça. De sua parte, o pensamento de Rancière retoma a noção de igualdade das inteligências, compreendida como ponto de início para a emancipação. Partimos do pressuposto de

This paper analyzes education from the perspective of justice and equality, based on the contributions of French philosophers Jacques Derrida and Jacques Rancière. From Derrida's perspective, the concept of deconstruction conceived as the possibility of justice is recovered, as well as the concepts of hospitality and inheritance. These concepts are articulated in a way that enables us to think of education as justice. On the other hand, from the Rancierian perspective, the notion of equality of intelligence is taken up again, understood as a starting point that makes

emancipación. Se parte del supuesto de que tanto la justicia como la igualdad son principios potentes para pensar el campo educativo y en este marco a los sujetos de la educación desde un lugar de (im)posibilidad. Desde esta articulación conceptual se problematiza el significativo "inclusión educativa" que ha hegemonizado el discurso de la política educativa en Uruguay en el marco de los gobiernos progresistas (2005-2019), abordando algunas de sus tensiones constitutivas

que tanto a justiça quanto a igualdade são princípios potentes para pensar a educação e, nesse quadro, os sujeitos da educação desde um posicionamento de (im)possibilidade. Com a articulação conceitual problematizamos o significativo "inclusão educativa" que hegemonizou o discurso da política educativa no Uruguai durante os governos progressistas (2005-2019), abordando algumas de suas tensões constitutivas.

emancipation possible. It is assumed that both justice and equality are powerful principles that help us think about the field of education, and within this framework, about the subjects of education from the perspective of (im)possibility. From this conceptual articulation, the significant "educational inclusion" that has dominated the educational policy discourse in Uruguay within the framework of progressive governments (2005-2019) is problematized, addressing some of its constitutive tensions.

Este trabajo recupera algunos planteos realizados en el marco de la Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-UdelaR), y avanza en otros aspectos no considerados hasta el momento en función del propósito de este trabajo, especialmente en lo que refiere a la articulación entre justicia e igualdad. Dicha tesis se denomina "(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia".

Palabras Clave: educación, justicia, igualdad, (im)posibilidad, inclusión

Palavras-chave: educação, justiça, igualdade, (im)possibilidade, inclusão

Keywords: education, justice, equality, (im)possibility, inclusion

Recibido: 26/06/2020

Aceptado: 16/07/2020

Para citar este artículo:

Conde Irigaray, S. (2020). Educación, justicia e igualdad. Articulación conceptual y problematización del significativo "inclusión educativa". *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).149-172.

Educación, justicia e igualdad

Articulación conceptual y problematización del significante “inclusión educativa”

Introducción

El propósito del artículo es analizar la noción de justicia en función de los aportes de los filósofos Jacques Derrida y Jacques Rancière. Desde la perspectiva derrideana se recupera la noción de deconstrucción concebida como la posibilidad de la justicia, así como los conceptos de hospitalidad y de herencia. Por su parte, desde el pensamiento ranciano se analiza el concepto de “igualdad de las inteligencias”, como punto de partida que posibilita la emancipación.

Teniendo en cuenta la potencialidad de la perspectiva de justicia para pensar el campo de la educación, se problematiza el significante “inclusión” que adquirió protagonismo en la configuración de políticas educativas en el contexto de los gobiernos progresistas en Uruguay (2005-2019).

El artículo dialoga con la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau & Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), y desde el punto de vista metodológico trabaja con documentos públicos oficiales vinculados a las políticas de inclusión educativa en Uruguay en el período 2005-2019¹. El análisis procura dar cuenta de algunas construcciones de sentido en las que se expresan diferentes tensiones: focalización-universalización, contención-enseñanza, sujeto carente-sujeto de la posibilidad.

En el marco del análisis realizado emergen algunos de los efectos del significante “inclusión educativa”, a la vez que se presentan desafíos vinculados a la articulación entre la igualdad y la diferencia, la hospitalidad y la herencia en educación.

¹ Especialmente, se recurre a los Proyectos de Presupuesto de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a la Ley General de Educación N° 18.437 aprobada en 2008, y al Plan de Equidad. La ANEP es el ente autónomo que tiene a su cargo el desarrollo de la educación pública no universitaria en Uruguay. El Plan de Equidad, aprobado en 2007, constituye una orientación política en el contexto del gobierno del Frente Amplio que apunta a reconfigurar el sistema de protección social.

La deconstrucción como justicia

Desde la perspectiva derrideana el término “deconstrucción”, proveniente de la arquitectura, significa “deshacer, sin destruirlo jamás, un sistema de pensamiento hegemónico o dominante” (Derrida & Roudinesco, 2002). En “Carta a un amigo japonés” (1997), el autor se detiene a explicitar qué no es la deconstrucción, o más bien, qué no debería ser.

Desconstruir era asimismo un gesto estructuralista, en cualquier caso, era un gesto que asumía una cierta necesidad de la problemática estructuralista. Pero era también un gesto antiestructuralista; y su éxito se debe, en parte, a este equívoco. Se trataba de deshacer, de descomponer, de desedimentar estructuras (Derrida, 1997, p. 2).

Dicho acto de deshacer, descomponer y desedimentar estructuras no consiste en una operación negativa, pues más que destruir es necesario comprender cómo se ha construido un conjunto y, para ello, es preciso reconstruirlo.

En “Fuerza de ley: el ‘fundamento místico de la autoridad’” (1992), producción que surge en el marco del Coloquio denominado “La deconstrucción y la posibilidad de la justicia”, Derrida expresa que la deconstrucción es la posibilidad de la justicia.

Como primera aproximación interesa destacar que para el autor la justicia no supone una categoría metafísica, en el entendido de que “no hay categorías metafísicas en sí, sino que hay discursos” (Derrida, 1997, p. 18), de modo que la justicia debe visualizarse como palabra viva y operacional, capaz de ser captada en determinados discursos. Para Derrida, la justicia

Es una relación que respeta la alteridad del otro y responde al otro, a partir del hecho de pensar que el otro es otro. Y no me parece poco este hecho: que el otro no es reducible a mí ni a mí mismo, lo que demuestra que hay una justicia irreductible a su representación jurídica o moral (Derrida, 1997, p. 18).

¿Cómo llega Derrida a plantear esta asociación entre la deconstrucción y la justicia? Recuperando las palabras del autor,

el derecho es esencialmente deconstruible (...) Que el derecho sea deconstruible no es una desgracia. Podemos incluso ver ahí la oportunidad

política de todo progreso histórico. Pero la paradoja que me gustaría someter a discusión es la siguiente: es esta estructura deconstruible del derecho, o si ustedes prefieren, de la justicia como derecho, la que también asegura la deconstrucción. La justicia en ella misma, si algo así existe fuera o más allá del derecho, no es deconstruible. Ni la deconstrucción misma, si algo así existe. La deconstrucción es la justicia (Derrida, 1992, p. 140).

De este planteo se desprenden los siguientes aspectos: el Derecho es deconstruible, mientras que la justicia no; el Derecho es calculable, la justicia es incalculable; mientras el derecho supone siempre la generalidad de una regla, la dirección de la justicia resulta siempre singular; la justicia se dirige siempre a singularidades, a la singularidad del otro, a pesar, o en razón mismo de su pretensión de universalidad; la justicia emerge como posibilidad del ejercicio de la deconstrucción; la justicia es una experiencia de lo imposible.

Resulta clave la posición del autor al señalar que la justicia es singular y no puede estar nunca determinada por una regla. En este sentido, la deconstrucción se reconfigura en cada caso. De este modo, es posible señalar que no hay una única forma de realizar un ejercicio deconstrutivo. Como señala Derrida, “esa justicia, que no es el derecho, es el movimiento mismo de la deconstrucción” (Derrida, 1992, p. 151).

En el marco de esta concepción de la justicia como movimiento deconstrutivo, es que se pretende desnaturalizar los significados asociados al significante inclusión educativa en el marco del cual se han diseñado e implementado las políticas educativas en Uruguay en el período 2005-2019. Desde la perspectiva derrideana se entiende que este ejercicio constituye en sí mismo un acto de justicia. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de los autores trabajados -Derrida y Rancière-, se recuperan algunos aportes en torno a la perspectiva de justicia en el campo de la educación, que permiten problematizar los sentidos sobre la inclusión.

La posibilidad de pensar la educación como justicia: hospitalidad y herencia

La noción de justicia desde la perspectiva derrideana puede ser abordada en dos sentidos. En primer lugar, y como se ha señalado, la deconstrucción es la posibilidad de la justicia, concebida esta como experiencia de lo impo-

sible. En segundo lugar, desde la concepción de la educación como campo problemático (Puiggrós 1990b, Antelo, 2013) en el marco del cual coexisten diferentes perspectivas, la educación también puede ser entendida como justicia. A continuación se plantea desde dónde se sostiene esta posición.

Siguiendo los planteos de Puiggrós, Antelo (2013) refiere a la pedagogía como reflexión sistemática sobre la educación, o como la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior del campo problemático de la educación. Desde este lugar, la educación se desarrolla a partir de la “transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos” (Antelo, 2013, p. 1).

La educación no tiene lugar sin transmisión, y la transmisión como aquí es entendida no se concibe sin sujeto y sin cultura. Desde esta perspectiva, transmitir supone compartir el relato y “‘habilitar al otro’ a construir una nueva significación” (Frigerio, 2000, p. 4). En términos de Derrida (en Derrida & Roudinesco, 2003), se trata de concebir al sujeto que forma parte de una tradición como un “heredero infiel”, en el entendido de que aquello que nos es legado exige seleccionar, interpretar, transformar. En palabras del autor, “un heredero no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge y que se pone a prueba decidiendo (...) la afirmación del heredero, naturalmente, consiste en su interpretación, en escoger” (Derrida, en Derrida & Roudinesco, 2003, p. 16). Este aspecto nos remite al carácter político de la educación y del docente: ¿qué posición asumen los docentes frente a la herencia cultural?, ¿la condición de herederos se limita al mero reconocimiento de la tradición educativa?

Se podría decir que educar es básicamente ese acto de transmisión de la herencia, ese acto de justicia que exige la responsabilidad de los adultos de proveer formas de ingreso a un mundo común. Siguiendo a Romano (2013), ello supone una forma de hacer justicia, en tanto quienes se convierten en herederos “sin el acto de transmisión no tienen la posibilidad de acceder a lo necesario para ingresar al mundo, al mundo común. Acto de justicia que hace posible la continuidad de la existencia de la comunidad, de un mundo en común con otros, de ‘nuestra historia común’” (Romano, 2013, p. 167). En este contexto, como menciona el autor, la titularidad de la interpelación del otro es clave, teniendo en cuenta que sin la interpelación la transmisión, el traspaso de la herencia no se vuelve posible, y por lo tanto tampoco la educación.

Desde la perspectiva derrideana, la figura del heredero debe responder a una doble exhortación: conocer y reafirmar lo que viene “antes de nosotros” y que nos elige violentamente, y por otro lado reactivar dicha herencia -“mantenerla con vida”-, asumiéndonos como sujetos libres (Derrida en Derrida & Roudinesco, 2003). Reafirmar la herencia implica previamente una deconstrucción, proceso que no consiste en destruir sino en deshacer un sistema de pensamiento hegemónico como condición para la creación. Desde la perspectiva de Derrida esta doble exhortación que supone un proceso de deconstrucción requiere intervenir activamente para que tenga lugar una transformación, para que algo acontezca, y en definitiva “anticipar en nombre de aquello que se nos anticipa” (Derrida en Derrida & Roudinesco, 2003, p. 14). De aquí la importancia de asumir la responsabilidad, y el lugar del futuro, no como estructura cerrada y posible de programar, sino como porvenir, abierta al acontecimiento que da cuenta de su carácter imposible, pues las sociedades están en devenir.

Concibiendo la educación desde una perspectiva de justicia, como transmisión del patrimonio cultural que a todo sujeto le corresponde por derecho, es importante en el marco de una perspectiva crítica cuestionar qué se necesita abandonar y qué fortalecer, qué es digno de ser conservado. Esto plantea Roudinesco cuando expresa: “ni aceptarlo todo, ni barrer con todo” (Roudinesco en Derrida & Roudinesco, 2003, p. 9), lo cual significa no recibir la herencia literalmente, como una totalidad cerrada, sino pensarse en una relación abierta con la tradición. De este modo, alguien formado no solo conoce la tradición sino que puede cuestionarla críticamente, y por consiguiente puede responder por su cultura.

Desde este entramado conceptual la noción de herencia debe ser sometida a un ejercicio deconstructivo, en tanto exige una problematización crítica de los contenidos culturales que son seleccionados, inscriptos en un campo de poder que disputan aquello que debe ser transmitido a las nuevas generaciones. La herencia “necesitamos deconstruirla, es decir ‘reponerla’ crítica y diferencialmente” (Vieyra, 2017, p.176).

Con respecto a la hospitalidad, (Derrida, 1999; Derrida & Dufourmantelle, 2000), Derrida la concibe desde una perspectiva ética que supone acoger al otro sin establecer condiciones, sin hacer ninguna pregunta. Aspecto que junto con la herencia se torna clave para pensar la educación como justicia, en tanto educar, en términos de Frigerio (2005), implica distribuir una herencia designando al colectivo como heredero.

Pensar la educación como justicia desde este lugar implica reconocer, desde las “huellas de Derrida” (Frigerio & Skliar, 2006), que es necesario pensar al otro desde la herencia y la hospitalidad.

Educación: hospitalidad e igualdad

En función del análisis realizado, se considera que la hospitalidad puede ser pensada en articulación con la “igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2007) concebida como ficción teórica que habilita la apertura hacia el otro desde un lugar de posibilidad; la igualdad no como objetivo a alcanzar que la aplaza al infinito, sino como punto de partida que obliga a todos y a cada uno a “asumir el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación” (Rancière, 2007, p. 13). Así, en palabras de Martinis, “no concebimos, desde una perspectiva particular, que pueda pensarse la educación sin pensar al otro como un igual” (Martinis, 2008, p. 54). Igualdad que no supone homogeneidad sino que todos los sujetos “son iguales en tanto sujetos de posibilidad” (Martinis, 2006, p. 12). Ello constituye un dato a priori, capaz de abrir posibilidades y no clausurar destinos.

En términos de Rancière (2007), “es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a ‘reducir’ o una igualdad a verificar” (Rancière, 2007, p. 10). En este marco una pedagogía podrá ser tildada de embrutecedora cuando se basa en la explicación, y de emancipadora cuando se fundamenta en el principio de la igualdad de las inteligencias. Este supuesto teórico que tiene efectos, implica que todos pueden aprender desde la confianza de que ello es posible. El maestro ignorante es así un maestro emancipador.

En el marco del supuesto de la “igualdad de las inteligencia” (Rancière, 2007) como punto de partida,

la escuela y el profesor ponen algo encima de la mesa: algo que se convierte en ‘bien público’ y, en consecuencia, algo que sitúa a cada cual en una situación inicial igualitaria y ofrece a todos la oportunidad de comenzar. Para la escuela y para el profesor, la igualdad del estudiante es una hipótesis práctica -no una certeza científica- que se procura verificar mientras se enseña (Simons & Masschelein, 2014, p. 67).

En este sentido la igualdad se vincula con la noción de hospitalidad (Derrida,

1997; Derrida & Dufourmantelle, 2000), que supone, desde una perspectiva ética, tener en cuenta la alteridad del otro, recibir a cualquier otro sin condiciones, sin clasificar previamente, sin hacer ninguna pregunta. De aquí el valor de la hospitalidad como el derecho de los recién llegados a formar parte del mundo. En palabras de Skliar (2009),

tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad (Skliar, 2009, p. 151).

Desde este lugar la Escuela se configura como una “fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como ‘bien común’” (Simons y Masschelein, 2014, p. 11). Así, reinventar la escuela como plantean estos autores, tiene que ver con reunir a los estudiantes en torno a “algo” común, “en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación” (Simons y Masschelein, 2014, p. 13).

En este marco es necesario posicionar en el centro el derecho a la educación, lo cual implica que todo sujeto, independientemente de su clase social, etnia, o cualquier otra distinción, tiene derecho a tomar la palabra, a formar parte de la distribución del patrimonio cultural que una sociedad considera valioso. En esta línea, pensando en el docente, tanto desde lo político y lo pedagógico es necesario comprender que estamos educando a sujetos iguales a nosotros, aunque haya injusticias, aunque haya desigualdades. Es aquí que emerge la justicia, “una justicia que se pregunta por la igualdad sin desatender la diferencia” (Dussel, 2018, s/p).

Cabe destacar que adoptar esta posición como educadores no implica desconocer las desigualdades que existen en la sociedad, sino pensar a la educación desde un lugar de posibilidad en el que el sujeto de la educación puede aprender, y el agente de la educación puede enseñar. Como plantea Martinis (2016) recuperando los aportes de Puiggrós, la participación de sujetos sociales en situaciones educativas tiene que ver con la posibilidad de cambio de estos por la vía de la constitución de otras posiciones de sujeto, que no implica una continuidad absoluta con las posiciones sociales. En palabras del autor,

No estamos ante una perspectiva idealista e ingenua que conciba a la educación como un espacio en el que se han de resolver las desigualdades sociales. De lo que se trata es de señalar cómo la relación de un sujeto con elementos valiosos de la cultura de la que le toca formar parte, además de referir a la satisfacción de un derecho inalienable, puede abrirle posibilidades de constitución identitaria inexistentes si esa relación no se produce o es retaceada a expresiones mínimas (Martinis, 2016, p. 47).

En este marco Frigerio (2005) refiere a la necesidad de educar contra lo inexorable, luchar contra los destinos que muchas veces se fijan de antemano reforzando la noción de “sujeto carente” (Martinis, 2006). En términos de Frigerio “educar es el acto político de distribuir la herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero” (Frigerio, 2005, p. 14). En este sentido, la educación se rebela contra lo inexorable cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades. En la misma línea, Núñez (2007) plantea que la educación deviene un “anti-destino”. Aquí cobra significado entender el carácter imposible de la educación, pues, como señala la autora, desde nuestro lugar de educadores no sabemos qué, cómo y cuando los aprendizajes cursarán en las tramas subjetivas y sociales de tiempos que no son nuestros.

Es en este contexto que adquiere relevancia la justicia, entendida justamente como la articulación entre la igualdad en la distribución del patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho y la diferencia constitutiva de cada sujeto. Herencia y hospitalidad, transmisión de unos recortes de la cultura a todos los sujetos y consideración del “otro en tanto otro” al que debo recibir como un igual, sin condiciones, se tornan claves al momento de pensar la educación como justicia. Desde esta perspectiva, podemos sostener que “no hay otra posibilidad que pensar la educación en términos de justicia” (Martinis, 2008, p. 64).

La educación como (im)posibilidad

Una de las implicancias que tiene referir al campo problemático de la educación es no solo advertir sobre el carácter no esencial de lo educativo, sino pensar en la educación como (im)posibilidad. Esto implica sostener que no hay posibilidad de reproducción plena de lo educativo, no hay posibilidad de que la educación cumpla cabalmente con sus objetivos. Hay aquí una trans-

misión puesta en juego que imposibilita la plenitud. Es la diferencia que viene a recordar que lo social, y lo educativo, nunca se constituyen plenamente.

En el marco de las reformulaciones de la tradición estructuralista, Laclau (1993b) señala que uno de los aspectos centrales ha sido la puesta en cuestión de la noción de totalidad cerrada. Desde este lugar en el que la sociedad misma se presenta desde un lugar de imposibilidad (Laclau, 1993a; Laclau & Mouffe, 1987), el autor explicita en el marco de una de las corrientes inscriptas en la tendencia postestructuralista, el movimiento deconstructivo iniciado por Derrida que

intentó mostrar los elementos de indecidibilidad radical a ser encontrados en toda organización estructural (...) y cómo ninguna estructura de significación puede encontrar en sí misma el principio de su propio cierre. La estructura requiere, consecuentemente, una dimensión de fuerza, la cual tiene que operar desde fuera de la estructura (Laclau: 1993b, p. 6).

Al pensar la justicia e igualdad en educación desde un lugar de imposibilidad, se toma distancia de la idea de lo educativo, la justicia y la igualdad como definición última y esencial, así como del riesgo que implicaría proponer la justicia y la igualdad como modelos acabados. Esto último supondría pensar en la construcción de un universal al margen de los particularismos que luchan en el campo simbólico por fijar sentidos, aunque estos siempre sean precarios. Como expresa Laclau, lo universal “no tiene en sí mismo un contenido concreto” (Laclau, 1995, p. 14). Desde el planteo del autor, y como paradoja, lo universal es inconmensurable con lo particular a la vez que la universalidad no puede existir separada de lo particular. Recuperando sus palabras,

¿Cómo es posible esta relación? Mi respuesta es que esta paradoja no puede resolverse, pero su no resolución es la precondition misma de la democracia. La solución de la paradoja implicaría que un cuerpo particular habría sido encontrado, que sería el cuerpo verdadero de lo universal. Pero en ese caso lo universal habría encontrado su emplazamiento necesario y la democracia sería imposible. Si la democracia es posible se debe a que lo universal no tiene un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, distintos grupos compiten entre ellos para dar temporalmente a sus particularismos una función de representación universal. La sociedad genera un vocabulario completo de significantes vacíos cuyos significados temporales son el resultado de una competencia política. Es este fracaso final de la sociedad en su intento de constituirse a sí misma

como sociedad -que es lo mismo que el fracaso de la constitución de la diferencia como diferencia- lo que toma insuperable la distancia entre lo universal y lo particular y, en consecuencia, impone a los agentes sociales concretos esa tarea imposible que hace posible la interacción democrática (Laclau, 1995, p. 14).

Subyace en este fragmento la noción de imposibilidad de la sociedad, en tanto coexisten diferentes particularismos que compiten en el campo político para dar a sus particularismos una representación universal. Representación universal que siempre es precaria, inestable.

Ejercicio (de)constructivo en torno al significante “inclusión educativa”

Consideramos que la articulación conceptual entre educación, justicia e igualdad constituye un aporte importante para deconstruir los sentidos actuales sobre la inclusión, problematizando así algunos significantes y significados que pretenden hegemonizar el discurso pedagógico². Como plantea Contreras (2018),

a veces estamos rodeados de ciertos términos y expresiones que se nos aparecen como naturales e incuestionables, palabras con las que parece que tenemos que pensar ciertas cuestiones educativas y sociales, palabras que en realidad no siempre está claro qué ideas queremos comunicar con ellas, y de las que sin embargo, nos cuesta desembarazarnos (Contreras, 2018, s/p).

En Uruguay, el significante inclusión educativa ocupa un lugar destacado en las políticas educativas impulsadas en el contexto de los gobiernos progresistas. Con respecto a este término no exento de complejidad en el plano discursivo, si bien se señala que en América Latina la inclusión se dirige fundamentalmente a sujetos afectados por la pobreza (Mancebo & Goyeneche, 2010), el término es utilizado para hacer referencia a diferentes grupos

² En el marco de este ejercicio (de)constructivo se recuperan en este artículo algunas tensiones sobre el significante inclusión. En la tesis de maestría hemos profundizado en estos aspectos: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20388/1/Conde%2C%20Stefania.pdf>

poblacionales, constituyéndose así en un “significante vacío”³ (Laclau, 1996). En diferentes niveles educativos, se diseñan e implementan propuestas de inclusión dirigidas especialmente a grupos de personas que presentan dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo: adultos, personas privadas de libertad, alumnos ciegos y con baja visión, sordos, personas que viven en situación de pobreza. Inclusión que de alguna manera refuerza las nociones de normalidad/anormalidad, lo que muestra más bien una “obsesión por el otro” (Skliar en Frigerio & Skliar, 2006).

Distintos autores (Dussel, 2004; Redondo, 2013; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo & Goyeneche, 2010) cuestionan la noción de inclusión al entender que nos remite a un “nosotros” y un “ellos”, fijando la diferencia como negativa o amenazante. Por otro lado, Skliar (2015) refiere a este término como uno de los que se instalan en el campo educativo y que sin embargo no utilizamos en nuestra vida cotidiana, en las relaciones de afecto: ¿qué nos pasa cuando escuchamos y cuando pronunciamos la palabra inclusión? Es aquí donde pensar la relación entre el acto de nombrar y el saber experiencial adquiere centralidad, donde las palabras teóricas no pueden dejarse sorprender ni reinventarse por el lugar de la experiencia. Como señala Brailovsky (2018) no es que las palabras sean o no correctas o que se parezcan más o menos a lo que “la realidad dice”, sino que se trata de poder darles sentido.

Si bien el significante inclusión educativa se articula con diversos sentidos, algunos de ellos atraviesan tensiones posibles de problematizar desde las nociones de justicia e igualdad. A continuación, abordamos tres tensiones presentes en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el contexto de los gobiernos progresistas (2005-2019).

Tensión entre focalización y universalización

Una de las tensiones constitutivas de las políticas de inclusión educativa está atravesada por la relación entre el carácter focal y universal. Al respecto, cabe precisar que en disputa con la reforma educativa de los años '90, las políticas de inclusión surgieron como políticas focales aunque con “vocación universal e igualitaria” (Yarzabal, 2010, p. 18). Ello es reconocido no solamente en do-

³ Desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso Laclau plantea que el “significante vacío” no supone un vaciamiento de significado sino por el contrario un exceso de sentido con una clara función política. Lo que hace que un significante esté vacío es su fuerza política, su posibilidad de aceptar varias significaciones y convocar e interpelar a varios grupos de la sociedad, procurando aglutinar diversos proyectos. De este modo lo que se va vaciando es un sentido único.

cumentos de política educativa sino también de política social, que aluden a la necesidad de generar un “movimiento focal universal” (MIDES, 2007, p. 36).

Algunos discursos parten de la necesidad de cuestionar y transformar el formato escolar tradicional en clave universal, dando cuenta de sus efectos de exclusión. Este reconocimiento ha sido incluso el punto de partida para inaugurar nuevas propuestas educativas tendientes a garantizar el derecho a la educación. En documentos de política educativa se sostiene que “la implementación de diversos programas y proyectos (...) interpelan algunos de los rasgos básicos del formato escolar” (ANEP, 2011, p. 2) y exigen “relativizar el dispositivo escolar único” (ANEP, 2015, p. 136). Desde este lugar, “se busca identificar las fortalezas que cada uno puede aportar a la reflexión sobre el formato escolar y a la construcción de un sistema educativo inclusivo” (ANEP, 2011, p. 3). En este contexto, se hace referencia a la apuesta de repensar el formato escolar fundante.

No obstante, más allá de la multiplicidad de políticas de inclusión que configuraron esta tensión de modo particular, las mismas dan cuenta de que no se interviene sobre el formato escolar hegemónico que produce exclusión sino sobre los sujetos “excluidos”. En este sentido, en términos generales las distintas propuestas no han escapado a la lógica focalizada inscripta en la igualdad de oportunidades que lo que produce son circuitos diferenciales para un conjunto de sujetos diversos por su condición sociocultural y/o socioeconómica. Si bien las políticas de inclusión cuestionan el carácter homogeneizador del formato escolar tradicional no han logrado hasta el momento trascender la lógica de fragmentación que marca una línea divisoria entre el adentro y el afuera.

Tensión entre contención y enseñanza

En el contexto de la tensión entre focalización y universalización, las políticas de inclusión educativa dirigidas principalmente a población en contexto de vulnerabilidad social diseñaron circuitos diferenciales que desencadenaron al mismo tiempo otra tensión vinculada a la relación entre contención y enseñanza. Al respecto, algunas construcciones discursivas construyen el sentido de “programas pobres para pobres”; se parte de la idea de que a los sujetos en contextos vulnerables se les reserva una educación mínima desde la cual se desdibuja la función principal del docente vinculada a la transmisión de contenidos culturales, que se ve interpelada por las demandas de asistencia

y contención.

Desde otras construcciones discursivas se cuestiona esta idea y se sostiene:

desde una perspectiva de derechos humanos resulta inadmisibles que el Estado promueva, contemple o tolere la existencia de distintos tipos de educación para diferentes “tipos” de ciudadanos: una educación de calidad para los estratos socioeconómicos medios y altos, y una educación pobre para los sectores de más bajos ingresos (ANEP, 2005, p. 12).

En este marco más general, se pone acento en que no solo se trata de hacer énfasis en la enseñanza y en los contenidos sino también en las habilidades sociales, en los hábitos, en los aspectos vinculares. En este sentido, se ubica lo curricular más allá de los aspectos académicos. Se puede sostener que sin desconocer la enseñanza y el aprendizaje, se reconoce la importancia de la contención. En consonancia con el planteo de algunos autores (Stevenazzi, 2008; Redondo, 2013) la enseñanza y la contención no se visualizan de forma dicotómica o como polos opuestos de una relación.

Tensión entre sujeto carente y sujeto de la posibilidad

Producto de los efectos de la lógica de focalización, las políticas de inclusión educativa estuvieron atravesadas por esta tensión vinculada a las concepciones sobre los sujetos de la educación. Por un lado, la configuración de un sujeto de la educación que se ve fragmentado al generarse circuitos diferenciales para aquellos que se encuentran en situación de pobreza; por otro la categoría de sujeto de la educación expresada en términos universales.

En el primer caso se hace referencia a un sujeto específico, marcado por la exclusión. Las propuestas de inclusión educativa responden a la diversidad, y en este contexto los sujetos se inscriben en ciertos grupos que guardan características comunes asociadas a la vulnerabilidad social. La diversidad se define por la condición de pobreza, y no por la singularidad de cada sujeto, su diferencia radical en tanto sujeto otro. Desde este lugar, se naturaliza la desigualdad y en ocasiones se les reserva una educación mínima en función de la concepción del otro como sujeto “carente” (Martinis, 2006), que pone acento en lo que no tienen o no pueden lograr.

Se visualiza la política como forma de intervención sobre los otros, como

posibilidad de control. Si bien los sujetos somos diferentes se acentúa en “los diferentes”, por lo que las características que identifican a ciertos grupos justifican las estrategias focalizadas de “discriminación positiva”. La diversidad, tal como está planteada en el contexto de la Ley General de Educación N° 18.437, se encuentra ligada a la presencia de grupos “minoritarios” (Uruguay, 2008) a los que se dirige la inclusión.

En algunas construcciones discursivas en documentos de política educativa se presenta una visión determinista, que establece linealmente la relación entre bajos resultados educativos y contexto sociocultural y/o socioeconómico de los sujetos.

podemos hablar de desigualdades sociales del destino escolar, dado que existen posibilidades diferenciales de aprovechamiento y finalización del ciclo educativo de nivel Medio (Ciclo Básico y Educación Media Superior) fuertemente asociadas al origen social de los adolescentes y jóvenes que a él ingresan (ANEP, 2005, p. 320).

Uruguay distribuye muy desigualmente sus niveles de logro. Las tasas de egreso del ciclo básico entre los jóvenes pertenecientes al quintil más rico de la población son 2,3 veces mayores que las observadas en el quintil de menores ingresos. Para los primeros, la culminación de ese nivel es casi una certeza (94,9%), mientras que los últimos no egresar del ciclo básico es un resultado tan probable o más que finalizarlo (41,4%) (ANEP, 2010, p. 50).

el análisis de los egresos de la educación media básica según el origen socioeconómico muestra algunos patrones interesantes. En primer lugar, confirma la fuerte estratificación de los logros: la proporción de egresos se ordena perfectamente para cada grupo sucesivos de ingresos (en el quintil más rico llega a ser dos veces mayor que en el quintil de menores ingresos). Además de la lectura en términos de inequidad en los logros educativos, interesa detenerse en la situación de los quintiles inferiores, en particular del más bajo. Menos de la mitad de los jóvenes pertenecientes al 1er. quintil de ingresos completa la educación media básica (...) En cambio, en el otro extremo de la distribución, es decir, en el quintil de mayores ingresos, el egreso del primer ciclo es prácticamente universal (ANEP, 2015, p. 85).

Estos discursos construyen sentido común e impactan en el campo educativo.

Desde este lugar, se concibe como problema pedagógico el trabajar con estudiantes en contextos de pobreza. Al respecto, en el proyecto de presupuesto 2005-2009 se sostiene:

la mencionada inclusión de niños que provienen de sectores sociales empobrecidos y socialmente vulnerables se traduce aún en desconcierto e impotencia por parte de maestras y profesores que, en sus primeros años de docencia, perciben la distancia entre los conocimientos adquiridos en Formación Docente y el tipo de tarea a que han de enfrentarse. Frente a los altos niveles de repetición, que en algunas escuelas de contexto carenciado alcanza al 50%, y que se vinculan a los problemas pedagógicos que impone al sistema el desafío de enseñar a los niños más pobres, no se han desarrollado ámbitos o estrategias sostenidas (Marrero, 2004) (...) la falta de investigación en materia educativa y de desarrollo de pedagogías especiales, afecta tanto al docente, que carece de los instrumentos y herramientas necesarias, como al alumno, que aprende menos (ANEP, 2005, p. 288).

En otros casos se apunta a no asumir “una visión sociodeterminista de los desempeños educativos” (ANEP, 2005, p. 14), y en este sentido se apela a causas propias de los procesos educativos. De este modo, “dejando momentáneamente a un lado la gravitación de los factores económicos, sociales y culturales propios de cada contexto, pueden señalarse factores propios de los procesos educativos que contribuyen a un bajo desempeño del estudiante” (ANEP, 2005, p. 21).

Como construcciones discursivas híbridas, en otros casos se realizan referencias que tratan de tomar distancia de aquellos argumentos que relacionan linealmente resultados educativos con origen sociocultural y/o socioeconómico. Al respecto, se señala:

no se debe concluir a partir de esta relación (...) que los niños en situación de “pobreza extrema”, riesgo social, vulnerabilidad o exclusión están condenados, por así decirlo, al fracaso escolar. El mayor riesgo al asumir esta conclusión es que se termine exonerando al sistema educativo del cumplimiento de sus funciones, y, en consecuencia, al Estado de la obligación de garantizar el derecho a la educación para todos sus ciudadanos (ANEP, 2005, p. 12).

Desde este lugar y desde una perspectiva de derechos, se enmarca el derecho

a la educación dentro de los derechos humanos, y se alude a la obligación por parte del Estado en asegurar “sin discriminación alguna (...) condiciones de aprendizaje” (ANEP, 2005, p. 171). En este sentido, las construcciones discursivas deterministas que ubican al sujeto desde la carencia conviven con otras en las que se concibe al sujeto de la educación desde la posibilidad en lo que respecta a los aprendizajes.

A modo de conclusión

Con el interés de abordar la relación entre educación, justicia e igualdad, se recuperaron aportes de Jacques Derrida y de Jacques Rancière, desplazando⁴ en este sentido algunos de sus conceptos centrales: deconstrucción, hospitalidad y herencia en el caso del primero; e igualdad de las inteligencias en el caso del segundo.

En primer lugar, los aportes de Derrida han posibilitado pensar la deconstrucción y la educación como justicia. En este contexto, se destaca la potencia que adquiere pensar en términos de hospitalidad (la necesidad de tener en cuenta la alteridad del otro, de recibir a cualquier otro sin condiciones, sin clasificar previamente), y de herencia (que pone acento en la transmisión de la cultura que le corresponde por derecho a todo sujeto). En segundo lugar, los aportes de Rancière, y su supuesto de partida vinculado a la “igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2007), se recupera en función de la potencia de abrir posibilidades, de confiar en que el otro aprenderá, aunque como docente no pueda anticiparlo ni controlarlo.

A partir de ello, se concibe la justicia y la igualdad en el marco de una particular -y no única- manera de entender la educación. Aquí hay dos aspectos que se ponen en juego: la herencia, y por lo tanto un patrimonio cultural que se considera valioso a ser transmitido a las nuevas generaciones; y la hospitalidad y la igualdad, como forma de dar la bienvenida a los otros -a los nuevos- sin condiciones, sin hacer ninguna pregunta.

En el marco de esta trama conceptual se analizaron algunas de las tensiones constitutivas del significante “inclusión educativa” que ha ocupado un lugar destacado en la configuración de políticas educativas en el contexto de los gobiernos progresistas: focalización-universalización, contención-enseñanza,

⁴ La idea de desplazamiento se contrapone a la de aplicación. En este caso se recuperaron algunas nociones de la obra de Derrida y Rancière para pensarlas en el campo de la educación.

sujeto carente-sujeto de la posibilidad. Las mismas dan cuenta de que aún persisten desafíos en términos de justicia, como forma de trascender la lógica focalizada que se instala con el fin de atender la diversidad de grupos poblacionales marcados por su condición de vulnerabilidad social y no la diferencia constitutiva de cada sujeto. Desde este lugar, algunos efectos de la lógica focalizada se vinculan con el desdibujamiento de la función docente vinculada a la transmisión de contenidos culturales así como con la concepción del sujeto de la educación desde un lugar de la carencia, de lo que no tiene o no puede.

En el contexto de la relación focal-universal, las propuestas diferenciales diseñadas para incluir a grupos que históricamente habían sido excluidos de la educación ponen en evidencia los mecanismos expulsivos del formato tradicional aunque continúa siendo un desafío la revisión del formato hegemónico en términos universales. De esta forma se configura una lógica perversa en el marco de la cual el formato escolar tradicional continúa excluyendo, generándose estas propuestas que buscan “incluir” a una población específica.

De la relación indecible entre el carácter universal y particular, y sin perder de vista que “lo mismo no es lo común” (Terigi, 2012), y que lo particular no necesariamente es lo desigual, se reconocen en algunos discursos ciertos rasgos que se aproximan a inscribir la educación en una perspectiva de justicia: la necesidad de cuestionar y transformar el formato escolar en clave universal; la conceptualización de la educación desde una perspectiva de derechos más que de inclusión; la consideración del sujeto de la educación desde un lugar de posibilidad.

Si bien en este artículo se efectuó el análisis desde la dimensión de la política educativa, partiendo de la idea de que el discurso es el terreno de constitución de los sujetos (Buenfil, 1991), queda abierta para futuros trabajos la pregunta por la dimensión de las prácticas educativas que se construyen desde el punto de vista de la justicia y de la igualdad. Un aspecto en común en los planteos efectuados por Derrida y Rancière es que la justicia y la igualdad se juegan en el terreno de las prácticas educativas y de la relación pedagógica. Desde la perspectiva de Rancière, “la igualdad es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de individuos y grupos que, contra el curso ordinario de las cosas asumen el riesgo de verificarla” (Rancière, 2007, p. 13); “solo un hombre puede emancipar a otro hombre” (Rancière, 2007, p. 130). En este sentido la igualdad se juega en la relación “entre los maestros y los alumnos. En cuanto al planteamiento de Derrida se podría decir que la hospitalidad

constituye uno de esos “gestos mínimos” (Skliar, 2011) esenciales de la educación, concebida como espacio público, común.

Referencias

Antelo, E. (2013). *La pedagogía de la época*. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T04_Docu4_LaPedagogiadelaepoca_Antelo.pdf

Brailovsky, D. *Escenas singulares: entre la experiencia y el lenguaje*. Clase 10, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, Cohorte 2018. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Contreras Domingo, J. (2018). *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Clase 2, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, Cohorte 2018. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Derrida, J. (1992). *Fuerza de ley: el “fundamento místico de la autoridad”*. Madrid: Ed. Tecnos.

Derrida, J. (1997). Carta a un amigo japonés. En: *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

Derrida, J. (1999). *Sobre la hospitalidad*. Recuperado de <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad.htm>

Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Trad. de M. Segoviano. Buenos Aires: De la Flor.

Derrida J. & Roudinesco (2003). *Y mañana, qué...*, Buenos Aires: F.C.E.

Dussel, I. (2004b). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.

Dussel, I. (2018). *Igualdad y diferencia en el contexto educativo*. Clase 5, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, Cohorte 2018. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Frigerio, G. (2000). “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>

Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, vol. 27, núm. 2, 2005, pp. 136-145.

Frigerio, G. & Skliar, C. (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.

Laclau, E. (1993a). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Laclau, E. (1993b). *Discurso*. Recuperado de <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>

Laclau, E. (1995). *Universalismo, Particularismo y el tema de la Identidad*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1995-5-1C777F7B-79B6-19D3-B6B9-B7F90B382C27/universalismo_particularismo.pdf

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.

Laclau, E. (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2009). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22348>

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, P. & Redondo, P. (Eds.). *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante, 2006, pp. 13-31.

Martinis, P. (2008). Pedagogía y justicia. En: Etchegoyen, A. (coord.) (2008). *Niñez y acceso a la justicia*. Buenos Aires, El Mono Armado: pp. 53-66.

Martinis, P. (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En: *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, FHCE-UEM: pp. 39-52.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Puiggrós, A. (1990b). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza.

Rancièrre, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Libros del Zorzal.

Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasociado y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Romano, A. (2013). Educar: un acto de justicia. En: Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013). *La escuela y lo justo*. Buenos Aires: UNIPE, pp. 159-175.

Simmons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Simons, M. & Masschelein, J. (2017). ¿Odio a la democracia... y al rol de lo público de la educación. Sobre Rancièrre, democracia y educación. En: Simons, M.; Masschelein, J. & Larrosa, J. (Eds.). *Jacques Rancièrre. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 13-37.

Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>

Skliar, C. (2015). *Incluir es tratar a cada uno como a cualquiera*. Recuperado de <http://www.diariolareforma.com.ar/2013/skliar-incluir-es-tratar-a-cada-uno-como-a-cualquiera/>

Stevenazzi, F. (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. Argentina: FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. En: *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*. Año XCIX, N° 1507, Abril de 2009, pp. 44-49.

Terigi, F. (2012). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/359009868/4-Lo-mismo-no-es-lo-comun-Flavia-Terigi-pdf>

Vieyra, J. (2017). Comentario pedagógico a la idea derridiana de 'escoger su herencia' o de la inevitable deconstrucción en el cultivo de las humanidades. En: *Revista Fermentario*, n° 11, vol. 2, 2017, pp. 173-182. Udelar-UNICAMP.

Fuentes documentales

ANEP (2005). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>

ANEP (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010-2014*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>

ANEP (2011). *Sobre inclusión educativa y políticas*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf

ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I-Exposición de Motivos*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>

MIDES (2007). *Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay*. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf

URUGUAY. *Ley General de Educación N° 18.437 (2008)*. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8818834.htm>

Yarzabal, L. (2010). Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. En: ANEP-CODICEN (2010). *Una transformación en marcha*. Maldonado, ANEP-UTU: p. 17-36.



El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia

Tulio Alexander Benavides Franco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
abenavida@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2132-3584>

Magister en Filosofía de la Universidad de los Andes (Colombia) y doctorando en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Interesado en la Filosofía política, la Filosofía de la Educación, los Estudios foucaultianos aplicados a la Educación, la Ética, la Formación Ciudadana, la Educación para la paz, y las cuestiones de la subjetividad, la alteridad y la comunidad política en la Educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Resulta importante indagar acerca de los imaginarios que orientan el ejercicio ciudadano de los sujetos políticos, y que, provienen en gran medida — si bien, no exclusivamente— de una formación escolar en la que persiste un paradigma moderno de la subjetividad. Imaginarios que, como se muestra en este trabajo, estarían atravesados por una cierta racionalidad de la violencia que, por no visibilizarse y problematizarse, llega a naturalizarse y a establecerse como presupuesto de la subjetividad política configurada por los discursos que atañen a las políticas educativas de la Formación Ciudadana. Este

É importante indagar sobre os imaginários que orientam o exercício cidadão dos sujeitos políticos, e que, em grande parte, embora não exclusivamente, provêm de uma educação escolar na qual persiste um paradigma moderno da subjetividade. Imaginários que, como mostrado neste trabalho, seriam atravessados por uma certa racionalidade da violência que, ao não se tornar visível e problematizada, passa a ser naturalizada e estabelecida como pressuposto da subjetividade política configurada pelos discursos que dizem respeito às políticas educacionais da Formação cidadã. Este trabalho examina

It is important to inquire about the imagery that guides the citizen's exercise of political subjects, and that, to a large extent, although not exclusively, come from a school education in which a modern paradigm of subjectivity persists. Imaginaries that, as shown in this work, would be crossed by a certain rationality of violence that, by not being made visible and problematized, comes to be naturalized and established as a presupposition of the political subjectivity configured by the discourses that concern the educational policies of the Citizen education. This work examines the ways in which, in contemporary times,

trabajo examina las formas en que, en la contemporaneidad, se estaría configurando la subjetividad política en los discursos de las políticas educativas relacionadas con la Formación Ciudadana en Colombia. Para ello, se propone entender la subjetividad política como la configuración discursiva de un modo de comprender la realidad política del contexto histórico y social al que se pertenece, y que implicaría el tipo de relaciones que se establecen con la alteridad, en particular, y con la comunidad política, en general.

as formas pelas quais, na contemporaneidade, a subjetividade política está sendo configurada nos discursos das políticas educacionais relacionadas à formação do cidadão na Colômbia. Para isso, propõe-se entender a subjetividade política como a configuração discursiva de uma maneira de entender a realidade política do contexto histórico e social ao qual se pertence, e que implicaria o tipo de relacionamento estabelecido com a alteridade em particular, e com a comunidade política em geral.

political subjectivity is being configured in the discourses of educational policies related to Citizen education in Colombia. To do this, it is proposed to understand political subjectivity as the discursive configuration of a way of understanding the political reality of the historical and social context to which one belongs, and which would imply the type of relationships established with alterity, in particular, and with the political community in general.

Palabras Clave: Formación ciudadana, subjetividad política, alteridad, racionalidad de la violencia, sujeto autónomo, sujeto individualista.

Palavras-chave: Formação cidadã, subjetividade política, alteridade, racionalidade da violência, sujeito autônomo, sujeito individualista.

Keywords: Citizen education, political subjectivity, alterity, rationality of violence, autonomous subject, individualistic subject.

Recibido: 30/06/2020

Aceptado: 16/07/2020

Para citar este artículo:

Benavides Franco, T. (2020). El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia. *Ixltli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).173-201.

El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia

La razón de la Ilustración se burla de nosotros cuando le permitimos persistir en nuestro pensamiento y en nuestros planteamientos educativos; algunas de las lecciones más dolorosas proporcionadas por el criticismo posmoderno han sido que una visión totalizante y teológica del progreso científico es contraria a la liberación; que el capitalismo ha generado una disyunción irrecuperable entre la ética y la economía; y que, paradójicamente, la modernidad ha producido una intratable esclavitud a la misma lógica de la dominación que ha establecido contestar y al hacerlo ha reproducido nuevas formas de represión a las que ha señalado tan desdeñosamente.

McLaren, 1997, pp. 240-241

En una conferencia de 1966 titulada *La educación después de Auschwitz* Theodor W. Adorno (1993) afirma de forma radical que la exigencia de que Auschwitz no se repita ha de ser la primera de todas las exigencias cuando se habla de educación. Mas de treinta años después, Joan Carles Mèlich (2000) retoma la inquietud de Adorno, y plantea que una de las tareas fundamentales para la Filosofía de la Educación en este milenio que comienza es la de pensar las condiciones de posibilidad de la acción educativa después de los totalitarismos y los terribles acontecimientos del siglo pasado. Según el autor español, el holocausto nos develó el oscuro rostro de la cultura de lo inhumano. Y ante esa cultura, la filosofía tendría, según el autor catalán, la tarea de pensar radicalmente si los presupuestos fundamentales de la educación continúan teniendo vigencia después y frente al fenómeno totalitario. Y en tanto que una cierta idea del sujeto constituye uno de tales presupuestos, considera Mèlich que, para seguir pensando la acción educativa después de la Shoah, es necesario replantearse la forma que debe tomar la subjetividad. El argumento de Mèlich (2000) es radical: una educación que no tome en consideración al otro como punto de partida para pensar esa subjetividad es una educación al servicio de la cultura de lo inhumano.

Este trabajo parte de la idea de Mèlich, de que repensar la acción educativa

después de los terribles acontecimientos que nos revelaron el rostro de lo inhumano como consecuencia directa de los ideales de la Modernidad, implicaría replantearse la forma que hasta ahora habría tomado la subjetividad y su relación con la alteridad. A partir de dicha comprensión, considero que pensar una acción educativa superadora de la conflictividad social que ha caracterizado a Colombia durante más de medio siglo de historia, exige problematizar los enunciados tradicionales -valga decir ilustrados- bajo las cuales parece haberse continuado pensando la subjetividad política en el ámbito educativo, aún en medio del conflicto; así como la persistencia de tales enunciados en discursos contemporáneos, en los que parecen coexistir con enunciados que expresan una racionalidad eminentemente neoliberal. Y en esa medida, frente a dicho conflicto y “después” de él, una crítica radical y una problematización profunda del “sujeto de la educación” en Colombia se presenta como una tarea importante en el campo de la Filosofía de la Educación.

Y es que, aunque recientemente el Estado colombiano firmó un acuerdo de paz con uno de los actores del conflicto, resulta difícil pensar que pueda ponerse fin a la violencia que parece atravesar estructuralmente a nuestra sociedad, mientras no se problematicen aquellos imaginarios que orientan el ejercicio ciudadano de los sujetos políticos, y que, por cierto, provienen en gran medida —si bien, no exclusivamente— de la formación escolar. Imaginarios que, como mostraré en este trabajo, estarían atravesados por una cierta racionalidad de la violencia que, por no visibilizarse y problematizarse, llega a naturalizarse y a establecerse como presupuesto de la subjetividad política configurada por los discursos que atañen a las políticas educativas de la Formación Ciudadana (en adelante FC). Y, en esa medida, resulta de gran importancia que la reflexión académica sobre la educación problematice el tipo de subjetividad hacia el que tradicionalmente ha apuntado el ejercicio educativo en Colombia; particularmente, el ejercicio de la FC. Así pues, me propongo analizar en este trabajo los imaginarios de subjetividad política que estarían presentes en documentos de las políticas educativas colombianas que abordan la cuestión de la FC durante los dos mandatos del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), y los dos mandatos del expresidente Juan Manuel Santos (2010-2018)¹. Dicho análisis parte de la problematización

¹ La razón de escoger ese periodo de tiempo para la realización del trabajo de análisis es que se trata de un momento histórico trascendental en el desarrollo del conflicto interno armado en Colombia, en la medida en que se da una inflexión de una política que, en su momento se llamó de “seguridad democrática”, y que pone de relieve la idea de una resolución del conflicto por la vía de las armas, hacia una política de diálogos de paz, que propugna por la resolución del conflicto mediante la vía política.

de la figura moderna de la subjetividad en términos de su relación con la alteridad, y la racionalidad de la violencia que la atravesaría. En seguida, se presenta un examen de lo que identifico en este trabajo como una tensión entre los registros discursivos de lo moderno y lo posmoderno en el ámbito de la educación. Y finalmente, expongo las categorías analíticas del sujeto autónomo y el sujeto individualista que resultan del análisis de dicha tensión en los documentos abordados, y muestro de qué manera dichas figuras de la subjetividad política configuradas por los discursos de la FC, estarían atravesadas por una cierta racionalidad de la violencia que resultaría exacerbada en el paso de la una a la otra.

1. El sujeto moderno y la racionalidad de la violencia

En *La educación como acontecimiento ético*, Bárcena y Mèlich (2000) nos recuerdan que la respuesta que Caín da a Dios en el Génesis, cuando este le pregunta “¿dónde está tu hermano?” es una respuesta fundamentalmente inhumana: “No soy yo el guardián de mi hermano”. No se trata, de acuerdo con los autores, de que Caín intente burlarse de Dios o responderle como si fuese un niño — “No he sido yo, sino otro”—. Se trataría de una respuesta sincera. Pero, a decir de los autores españoles, se trataría también de una respuesta inhumana porque le falta la ética. En ella sólo habría ontología: “Yo soy yo. Él es él”. En efecto, es una respuesta que establece y radicaliza una suerte de condición de separación ontológica que hace impensable e incomprensible la relación con la “exterioridad” —con el Otro— de ese Yo que, de esa manera, afirma su irreductibilidad ontológica. Y así, con esa conciencia de una suerte de aislamiento estructural, expulsado del seno familiar, después de asesinar a su hermano Abel, Caín fundaría, según el Génesis, la primera ciudad; esto es, la primera comunidad política. En otras palabras, la “inhumanidad” que surge en la comunidad de los hombres tendría su origen en el sentimiento de una radical separación ontológica.

Por su parte, Emmanuel Levinas problematiza la noción moderna de sujeto en la medida en que esta se relacionaría estrechamente con una idea de totalidad “en la que la consciencia abarca el mundo, no deja nada fuera de ella, transformándose así en pensamiento absoluto” (Levinas, 1982, p. 67). Se trata de una crítica de la subjetividad anclada en la metafísica del ser, en la medida en que supone una existencia monádica. Es decir, sin relación. Allí, el sujeto establece “una relación con aquello cuya alteridad se suspende, con aquello que se torna inmanente, porque está a mi medida y a mi escala”

(Levinas, 1982, p. 52). Se podría decir que el mayor problema derivado de la subjetividad moderna que el filósofo lituano parece identificar es el problema de la relación intersubjetiva. Atribuye, así, al sujeto configurado bajo una lógica de la totalidad, la idea de una sociedad total y adicional (Levinas, 1982). Una comunidad política, podríamos decir, que se construye trágicamente bajo el desconocimiento profundo de la cuestión de la alteridad.

Al respecto, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2000) se ha referido a lo que él denomina las “patologías” de la occidentalización asociadas al proyecto moderno, afirmando que estas se deben al carácter dualista y excluyente de la alteridad que asumen las relaciones modernas de poder. A propósito de las mencionadas patologías, el filósofo surcoreano Byung-Chul Han afirma que “toda época tiene sus enfermedades emblemáticas” (2010, p. 7), y asocia esas “enfermedades” a formas particulares de violencia, cuya forma de aparición varía según la constelación social. Es así como, en su *Topología de la Violencia*, se ocupa de mostrar cómo, a través del tiempo, la violencia pasa de hacerse visible y manifiesta a retirarse “a espacios mentales, íntimos, subcutáneos, capilares” (Han, 2013, p. 10). Así, por ejemplo, mientras en las culturas arcaicas y entre los antiguos, la puesta en escena de la violencia se constituía en un elemento central y constitutivo de la comunicación social, en la modernidad “toma una forma psíquica, psicológica, interior” (p. 8). Han habla de una violencia simbólica que se sirve del automatismo del hábito, “se inscribe en las convicciones, en los modos de percepción y de conducta” (p. 11). Y, podríamos agregar, pasa a formar parte constitutiva de la subjetividad.

Para Han existe una dimensión relacional que sería constitutiva de su idea de violencia. Y la violencia es tal, con respecto a un otro —que puede ser un otro exterior, o un otro constitutivo del sí mismo²—. Es decir que la violencia es un cierto tipo de relación que se mantiene con la alteridad: “se despliega en una relación de tensión entre el ego y el otro, entre el amigo y el enemigo, entre el interior y el exterior” (p. 53). En dicha relación, se aniquila física y públicamente al otro, como en las sociedades arcaicas y premodernas; se niega y excluye simbólica y políticamente al otro —que se considera un enemigo de la propia identidad— para afirmarse a sí mismo, como ocurriría en la modernidad; o se acaba finalmente, por asimilar al otro —negando así su alteridad radical—, para “incluirlo” y hacerlo parte de una mismidad cada

² Así, por ejemplo, al referirse al psiquismo de la violencia, Han señala como, para Freud, la violencia que la melancolía se inflige a sí misma es una violencia que está dirigida al *otro en el yo*: “el otro en mí es la fórmula de la negatividad alrededor de la cual se organiza el psicoanálisis de Freud” (Han, 2013, p. 24).

vez más abarcadora y homogeneizante, como en el caso de la sociedad contemporánea, que Han denomina *sociedad del rendimiento*. También Foucault nos da pistas sobre esa dimensión relacional de la violencia, al establecer la diferencia entre esta y el poder, cuando afirma que:

Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que “el otro” (aquel sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones (Foucault, 1995, p. 243).

Esta distinción entre violencia y poder, nos permite vislumbrar un aspecto importante de la forma en que estamos entendiendo aquí la violencia: su racionalidad. A este respecto, podemos ver en el fragmento citado que, según Foucault, la relación de violencia implica un cierto tipo de “acción” y un “intento” de minimización de la acción del otro. Y, aunque no lo dice de forma explícita aquí, recuérdese que para el filósofo francés no existen prácticas —por más irracionales que estas parezcan³— sin un determinado régimen de racionalidad (Foucault, 1982). Y esa acción, y ese intento, implicarían, como ocurre en el caso del poder, unas ciertas estrategias y técnicas. Así parece reconocerlo Han, al sostener que “tanto la violencia como el poder son estrategias para neutralizar la inquietante otredad, la sediciosa libertad del otro” (2013, p. 54), y que “tanto el poder como la violencia se sirven de una técnica de doblegamiento. El poder se inclina hacia el otro hasta (...) encajarlo. La violencia se inclina hacia el otro hasta quebrarlo” (2013, p. 54). En consonancia con ello, Veiga-Neto afirma que la acción punitiva violenta no se diferencia de la acción punitiva poderosa por sus intensidades relativas, sino por sus respectivas racionalidades:

³ Así, según Foucault, la ceremonia de los suplicios públicos no sería, en sí misma, más irracional que la reclusión en una celda. Solo lo sería con respecto a otro tipo de práctica como la penal, que habría hecho aparecer una nueva manera de buscar, a través de la pena, determinados efectos. En todo caso, para Foucault, no se trata de calibrar unas prácticas con la medida de una racionalidad que permitiría considerarlas como formas más o menos perfectas de racionalidad, sino de ver cómo se inscriben en “unos sistemas de prácticas, unas formas de racionalizaciones, y qué papel desempeñan en ellas” (Foucault, 1982, p. 66).

Mientras el poder disciplinar hace de la punición una acción racional, calculada y, por eso, económica, la violencia hace de la punición una acción cuya racionalidad es de otro orden y que, no resulta raro, raya en la irracionalidad. Eso no significa que la violencia no siga ninguna racionalidad. Ella se pauta, ciertamente, por algunas lógicas; muchas veces, ella consigue “dar razones para”. Pero, a diferencia del poder -cuya racionalidad (...) puede ser detectada mucho más allá de la propia relación de dominación-, la eventual racionalidad implicada en una relación violenta se agota en la propia relación (Veiga-Neto, 2006, p. 30; *traducción mía*).

Así pues, tal como lo afirma Veiga-Neto, frente a la relación violenta, nos encontramos ante un tipo distinto de racionalidad que, por paradójico que parezca, logra “dar razones para” neutralizar la inquietante alteridad del otro. En esa medida, y a partir de lo expuesto aquí, me parece que podríamos afirmar que la práctica sistemática de la violencia en Colombia cuenta con su propia racionalidad, y que la historia de esa racionalidad de la violencia podría leerse como una historia de las “patologías” de las racionalidades moderna y contemporánea, a través de las cuales se rechazaría todo aquello y a todo aquel que históricamente ha encarnado la alteridad radical. En líneas muy generales, me parece plausible proponer, a la luz de lo expuesto, que ese carácter absoluto, que pareciera ser inherente a la configuración moderna de la subjetividad, tendría, entre sus principales manifestaciones, un cierto imaginario de comunidad política que se configura, de alguna manera, a través de la negación o la absorción “violenta” de la alteridad y las diferencias.

Ahora bien, en la contemporaneidad asistimos al colapso de los metarrelatos que configuran la subjetividad moderna, y aunque se ha hablado ya de una modernidad en “crisis” y de la emergencia de nuevas formas de subjetividad, habría que ver esa crisis en toda su complejidad y en sus intrincadas relaciones con las lógicas contemporáneas del mundo neoliberal. Al respecto, Santiago Castro-Gómez (2000) al referirse a una cierta violencia epistémica asociada a lo que él denomina “patologías de la occidentalización”, ha descrito la modernidad como un “dispositivo que construía al otro mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias” (p. 285), y ha afirmado que, en virtud de ello, la filosofía “posmoderna” habría visto en la mencionada crisis de la modernidad una “oportunidad histórica para la emergencia de esas diferencias largamente reprimidas” (p. 285). Sin embargo, el filósofo colombiano nos alerta sobre el hecho de que la mencionada “crisis” no constituiría, en realidad, un debilitamiento de la “estructura mundial” dentro de la cual opera-

ba dicho dispositivo. Lo que tal crisis señalaría no sería más que la crisis de una configuración histórica del poder en el marco de lo que Castro-Gómez, siguiendo a Wallerstein, ha dado en llamar el sistema-mundo capitalista. Una configuración histórica del poder que, en nuestra contemporaneidad neoliberal y globalizada, habría tomado otras formas, sustentadas, precisamente, en una cierta producción de las diferencias y ya no en su negación. Y en esa medida, advierte el filósofo colombiano, la “afirmación celebratoria” de dichas diferencias propia de la contemporaneidad, en lugar de subvertir el sistema, estaría contribuyendo a consolidarlo.

De manera pues que, como lo mostraré más adelante, al hablar del sujeto de la formación ciudadana en Colombia, habrá que tomar en cuenta que la persistencia de esas “patologías” de la modernidad —que he asociado a una cierta racionalidad de la violencia— en los discursos educativos contemporáneos no resultaría necesariamente superada o problematizada por lo que Castro-Gómez ha denominado la “afirmación celebratoria” de las diferencias en el marco de un sistema neoliberal y globalizado. Por el contrario, estaríamos tal vez, frente a una suerte de pervivencia de esa “otra cara de la moneda” moderna, que habría tomado ahora formas más contemporáneas. A partir de esta comprensión, es posible pensar que tal vez exista una cierta violencia constitutiva en nuestras formas de pensar el tipo de subjetividad que queremos educar para la ciudadanía en Colombia en la contemporaneidad. Una subjetividad atravesada por imaginarios de alteridad que deban tal vez ser problematizados si lo que se busca es pensar de otros modos la acción educativa en medio a una compleja situación de “posconflicto” que exige, tal vez, una transformación de los imaginarios que han configurado la subjetividad política de los colombianos.

2. La tensión entre lo moderno y lo posmoderno en la educación

Me parece fundamental problematizar las lógicas que orientan los ideales de formación de la subjetividad política, y entender de qué manera se articulan en esa subjetividad los ideales de la modernidad a una realidad posmoderna. Y es que si se aplica a la educación aquello que Foucault decía en *Las palabras y las cosas* (2007) acerca del hombre, es decir, que es una invención reciente —una invención de la modernidad—, puede decirse que ella no escapa al cuestionamiento y a la fractura que vienen sufriendo las metanarrativas modernas. El problema parece ser que, tras la fractura de esas grandes narrativas, asistimos a una compleja situación en la que registros temporales, a

la vez diferentes y simultáneos, parecen superponerse y entrar en conflicto: “el de la posmodernidad deslizándose sobre el de la modernidad, como si viviendo el primero lo pensásemos desde el segundo que aún pervive en las lógicas institucionales, sus normas y prácticas” (Skliar; Téllez, 2008, p. 72). Sostengo que dicha pervivencia estaría particularmente presente en el espacio educativo y sus prácticas institucionales y discursivas, y constituye, como se verá, la tensión central que se aborda en este trabajo.

Pero ¿por qué me refiero a esa pervivencia de lo moderno en lo posmoderno, como si se tratara de una tensión? En este punto, me parece necesario hacer dos comentarios para aclarar esta cuestión. En primer lugar, debo señalar aquí lo que Veiga-Neto (s.f.) ha llamado la (im)posibilidad del debate entre las perspectivas epistemológicas de los registros temporales de la Modernidad y la denominada Posmodernidad⁴. Y es que, de acuerdo con Veiga-Neto, se trataría, *en términos estrictos*, de un debate imposible. Esto, por cuanto dicho debate se referiría a mundos diferentes regidos por epistemologías inconmensurables. Tal inconmensurabilidad se refiere a la imposibilidad de articular un discurso que, como si de un tribunal epistemológico se tratara, permitiera alegar razones a favor o en contra de los dos paradigmas. En todo caso, para Veiga-Neto “ni lo posmoderno es un estado más avanzado de lo moderno —situación en la que se podría pensar en una subsunción de este por aquel, y en ese caso, sería mejor hablar de neomodernismo— ni tampoco ve el mundo con los ojos de lo moderno (y vice-versa)” (p. 3; *traducción mía*). Y es que, pese a las muchas tendencias en que se desdobra el pensamiento posmoderno, una de las características de ese estado de la cultura es, según Veiga-Neto, el pensar el mundo sin recurrir a las metanarrativas de la modernidad. Así, lo posmoderno sustrae de lo moderno sus propios fundamentos: “eso tiene efectos devastadores en la medida en que cambian las metodologías de análisis, cambian las posibilidades de intervención en el mundo, cambian las promesas, cambian los problemas, etc” (Veiga-Neto, s.f., p. 4).

De manera pues, que, si las miradas son distintas, si lo posmoderno no ve el mundo con los ojos de lo moderno, la coexistencia de dichas miradas parece problemática. Y la distancia que separa esos dos mundos no es un problema menor, ya que, como lo sostiene Veiga-Neto, “el sujeto del que habla el uno, no es el mismo del que habla el otro” (p. 4), y ello supondría, a mi entender, una relación tensa entre las lógicas expresadas por uno y otro sujeto. Según el autor, en un sentido amplio, el debate sería posible sólo en la medida en

4 Las ideas de Veiga-Neto que se discuten a continuación en torno a dicho debate, están contenidas en el artículo *Um debate (im)possível?*, localizado en el sitio web Foucault et alí: <https://www.michelfoucault.com.br/?textos.37>.

que sea posible desanclarse de uno de los dos mundos. Y, en ese caso, la respuesta a la pregunta acerca de la posibilidad de comunicación de lo moderno y lo posmoderno, resultaría aparentemente contradictoria: “es no y es sí. Y ahí no hay contradicción, pues en realidad lo que tenemos son dos respuestas para dos niveles diferentes de pregunta” (p. 5). Es no en términos epistemológicos, en la medida en que, como se dijo, no cabe un dialogo racional entre dos mundos inconmensurables. Pero es sí en términos amplios, esto es, si, como lo plantea Veiga-Neto, dejamos de lado los intentos de demostrar que existe (o que no existe), por ejemplo, la razón trascendental o el sujeto racional, y buscamos otras estrategias. Y tales estrategias son, según el autor, de dos órdenes:

O entro en el mundo del otro para demolerlo, o prometo ventajas en mi mundo. En cualquiera de los dos casos se abre el espacio para el debate, ahora posible, no obstante, en uno u otro registro. De esta manera, el debate no solo es posible, sino que, además, podrá ser productivo, y, en ese caso, será deseable (Veiga-Neto, s.f., p. 5; *traducción mía*).

En el mismo sentido, Henry Giroux (1997) reconoce que los discursos de la *modernidad* y la *posmodernidad* son “ideológicamente distintos”, pero que una relectura crítica de la “posmodernidad” permitiría facilitar un acercamiento entre los dos discursos, que, necesariamente, debería ser crítico. Ello, para el pensador estadounidense, no supondría ni la muerte del pensamiento moderno, ni el rechazo superficial de lo que el autor denomina “los nuevos discursos de oposición” surgidos dentro del pensamiento *posmoderno*, sino toda una nueva reflexión sobre la forma en que los aspectos más críticos de estos dos discursos ayudarían a profundizar las posibilidades democráticas del propio proyecto moderno: “pues lo que interesa no es simplemente la aparición de un nuevo lenguaje para repensar la tradición modernista, sino también la reconstrucción de los requisitos políticos, culturales y sociales para realizar una concepción radical de ciudadanía y pedagogía” (Giroux, 1997, p. 57).

Así, pues, siguiendo los razonamientos de Veiga-Neto y Giroux, me parece que es posible y deseable entablar una discusión productiva en torno a dicho debate, al que, en el contexto de este trabajo, he preferido referirme como una tensión. Pero la estrategia, en el caso de este texto, se alejaría muchísimo de la alternativa de prometer ventajas en un mundo o en otro, en la medida en que prefiero alejarme de la tentación fácil de las prescripciones. Así, me parece que tiendo más a la primera opción presentada por Veiga-Neto, esto es, entrar en el mundo de la Modernidad para demolerlo. Y la forma en que llevo

a cabo esa tarea de demolición es, precisamente, señalando las patologías del mundo moderno, en relación con la forma en que, desde él, se piensa la configuración de la subjetividad. Y es que, tal como lo ha afirmado Fernández Herrería (2003), es importante recuperar, de lo que él denomina la “crítica posmoderna”, esa lectura de la modernidad que se vale de la sospecha, la deconstrucción, el trabajo genealógico, “para señalar todo lo que hay de máscara, de falso, de oculto, de inconsciente, de constrictivo en los valores de la modernidad, a fin de que se reconozca su ‘fantasma’”. Esto es, lo que la modernidad “ha dejado fuera, lo otro (...) o se presenta sospechosamente bajo tanta mascarada en el carnaval de la modernidad: la democracia, la moral, los valores religiosos, el sujeto humano” (Fernández Herrería, 2003, p. 115). Este era, pues, mi primer comentario, en relación con la cuestión de la tensión entre lo moderno y lo posmoderno.

En segundo lugar, me gustaría hacer énfasis en una cierta complejidad de la situación señalada más arriba por Skliar y Téllez, y que será fundamental para este trabajo. Los autores aluden a una superposición de registros temporales en la que uno de ellos pervive en el otro: el de la modernidad en el de la “posmodernidad”. Sin embargo, habría que anotar que se trata de una superposición que presentaría una tensión particular: Por un lado, en la contemporaneidad, efectivamente, hemos asistido a la fractura de los metarrelatos modernos, y se ha comenzado a dar apertura a la diferencia y a formas emergentes de subjetividad. Así, tal como lo sostiene Santiago Castro-Gómez (2000), la llamada “crisis de la modernidad” habría sido vista por el pensamiento contemporáneo como una oportunidad histórica para la emergencia de esas diferencias que durante tanto tiempo habrían sido reprimidas. No obstante, el filósofo colombiano señala que la actual reorganización global de la economía capitalista —el neoliberalismo— se sustenta sobre la producción de las diferencias, y que, en esa medida, lo que el autor ha denominado una afirmación celebratoria de las mismas propia de la contemporaneidad, no debería ser vista sin cierto recelo.

Por otro lado, de acuerdo con Silva (1995), podríamos hablar de un “asalto neoliberal” al proyecto moderno de la educación. A decir del autor brasileño, la educación se ha constituido en uno de los blancos principales de ese asalto neoliberal a las instituciones sociales del moderno estado capitalista. Es que, al constituirse en un agente de cambio cultural y de producción de identidades, la educación estaría situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de transformación radical de lo político y lo social, como la que pretende llevar a cabo el neoliberalismo. Y lo que allí estaría en juego

sería una inversión de las categorías del sentido común sobre lo educativo. De esa manera, considera Silva (1995), el asalto neoliberal asestaría un golpe de muerte al proyecto moderno de la educación, principalmente en lo que se refiere a la subjetividad: “El sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la visión neoliberal de sociedad” (p. 254; *traducción mía*). En otras palabras, para Silva, sería la contemporaneidad neoliberal la que traería oscuridad sobre los ideales iluministas del proyecto educativo moderno.

Nótese que existe una crucial diferencia de énfasis entre los planteamientos de Castro-Gómez y los de Silva. Mientras el primero reconoce lo que Bauman ha denominado el “rostro oculto” del proyecto moderno (Bauman, 1998), el segundo parece considerar solo el lado luminoso del mismo, asociado a un sujeto “humanista y altruista”. Es decir, cada uno de ellos pone el acento en una cara diferente de la misma moneda. De manera pues que la contemporaneidad podría considerarse, o bien en su faceta de “afirmación celebratoria de las diferencias”, como una oportunidad histórica de ruptura con las “patologías” vinculadas a la subjetividad moderna —como, según Castro-Gómez, sería considerada por la llamada filosofía “posmoderna” —, o bien, en su faceta de “asalto neoliberal”, como una ruptura radical con los ideales humanistas de un sujeto altruista e ilustrado, como ocurriría con la Filosofía Crítica a partir de la que parece hablar Silva. De cualquier manera, Castro-Gómez advierte también los peligros de la contemporaneidad neoliberal, y ve en la llamada crisis de la modernidad asociada a ella, no “una explosión de los marcos normativos en los cuales este proyecto jugaba taxonómicamente, sino como una nueva configuración de las relaciones mundiales de poder” (2000, p. 286).

De modo pues que, aunque en la contemporaneidad se ha comenzado a abrir espacio a los discursos sobre la diferencia y la emergencia de otros tipos de subjetividad, al mismo tiempo, la racionalidad neoliberal parece haberse apropiado de esos mismos discursos para configurar nuevas subjetividades compatibles con las dinámicas del capital. Silva (1995) plantea que ese “asalto neoliberal” se presenta como un proyecto opuesto al proyecto de la modernidad, y que va en contravía del mismo en la medida en que desvirtuaría los ideales humanistas ilustrados. Sin embargo, a la luz de lo expuesto en relación con ese “rostro oculto de la modernidad” —esa cierta racionalidad que acaba por producir una cultura de lo inhumano, según Mèlich—, me parece pertinente sostener, en consonancia con Castro-Gómez, que la lógica del sujeto neoliberal podría considerarse como una de tantas consecuencias de la modernidad, y en ese sentido, como una persistencia y, tal vez, agudización

de lo que Castro-Gómez ha llamado las “patologías” de la occidentalización.

Habría entonces —en una cierta perspectiva que ve en la contemporaneidad la posibilidad de afirmación de las diferencias—, una suerte de superposición conflictiva en las lógicas moderna y contemporánea, o un problemático deslizamiento, una pervivencia de la primera en la segunda, tal como lo han señalado Skliar y Téllez. Pero, al mismo tiempo, la contemporaneidad neoliberal que, justamente, se sustenta sobre esa producción de las diferencias, no sería más que una consecuencia de esa misma modernidad, y, en esa medida, tal vez, una manifestación más de ese rostro oculto del proyecto moderno que hemos señalado aquí. Y, por supuesto, la educación, en tanto proyecto moderno por excelencia, y al mismo tiempo, en tanto agente fundamental de la transformación cultural, política y social que persigue la contemporaneidad neoliberal, se encontraría particularmente atravesada por dichas contradicciones y tensiones, como se verá a continuación, en el caso particular de los discursos de las políticas educativas sobre la FC en Colombia.

3. Del sujeto autónomo al sujeto individualista: las violencias contra la alteridad

3.1. El sujeto autónomo de la Formación Ciudadana

¿Cómo aparece esa subjetividad moderna en los discursos de la FC en Colombia? ¿bajo qué formas? ¿dicha y materializada a través de qué enunciados? Pues bien, fue para mí evidente al trabajar con documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y documentos oficiales del Estado colombiano que abordan el tema de la FC, que, aquí y allá, en los documentos abordados, esa subjetividad habla a través del enunciado que establece uno de los principales propósitos de la educación en Colombia: formar ciudadanos moralmente autónomos. Así, los enunciados más contemporáneos que destacan el papel de la alteridad, y la importancia cada vez mayor que cobra el discurso de la diversidad, aparecerán frecuentemente junto al presupuesto de que ese sujeto, que se proyecta como objetivo de formación, debe ser, antes que nada, un ciudadano caracterizado por su carácter moral y su autonomía.

Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es

un aspecto fundamental para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (Estándares básicos de competencias ciudadanas, 2004, p. 8).

El desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 155).

Pero ¿por qué, como se ha dicho aquí, supondría esto una tensión? y ¿por qué presento al ciudadano autónomo como una figura típicamente moderna de la subjetividad política? El primer interrogante será respondido a lo largo de esta sección. En cuanto al segundo interrogante, paso a explicarlo a continuación. Y para ello, es preciso desglosar la idea de *ciudadano autónomo* en sus elementos constitutivos. Así, pues, vamos en primer lugar, a hablar del *ciudadano*, que se constituye en la figura paradigmática de la subjetividad política moderna, y será un elemento de primer orden en la configuración de los modernos Estados nacionales. Y es que, de acuerdo con Durán,

Si existe en la modernidad un acontecimiento que la distingue y la atraviesa, es la consolidación de la noción de individuo como sujeto, sujeto cognoscente y creador del conocimiento en el campo de las ciencias, autónomo éticamente, deliberante y actuante en el ámbito político. Particularmente, en relación con este último aspecto, la noción de individuo como sujeto político, como ciudadano será la base de las ideas demoliberales (1996, p. 316).

Tal como lo señala Durán, quizá el acontecimiento más característico de la modernidad sea la emergencia de esa figura de la subjetividad que se constituye, no solo en fundamento de todo conocimiento, sino también en fundamento de lo político. Y precisamente, es en este último —el ámbito político—, que el ciudadano se constituirá en el sujeto político que dará sustento a las ideas liberales en torno a las cuales empezarán a configurarse las democracias modernas. Así, de acuerdo con Restrepo (2006), el individuo se torna ciudadano a partir la posibilidad de participación en el pacto colectivo

que tiene lugar a través de la deliberación racional y del pacto razonable. Y así, el ciudadano se constituye en un sujeto político que, “antecediendo a la sociedad en su constitución, se percibe como autofundante, como autorreferenciado en la elección de los fines que escoge” (Restrepo, 2006, p. 141). Es precisamente ese sujeto autofundante y fundante de lo político, el objeto de la educación como proyecto moderno. Esta ha de ocuparse de formar sujetos racionalmente autónomos y moralmente aptos para constituir el orden político. Y esta meta parece persistir en los discursos contemporáneos de la FC en Colombia. En ellos, la noción de *autonomía* se presenta como una cuestión de primer orden. Así, por ejemplo, se presenta en el *Programa de Competencias Ciudadanas*, a propósito del *proyecto de vida* como uno de los proyectos pedagógicos que se plantean la tarea de que los estudiantes reconozcan su dignidad y logren vivir de la forma en que ellos quieren hacerlo:

[...] el proyecto de vida se vincula estrechamente con el reconocimiento de la igual dignidad de todos los estudiantes y se convierte en el mecanismo propicio para que cada persona pueda vivir como quiera. Es decir, la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio que promueva el libre desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen el ordenamiento jurídico y los derechos de los demás (2011, p. 38).

Quiero destacar en este fragmento el carácter trascendental que se les atribuye a los sujetos que se pretende educar. Es decir, se piensa en dichos estudiantes como sujetos constituyentes de lo social —a la manera moderna— mas no como constituidos por lo social —como sucedería, por ejemplo, en una perspectiva más contemporánea—. En dicho discurso, esos estudiantes, adecuadamente educados, alcanzarán la autonomía y estarán en condiciones de “vivir como quieran”, sin que se considere ningún tipo de mediación en las condiciones históricas que constituyen social y políticamente a esos sujetos. La única limitación que allí se tiene en cuenta no es otra que la del pacto social constituido racionalmente por los sujetos políticos que no dejan de ser fundantes del ordenamiento jurídico y social. En esta visión eminentemente iluminista de la autonomía, la libertad del sujeto tiene su origen en sí mismo y en sus propias convicciones, una vez que este ha alcanzado la capacidad de pensar por sí mismo:

La autonomía, por su parte, implica que la capacidad de actuar libremente se ejercite de manera coherente con las convicciones y el proyecto de vida propio. También supone la capacidad de tener plena conciencia

de las implicaciones de los actos propios, asumir la responsabilidad de los mismos, y formular juicios de la manera más informada posible. En resumen, la autonomía implica la posibilidad de pensar y actuar por sí mismas y sí mismos, bajo el pleno uso de las capacidades para la toma correcta de decisiones (Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar, 2013, p. 267).

Pero ¿cuáles serían las implicaciones ontológicas que tendría el hecho de situar el principio de autonomía como fundamento de una cierta forma de pensar la educación que prácticamente se ha naturalizado? Y es que, tal como lo plantea Mèlich, no cabe duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo continúa siendo, hoy por hoy, el desarrollo de la autonomía. Bajo la influencia de la ética kantiana, tal y como ésta fue recibida en ciertas teorías cognitivistas del desarrollo moral —como la de Kohlberg, por ejemplo— este objetivo parece muy claro y plenamente justificado en el campo educativo. Y por ello, soy consciente, igual que Mèlich, de que “plantear una reflexión crítica —como la que aquí se pretende— sobre el tan ambicionado ideal de autonomía puede resultar escandaloso, ingenuo o simplemente temerario. Y, sin embargo, eso es lo que pretendemos” (p. 130).

Para responder entonces a la pregunta planteada en el párrafo anterior, retomaré la problematización del principio de autonomía, que, de la mano de Levinas, llevan a cabo los filósofos de la educación español Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich (2000). Para estos autores, la tradicional autoridad conferida a la autonomía se habría convertido en el primer obstáculo que habría que remover críticamente para pensar una nueva Filosofía de la Educación que tome en consideración el problema de la alteridad. Veamos porqué.

Dice Kant:

La *autonomía* de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda *heteronomía* del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad (1975, pp. 54-55).

De acuerdo con Bárcena y Mèlich, Kant es aquí un fiel representante de su tiempo y, tal vez, su más eminente portavoz. De eso se trata la kantiana mayoría de edad: de ser capaz de darse leyes a sí mismo. Pero el argumento de Kant en favor de la autonomía pasa por una crítica radical a la heterono-

mía: esta no podría fundar ninguna moralidad porque responde a un interés particular del sujeto, y no a un imperativo universal. Y bajo esta perspectiva, la presencia del otro se presenta como un obstáculo para la autonomía. Allí, solo cuenta la certidumbre interior del sujeto moral. Y frente a este, el otro es simplemente otro sujeto autónomo y dotado de razón; esto es, un *alter ego*. De manera que podría decirse, según Mèlich, que “Kant reduce al otro a una categoría, lo asimila a un concepto universal” (2000, p. 134).

Ahora bien, ese *otro* también está presente en los discursos de la FC, y podría decirse, que es parte fundamental de los mismos. Su presencia es prácticamente exigida por los discursos actuales de la diversidad y la diferencia invocados por el carácter multicultural de las sociedades contemporáneas. De manera concreta, la relevancia de ese otro es señalada explícitamente en los documentos de los *Estándares de Competencias Ciudadanas*, y aparece enunciada en el grupo de estándares denominado *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*. Y en esa medida, en gran parte de los documentos analizados la cuestión del otro es invariablemente invocada bajo el enunciado de la educación como herramienta para formar en el respeto de la diversidad cultural y el reconocimiento y valoración de las diferencias:

Este aprendizaje debe ocurrir de tal manera que permita a la persona ejercer su ciudadanía, es decir, debe permitir el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos para relacionarse con otras personas, actuar como protagonistas políticos, y participar activa y responsablemente en decisiones colectivas (Guía No 9, Guías pedagógicas para la convivencia escolar, 2013, p. 12).

Consolidar una cultura que promueva el respeto por lo que piensa y es el “otro” (Plan nacional decenal de Educación 2016-2026, 2016, p. 48).

Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo– o a quien hará parte de las futuras generaciones (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 150).

La institución educativa es un escenario privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particu-

laridades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos (Guía No 6, Estándares básicos en competencias ciudadanas, 2004, p. 5).

¿Por qué hablo entonces de una tensión? ¿no resultaría acaso tranquilizador que en los documentos de las políticas educativas del Estado colombiano se haya incluido la importante cuestión de la alteridad? El problema radica en que, como ya lo mostré, esa contemporánea preocupación por el otro coexiste discursivamente con el principio kantiano de la autonomía. Parecería evidente que se trata de dos dimensiones de la subjetividad política que necesitan ser cultivadas, si lo que se quiere es formar “buenos ciudadanos”. ¿Por qué habría de problematizarse la coexistencia de dos objetivos tan loables y humanistas de la educación? Pero existe un problema: la cuestión de la alteridad es introducida sin que exista ningún tipo de problematización de la noción clásica de autonomía. Y esa, aparentemente inocua, cuestión de orden epistemológico y ontológico supone, como sostengo en este trabajo, importantes consecuencias para la forma en que, desde lo educativo, se enseña a configurar las relaciones con los otros. De manera que, bajo el lente de una mirada filosófica, el ambicionado ideal de la autonomía resulta susceptible de tensión y problematización, tal como lo ha comprendido Levinas.

Dije más arriba que Kant acaba por reducir al otro a una categoría, y asimilarlo a un concepto universal. Levinas, por su parte, lleva a cabo —como se mencionó unas páginas atrás— una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo. Y es que, para Levinas, esta asimilación de lo Otro por parte de lo Mismo no se obtiene sin una cierta violencia. Se trata de una crítica de esa figura de la subjetividad entendida en términos de una totalidad que lo asimila todo, y que, en esa medida, supone una existencia monádica. Esto es, una existencia sin relación, en la que, a partir de la exacerbación del principio de autonomía, toda heteronomía se ve cuestionada, y toda alteridad queda suspendida. Había dicho ya que Castro-Gómez identifica la negación de la alteridad como una de las patologías de la Modernidad. Esta, a decir del autor colombiano, podría considerarse como una “máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (2000, p. 88). De la misma manera, Han ha identificado como la gran patología de dicha época, un paradigma inmunológico que remite a una violencia de la negatividad que rechaza y repele al otro. Y ya Levinas nos ha ayudado a

entender como esto tiene lugar a partir de un registro ontológico y ético, y como la persistencia no problematizada del principio iluminista de la autonomía estaría estrechamente vinculada a dicha violencia. Ello, por supuesto, no quiere decir que pretenda negar la importancia de la autonomía, sino resituarla y señalar la importancia de una nueva configuración que ponga a dialogar a la autonomía con la heteronomía, y, por lo tanto, con la cuestión de la alteridad. Y es que, tal como lo ha señalado Melich, “el ideal de autonomía no es una aspiración equívoca en educación. Ciertamente es irrenunciable. Lo limitado se encuentra en el planteamiento kantiano que hemos intentado resumir y confrontar críticamente con Levinas” (pp. 142-143).

3.2. El sujeto individualista

Ahora bien, la tensión que he señalado aquí entre el principio de autonomía y la cuestión de la alteridad resulta aún más complejizada en el caso de los actuales discursos de la Formación Ciudadana en Colombia. Ello, debido a que, de manera paralela a la importancia que comienza a cobrar la cuestión del otro en dichos discursos, entra en apogeo el discurso sobre la calidad de la Educación, y de la mano de ese discurso, la necesidad de formar una subjetividad política competitiva. De manera que, como lo mostraré a continuación, lejos de superar la patología moderna de la violencia contra la alteridad, pareciéramos asistir, en la contemporaneidad neoliberal, a una exacerbación del individualismo y a lo que podría ser su consecuente profundización de esa racionalidad de la violencia. Así pues, como acabé de mencionarlo, de la mano de la preocupación por la diversidad y la diferencia, los documentos analizados muestran una predominante preocupación con la tarea que tendría la educación de formar ciertas habilidades en los individuos, que les permitan enfrentar los “retos” y “desafíos” del mundo contemporáneo:

(...) estándares básicos que permiten desarrollar en los niños no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, sino también, y tal vez lo más importante para un país como el nuestro, desarrollar competencias ciudadanas que nos den la posibilidad de formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común.

(...) se pretende no solamente que cada uno de los niños, niñas y jóvenes de todos los rincones del país cuenten con un cupo en las escuelas y

colegios y permanezcan allí hasta terminar sus estudios, sino también que todos reciban una educación de calidad y desarrollen las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 6).

Y esos desafíos y retos del mundo contemporáneo para el cual los niños, niñas y jóvenes deben estar preparados y desarrollar las capacidades necesarias, no son otros que los desafíos y retos del mundo laboral y productivo, y, por lo tanto, de la lógica neoliberal de las sociedades actuales. Allí, como bien lo señalan Gordon (1991) y Peters (1994), lo social se subordina a lo económico. Y esa subordinación de lo social a lo económico se hace presente en los documentos analizados, no de una forma velada y tácita, sino de una forma, la mayor parte de las veces, explícita y directa. Es una lógica que opera como un imperativo económico en los documentos oficiales del Estado colombiano, y con un carácter más altruista y formativo en los documentos y cartillas del MEN. Pero en unos y otros, la relevancia de la educación como herramienta de primer orden para la formación para el trabajo, es manifiesta y evidente. Así, en la introducción a los Estándares Básicos de Competencias (2006) se dice:

Las nuevas expectativas sociales exigen que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 8).

El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, es de gran importancia para desarrollar en la niñez y la juventud las competencias necesarias para desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 153).

Y los planes de desarrollo, y más concretamente, los planes decenales de educación del gobierno nacional son muy claros en cuanto al tipo de resultados que la educación colombiana espera garantizar en sus estudiantes, así como en cuanto al tipo de desempeño que se espera de ellos en la vida pública y privada:

Las instituciones educativas ofrecerán educación de calidad para que los seres humanos sean competentes y puedan ser incluidos en el mundo laboral, en concordancia con las exigencias de la globalización (...) Se logrará la articulación e incorporación de las competencias laborales en el currículo, en todos los niveles de la educación, y buscará la formación integral del individuo (Plan nacional decenal de educación 2006-2016, 2006, p. 22).

En este sentido, a la educación se le otorga una función preventiva y otra remedial. Preventiva, pues a través de garantizar el acceso, la calidad, una dotación suficiente de recursos educativos y la adquisición de un conjunto de competencias básicas facilita el acceso al mercado laboral (Plan nacional de desarrollo 2006-2010, p. 150).

Como se señaló en la visión, uno de los elementos sobre los que debe enfocarse prioritariamente la política pública es en el desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país (Plan nacional de desarrollo 2014-2018, 2014, p. 70).

Y es que, bajo esta perspectiva eminentemente neoliberal, el gobierno debe intervenir sobre la sociedad —y sus instituciones— para que los mecanismos competitivos del mercado puedan cumplir el papel de reguladores: “Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad” (Foucault, 2007, pp. 186-187). De esa manera, el neoliberalismo, en sus diferentes vertientes, pretende introducir la competencia como un ordenador social, y la lógica de la empresa en el ámbito de la subjetividad. Se trata de una tecnología de gobierno que interviene sobre lo social, configurando modos de conducirse, pensar y desear, con el objetivo de crear las condiciones de una autogestión y autovigilancia que permitan a los sujetos desenvolverse en el mercado a través de un adecuado desarrollo y cultivo de competencias. Y la educación parece cumplir en ello un papel de primer orden, mediante la lógica del “saber hacer”, tal como lo demuestran los documentos del Estado colombiano que abordan la cuestión de la FC:

La Revolución Educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana (Estándares

básicos en competencias ciudadanas, 2004, p. 7).

(...) formar profesionales idóneos, competentes y responsables, que tengan conciencia ética y solidaria; promover la preparación e inclusión de los ciudadanos en las dinámicas internacionales del conocimiento, la ciencia, la innovación, la técnica y el trabajo (Plan sectorial 2010-2014, 2010, p. 37).

El Ministerio de Educación ha priorizado el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas como una herramienta fundamental para formar ciudadanos con la capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político, social (...) (Informe de gestión 2010-2014, 2010, p. 114).

En esta insistencia en formar para adquirir unas competencias, aunque sean ciudadanas, se evidencia lo que Restrepo (2006) describe como “un modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político” (p, 168). Allí, la centralidad del “saber hacer” permite identificar una concepción de la realidad como un todo modificable o transformable desde la acción del sujeto: “Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación” (Restrepo, 2006, p. 148). Bajo este enfoque el conocimiento deviene recurso que debe ser utilizado, con el afán de extraer provecho, rendimiento o ganancia de él. El sujeto debe realizar acciones que se reviertan, de manera óptima, en un resultado idóneo, y que, mediante un proceso educativo, se prepara para asumir funciones frente a quienes se lo demandan. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Restrepo (2006), la configuración de las relaciones sociales y políticas y, por ende, de las dimensiones constitutivas del sujeto político, se plantean con criterios de eficiencia y eficientismo. Este, entendido como la concreción de resultados tangibles, palpables, evaluables, se ha tornado en el epicentro de un modelo que privilegia la acción, el desempeño, el hacer. Y aquella —la eficiencia—, entendida como la posibilidad de asumir, idóneamente, funciones determinadas. Y todo ello aderezado con el principio de la competitividad. No basta entonces cumplir adecuadamente ciertas funciones, o mostrar resultados concretos. Parece ser que se trata de hacerlo mejor que los otros:

El mejoramiento de la calidad de la educación superior en el próximo cuatrienio se convierte en uno de los principales retos para el desarrollo del país puesto que es en este ciclo educativo en el que se adquieren los conocimientos y destrezas propias de una *fuerza laboral competitiva* (Plan

nacional de desarrollo 2006-2010, 2006, pp. 307-308; *cursivas mías*).

Por lo tanto, una formación de capital humano soportada en la pertinencia, que apunte al desarrollo continuo de las competencias y que genere espacios de articulación, coordinación y diálogo permanente entre el sector educativo y el sector productivo, permitirá a la población ser *más competente y competitiva* para alcanzar los objetivos de cerrar las brechas e impulsar el desarrollo nacional (Plan nacional de desarrollo 2010-2014, 2010, p. 108; *cursivas mías*).

También es fundamental educar en y para la innovación. Es decir, facilitar que nuevos modelos pedagógicos, metodologías, didácticas y tecnologías vigoricen los ambientes educativos y, a su vez, lograr que los colombianos estemos en mayor *capacidad de ser competitivos* en un mundo globalizado (Informe de gestión 2010-2014, 2014, p. 228; *cursivas mías*).

Vemos aquí, de nuevo, como la lógica de la empresa resulta extendida a todo el ámbito social, y, concretamente, al ámbito educativo. Y es que, tal como lo ha afirmado Veiga-Neto (1999), en la medida en que el Estado se “empresarializa”, los juegos de competición que se concentraban en las actividades empresariales comienzan a extenderse por todas partes: Así, “el sujeto ideal del neoliberalismo es aquel que es capaz de participar compitiendo libremente, y que es suficientemente competente para competir mejor haciendo sus propias elecciones y adquisiciones” (1999, s.p.). Esto conduce, de acuerdo con Veiga-Neto, a una “exacerbación del individualismo” que guardaría una estrecha relación con el progresivo aislamiento, y la soledad cada vez mayor del *Homo clausus* descrito por el sociólogo Norbert Elias⁵, y que hace referencia a la existencia monádica y atomizada de la figura moderna de la subjetividad, tan preconizada por las filosofías de la consciencia (Veiga-Neto, 1999). Es así como, a través del imperativo neoliberal de la competitividad que exagera el individualismo del *Homo clausus*, pasamos de la figura del sujeto autónomo a la figura del sujeto individualista.

Ese sujeto moderno, cada vez más libre y más competente, cada vez más autónomo, parece entonces replegarse aún más en su soledad y en su

⁵A través de la figura del *homo clausus*, Elias establece una crítica a todos los campos del conocimiento que definen al individuo como un ser autónomo, cuya estructura es independiente e aislada de los objetos y del contexto del cual hacen parte. El autor lo describe así: “su núcleo, su ser, su verdadero yo aparecen igualmente como algo en él que está separado por una pared invisible de todo lo que es externo, incluyendo todos los demás seres humanos” (Elias, 1994, p. 238).

mismidad, en la contemporaneidad neoliberal. Se trata, según Byung Chul Han, del sujeto de rendimiento⁶. En él, toda coacción externa a la acción se interioriza, y se ofrece como libertad. Y esa interiorización sería, según el autor surcoreano, un rasgo característico del modo de producción capitalista. Pero la interiorización de la coacción viene acompañada de la patología correspondiente a la modernidad tardía. En ese movimiento, según Han, la violencia contra la alteridad que se había presentado como propia de la época moderna, “se hace más psíquica, y, con ello, se invisibiliza. Se desmarca cada vez más de la negatividad del otro (...) y se dirige a uno mismo” (2013, p. 6). La violencia que, de acuerdo con el filósofo, se había trasladado al ámbito de la subjetividad, abandona el paradigma inmunológico, y se pasa así de una violencia de la negatividad —que rechaza lo extraño, lo otro— a una violencia de la positividad —que se caracterizaría por una suerte de sobreabundancia de mismidad en la que la alteridad prácticamente desaparece—.

De esta manera, la sociedad contemporánea no se rige ya por el esquema inmunológico amigo/enemigo. Esto por cuanto el “competidor” no es un enemigo, y el comportamiento competitivo —tan preconizado por el neoliberalismo—, carece, según Han (2013), de tensión existencial, de la negatividad del otro, que permite al yo construir una imagen definida de sí. Es así como el sujeto de rendimiento de la contemporaneidad parece despojarse cada vez más de la negatividad. No existe allí instancia externa que lo inste a rendir más. Y en esa medida, pareciera que es el propio yo quien se exhorta a ello, y que es a sí mismo a quien dirige su violencia. Y como consecuencia de ello, el individuo contemporáneo se desmarca cada vez más de la negatividad del otro, y se afirma a partir de la positividad de lo Mismo. Allí, bajo el manto omniabarcante de la lógica globalizante, el otro acaba por desaparecer.

⁶ De acuerdo con Han, el sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o que lo explote. Y en esa medida, es dueño y soberano de sí mismo. Pero la supresión de un dominio externo no conduciría en este caso a la libertad. Sino que, gracias a ella, libertad y coacción coinciden: “Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación de otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado” (2010, p. 16).

A manera de conclusión

Podríamos decir que, en un nivel meramente teórico, la persistencia de la racionalidad moderna en los discursos de la FC en Colombia parece entrar en profunda contradicción con los contemporáneos discursos celebratorios de las diferencias. Pero en un nivel político y social, dichos discursos estarían también siendo usados en el ámbito educativo para configurar subjetividades que encajen perfectamente en el orden neoliberal contemporáneo. De manera que, aquello que inicialmente pareciera tan solo una superposición conflictiva de registros temporales toma además el matiz de una problemática persistencia. Esto es, la persistencia de una racionalidad asociada a lo que Castro-Gómez ha denominado las “patologías de la occidentalización”. La persistencia de una racionalidad que, en palabras de Mèlich, habría dado sustento a una cierta “cultura de lo inhumano”, y que, paradójicamente, parecería operar en ciertos imaginarios del Estado colombiano, relacionados a la manera de pensar la subjetividad política que debe formar la educación frente al fenómeno de la violencia. La persistencia de una racionalidad de la violencia que atraviesa y configura esa subjetividad política presentada por los discursos de las políticas estatales asociadas a la FC en Colombia.

Referencias

Bárcena, Fernando; Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.

Bauman, Zygmunt (1998). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.

Castro-Gómez, Santiago (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 88-99.

Durán, R. (1996), "El individualismo metodológico", en Cortés, F. y Monsalve A, *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*.

Elias, Norbert (1994). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Fernández Herrería, Alfonso (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XX1*, vol. 6. Uned, Facultad de Educación. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>.

Foucault, Michel (1982). *La imposible prisión: debate con Foucault*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H. Cruzando límites (1997). *Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Gordon, Colin (1991). Introduction. In: BURCHELL, David; GORDON, Colin & MILLER, Peter (ed.). *The Foucault's effect: studies in governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf. p.1-51.

Han, Byung-Chul (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial, S.L.

Han, Byung-Chul (2013). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder editorial, S.L.

Kant, I (1975). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Espasa-Calpe.

Levinas, Emmanuel (1982). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.

McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Peters, Michael (1994). Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 211-224.

Silva, Tomaz Tadeu da (1995). O projeto educacional moderno: identidade terminal? En: Veiga-Neto, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, p. 245-260.

Skliar, Carlos; Téllez, Magaldy (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1ª ed. Buenos Aires/México: Noveduc.

Veiga-Neto, Alfredo (1999). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Drª Vera Portocarrero.

Veiga-Neto, Alfredo (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, p.13-38. ISBN: 85-7526-224-6.

Documentos del Men:

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No 6. Ministerio de Educación Nacional, 2004.

Plan sectorial 2010-2014. Documento No 9. Ministerio de Educación Nacional.

Informe de gestión 2010-2014. Educación de calidad: el camino para la prosperidad. Ministerio de Educación Nacional.

Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013. Sistema nacional de convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C., Colombia.

Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2 MAPA. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2011.

Documentos oficiales del Estado colombiano:

Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado comunitario. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2003.

Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2007.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. <www.plandecenal.edu.co>

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2011.

Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Paz, equidad, educación. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación.



Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno

Patricio Vega Gómez
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
patricio.vega@lms.cl
 <https://orcid.org/0000-0002-3881-3264>

Licenciado en Artes, mención Teoría de la Música. Licenciado en Educación, mención Artes Musicales. Profesor de Enseñanza Media en Música (Universidad de Chile). Magister en Música Latinoamericana (Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Master en Educación Musical (University College of London).

Resumen - Resumo - Abstract

A pesar de que “el currículum parecía en gran parte determinado por la ‘filosofía’, es decir, la perspectiva teórica de los profesores” (Swanwick, 1988, p.9), también media y fomenta perspectivas, preguntas y enfoques en los profesores de educación musical. En este sentido, el objetivo de este artículo es aclarar y criticar la comprensión filosófica de la experiencia musical proporcionada por el plan de estudios de música chilena, colaborando para resolver la falta de estudio e investigación sobre estas bases, así como desvelar sus implicaciones para los profesores de música chilenos. Para

Apesar do fato de que “o currículo definido em grande parte determinado pela ‘filosofia’, ou seja, a perspectiva teórica dos professores” (Swanwick, 1988, p.9), ele também media e promove perspectivas, perguntas e abordagens nos professores. Nesse sentido, o objetivo desta apresentação é esclarecer e criticar o entendimento filosófico da experiência musical estabelecida pelo currículo musical chileno, colaborando para solucionar a falta de estudos e pesquisas nessas bases, além de revelar suas implicações para os professores de música chilenos. Para desenvolver esse objetivo, faça uma breve

Despite the fact that “the curriculum seemed largely determined by the ‘philosophy’, that is to say, the theoretical perspective of individual teachers” (Swanwick, 1988, p.9), it also mediates and fosters perspectives, questions and approaches in teachers. In this sense, the objective of this paper is to clarify and criticize the philosophical understanding of the musical experience established by the Chilean music curriculum, collaborating to solve the lack of study and research on these bases, as well as revealing its implications for Chilean music teachers. To develop this objective, offer a brief

desarrollar este objetivo, se ofrecerá una breve revisión de los diferentes puntos de vista sobre la experiencia musical / estética en música y educación musical en relación con las consideraciones musicales, filosóficas y educativas de Violeta Hemsy Gainza. A continuación, se analizará el currículo de música chilena y se desarrollará una discusión de acuerdo con las implicaciones para los maestros de música de la escuela. Finalmente, se considerarán una conclusión y pensamientos finales.

revisão dos diferentes pontos de vista sobre a experiência musical/estética na educação musical e musical em relação às críticas musicais, filosóficas e educacionais de Violeta Hemsy Gainza. Em seguida, analise o currículo de música chilena e desenvolva uma discussão de acordo com as implicações para os professores de música do e escola. Finalmente, uma conclusão e pensamentos finais serão considerados.

review of the different points of view on the musical/aesthetic experience in music and music education in relation to the musical, philosophical and educational criticisms of Violeta Hemsy Gainza. Next, analyze the Chilean music curriculum and develop a discussion according to the implications for music teachers of the e school. Finally, a conclusion and final thoughts will be considered.

Palabras Clave: Experiencia Musical, Pedagogía, Estética, Praxis.

Palavras-chave: Experiência Musical, Pedagogia, Estética, Práxis.

Keywords: Musical Experience, Pedagogy, Aesthetic, Praxis.

Recibido: 30/06/2020

Aceptado: 20/07/2020

Para citar este artículo:

Vega Gómez, P. (2020). Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno. *Ixltli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).203-217.

Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno

Introducción

“Es la música la que musicaliza” (Hemsey (1995) citada en Ministerio de Educación, 2015, p.286).

La cita de la educadora musical y pianista argentina, Violeta Hemsey de Gainza, que aparece más arriba, es citada en las bases curriculares chilenas de la educación musical (Ministerio de Educación, 2015), cuando introducen el enfoque de la asignatura de Educación Musical en la educación formal chilena. Leyendo la cita por sí sola, no muestra suficiente claridad o definiciones específicas, excepto por la capacidad (o incluso la necesidad) de que la música sea mediada y conducida por su propio bien. ¿Qué significa eso? ¿Significa que la música es un fenómeno absoluto que existe sin la intervención de las personas? ¿Infiere que para tocar, comprender, escuchar, componer, interpretar, comunicar y difundir la música se requiere hacerlo a través de su práctica? ¿O comprende que todos los elementos que componen la música la definen? El alcance de la cita anterior no solo alcanza el significado musical expresado por el plan de estudios de música chilena, sino también la comprensión de la experiencia musical (y estética) de las personas, que se propone desarrollar pedagógicamente en la educación musical chilena. ¿Se aborda esta experiencia sugerida desde una perspectiva desinteresada (Reimer, 1989), una visión intuitiva (Swanwick, 1988) o una consideración práctica (Elliott, 1995)? O, ¿hay otra posibilidad?

A pesar de que los planes de estudios parecen ser determinados mayormente por la ‘filosofía’, es decir, la perspectiva teórica individual de los profesores (Swanwick, 1988, p.9), ellos también median y fomentan perspectivas, preguntas y enfoques en el que hacer de los profesores de música. En este sentido, el objetivo de este trabajo es aclarar y criticar la comprensión filosófica de la

experiencia musical proporcionada por el currículum de la educación musical chilena, colaborando para resolver la falta de estudio e investigación sobre éstas bases curriculares, así como revelar sus implicaciones para los profesores de música chilenos. Para desarrollar este objetivo, se ofrecerá una breve revisión de los diferentes puntos de vista sobre la experiencia musical/estética en música y educación musical en relación a las consideraciones musicales, filosóficas y educativas de Violeta Hemsy Gainza. A continuación, se analizará las bases curriculares de la educación musical chilena y se desarrollará una discusión de acuerdo con las implicaciones para los maestros de música escolares. Finalmente, se considerarán una conclusión y pensamientos finales.

Sin embargo, vale la pena considerar que la comprensión del plan de estudios de música chilena sobre la experiencia musical / estética también definiría su objetivo para la educación musical escolar en el país. En este sentido, podría considerarse que el objetivo es “ayudar a las personas a obtener acceso a las experiencias de sentimientos contenidos en las cualidades artísticas de las cosas”¹ (Reimer, 1989, p.53), para desarrollar “auto-crecimiento, auto- conocimiento y disfrute musical” (Elliott, 1995, p.122) en los alumnos, o fomentar un “compromiso significativo a nivel intuitivo” (Swanwick, 1988, p.33), entre otras posibilidades. Por lo tanto, la consideración filosófica de la experiencia musical / estética no sería meramente abstracta, sino también con un potencial programático.

La experiencia musical en los pensamientos de Violeta Hemsy de Gainza

Una de las educadoras musicales más relevantes en América Latina es Violeta Hemsy de Gainza. Ella ha emprendido un extenso estudio de las condiciones materiales y pedagógicas de la educación musical en los países latinoamericanos, además de haber proporcionado una base filosófica sólida que ha permeado el desarrollo de la educación musical en esos países (Chile es un claro ejemplo). En su artículo “La Educación Musical en la Responsabilidad Cívica de las Artes” (2002), Hemsy establece una posición filosófica que consta de dos elementos principales: 1) Su oposición al argumento de la educación artística como educación estética, y 2) la gran importancia humana, universalidad y fundamento social de la música. Ambos puntos conllevar ciertas interpretaciones de experiencias musicales/estéticas y

¹ Todas las traducciones de citas provenientes de textos en inglés son propias y realizadas para efectos de este trabajo.

contradicciones entre ellos.

Educación Artística como Educación Estética

Hemsey afirma que la educación estética carece de una respuesta relevante a la diversidad de prácticas y experiencias que se encuentran en la música y las artes en general. Sin embargo, hay muchos filósofos y educadores musicales que han defendido esta concepción de la educación artística, pero con diferentes interpretaciones. Reimer (1989) considera que la relevancia en la música no se encuentra necesariamente en ofrecer o construir una respuesta fija o estándar a la diversidad en la música, sino en valorar el surgimiento, fomentado por la música, de esas diversas experiencias estéticas. En este sentido, Reimer (1989) va más allá al afirmar que “la persona debe estar suficientemente alejada de la participación práctica en la experiencia para poder perderse por sí misma” (p.103). De esto, surge la noción de que para experimentar estéticamente la música, se necesita desarrollar una especie de *distancia* individual o *desinterés* en relación con ella.

Por otro lado, Swanwick (1988), otro autor clave en el desarrollo de la experiencia estética, no está de acuerdo con Reimer. Swanwick (1988) considera que “la respuesta a la música no es completamente exclusiva del individuo, no compartible, idiosincrásico” (p.14). En consecuencia, Swanwick (1988) diferencia lo estético de lo artístico, siendo la primera nuestra reacción intuitiva a la música en relación con su singularidad, mientras que la segunda se refiere a nuestro análisis y comprensión de las particularidades de la música. En este sentido, “podemos ubicar la experiencia particular dentro de los sistemas de análisis estilísticos u otros” (Swanwick, 1988, p.33). A pesar de destacar la diferencia entre la experiencia estética y sus cualidades encarnadas que la empoderan, Swanwick (1988), junto con Reimer (1989), considera esa experiencia distante o desinteresada de la música como una experiencia que “reformula las formas en que sentimos vida” (p.54). “Si bien el asiento del sentimiento es incognoscible y no ‘inteligente’, de hecho, no cognitivo, es a través de los procesos de la experiencia estética que las respuestas incognoscibles se vuelven conocidas e inteligentes. Esto es lo que distingue el plan de estudios estético” (Finney, 2002, p.123).

Teniendo esto en cuenta, la educación estética generaría una respuesta (contrariamente a lo que critica Hemsey) a la diversidad de experiencias por medio de sentimientos que emergen en la apreciación distante de la música. Por lo

tanto, lo que la crítica de Hemsy (2002) no logra es señalar el problema clave de esta visión estética: la pasividad que involucra la distancia desinteresada o la intuición ubicada simplemente en la percepción y no en la acción (Elliott, 1995). Esa contemplación desinteresada y distante “está completamente aislada de otros modos de experimentar y está condenada a pertenecer al ámbito subjetivo de los sentimientos intrínsecos que ni siquiera pueden ser nombrados y comunicados, no hay forma empírica de examinar la naturaleza de esta experiencia” (Maattanen, 2003 , p.66). En este sentido, surge otra forma de entender la experiencia estética, que se origina “en la interacción activa entre el sujeto y el objeto” (Panaiotidi, 2003, p.75). Esta última visión estética es la forma de entender el segundo punto de vista de Hemsy (2002) mencionado anteriormente.

Importancia humana, universalidad y fundamento social de la música.

Hemsy (2002) afirma que la música es una experiencia diaria intensa, que colabora con la acción comunitaria y social, motivando “el enriquecimiento de la comunicación intra e interpersonal y la afirmación del sentido de la identidad cultural” (p.21). Esta apreciación está lejos de la experiencia estética valorada por sí misma (Reimer, 1989). Por el contrario, en primera instancia es posible entenderlo según Elliott (1995), quien considera que la experiencia musical es un aspecto práctico cultural y contextual que fomenta el “auto-crecimiento, el auto-conocimiento y el disfrute” (p.124). Del mismo modo, esas experiencias “deben ser más que ‘cognición’ o ‘sensación’... y al contrario de las opiniones supuestamente de ‘sentido común’, las experiencias no están completamente en su cabeza” (Elliott y Silverman, 2012, p.9). Por el contrario, “un individuo escucha, realiza, baila y experimenta a través de los oídos de toda una tradición, práctica y cultura” (Westerlund, 2003, p.52).

Del enfoque práctico anterior surge un tema relevante. De él surgiría una concepción positivista y decidida de la experiencia musical. Los seguidores de la experiencia estética desarrollada por Dewey, como Westerlund (2003), responden a este problema. Ilustran que la experiencia estética, según Dewey (y es posible agregar también experiencia musical), podría estudiarse desde los aspectos sociales y culturales, pero que el sentido colectivo no actúa como un espejo en relación con las características subjetivas de cada experiencia individual. En este sentido, “la comunidad no solo influye en el aprendizaje individual, sino que forma la base de las energías y emociones a través de las cuales tiene lugar la transacción individual” (Westerlund, 2003, p.55).

En consecuencia, nuestro trasfondo cultural y social, como afirma Freire (1970/2012), nos condiciona, pero no nos determina.

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema de Hemsy (2002) con la visión estética de la música y la educación musical no estaría necesariamente en relación con el concepto en sí, sino en relación con la comprensión de la experiencia musical que sugiere. Como una de las principales pensadoras e influencias en la educación musical latinoamericana, especialmente en la educación formal y su plan de estudios, es necesario analizar si es posible evidenciar las mismas contradicciones de Hemsy surgidas anteriormente, en el plan de estudios de la música chilena. En este sentido, se ofrece un análisis de ese aspecto.

Comprender la experiencia musical en el currículum musical chileno

Las nuevas bases curriculares de la Educación Musical –para los niveles entre 7º grado de Educación Básica y IIº grado de Educación Media– fueron creadas, junto con otras bases de asignaturas como Matemáticas o Educación Física, por el Ministro de Educación de Chile en 2015. Estas bases sugieren que el plan de estudios debe estar orientado a desarrollar las capacidades de apreciación y creación en el ámbito de las artes, tanto para fomentar la expresión personal como para ampliar y enriquecer la propia experiencia con la apropiación del patrimonio cultural de la humanidad (Ministerio de Educación, 2015). En otras palabras, el plan de estudios chileno está destinado a guiar el aspecto personal de los alumnos a partir de sus propias ideas originales complementadas con el estudio de lo que ya existe. En primera instancia, esto genera un lugar tanto para lo estético como para lo práctico. Sin embargo, es demasiado temprano en la implementación del plan de estudios para afirmar esto.

Puntos generales del currículum de música

Específicamente, las bases curriculares de la Educación Musical declaran que los estudiantes pueden experimentar la música a través de una participación activa y compromiso constante, valorando e incorporando sus diversos elementos contextuales y culturales (Ministerio de Educación, 2015). De esta declaración surgen las ideas de Elliott (1989), que consideran que la

música existe en todas las culturas como práctica humana, pero se entiende de manera contextual, no universal. Por lo tanto, la música es “en esencia, algo que las personas hacen, la música de las personas es algo que son, tanto durante como después de hacer música y experimentarla” (Elliott, 1989, p.12). Esas consideraciones culturales y prácticas de la música y la experiencia musical se refuerzan a través del plan de estudios, que podría resumirse en lo siguiente:

- Se espera que los estudiantes entiendan la música como una parte integral y dinámica de la humanidad, lo que les permite reconocer e incorporar tanto su cultura como a otros como generadores de experiencia (Ministerio de Educación, 2015). Este aspecto es similar a la propuesta de Hemsy (2002) de experimentar la música como parte rica de la comunicación inter/intra personal y de la identidad cultural.

- Se espera que los estudiantes valoren las diferentes músicas considerando su contexto histórico, geográfico y social de donde emergen (Ministerio de Educación, 2015). Coincidiendo con la idea de que los aspectos extra-musicales están presentes en el momento de experimentar la música (Quesada, 2012). Este punto sería opuesto al que afirman muchos autores de experiencia estética, como Swanwick (1979), quien afirma que el estudio de la generación de la música en un contexto diferente no constituye una experiencia estética, a menos que tenga una relación significativa con los estudiantes. En este sentido, el Currículum continúa su cercanía con la visión práctica de Elliott (1989, 1993, 1995) y Hemsy (2002).

- “El aprendizaje de la música se logra por medio del hacer musical, es decir, interactuando con los sonidos y sus posibilidades; escuchando, interpretando, explorando, creando, imaginando y reflexionando en trono a ellos” (Ministerio de Educación, 2015, p.286). A pesar de la intención de señalar que la forma de aprender y adquirir conocimientos en música es a través de su práctica, como argumenta Elliot (1995), el plan de estudios considera que escuchar también es parte de la experiencia musical. La visión praxial de Elliott (1989) considera que hacer música y escuchar son sub-prácticas separadas, pero en una relación dialéctica.

Tres ejes para la educación musical.

Además de los puntos generales anteriores, las bases curriculares de la educación musical también definen tres ejes, que representan más concretamente el enfoque pedagógico del plan de estudios. Estos ejes son: 1) Escuchar y Apreciar, 2) Interpretar y Crear, 3) Reflexionar y Relacionar (Ministerio de Educación, 2015). Vale la pena un breve análisis de cada uno.

En términos del primer eje, considera que la apreciación estética debe ser desarrollada por profesores y estudiantes. Sin embargo, se piensa como un aspecto en torno a otros, como la escucha analítica y el desarrollo de la imaginación. Aún más, tiene como objetivo que los estudiantes puedan identificar los elementos de la música, como el género, el ritmo o su contexto de origen. En este sentido, es posible estimar que esto está lejos de la consideración estética de Swanwick. A pesar de su reconocimiento de que existen cualidades y significados identificables que emergen de las experiencias personales en relación con la escucha/apreciación musical (Swanwick, 1979), Swanwick (1988) también afirma que la identificación del conocimiento declarativo, o saber factual (como el contexto o género), no formaría parte de la experiencia musical y estética.

En relación con el segundo eje, “incorpora toda actividad musical que surge como expresión, producción y comunicación” (Ministerio de Educación, 2015, p.291). También establece que la ejecución implica “recrear conscientemente, comprendiendo y tomando decisiones... evitando la repetición mecánica” (p. 292), y que la creatividad “está presente en cada momento: al percibir, explorar, experimentar, interpretar, relacionar, imaginar y componer” (p. 292). A partir de esta explicación, se entenderían dos aspectos clave: 1) este eje sigue a Elliott (1993) para establecer que la experiencia musical, como práctica, implica conocimiento y conciencia; 2) al mismo tiempo, va más allá de Elliott (1993), cuando considera actuar como un aspecto separado (no necesariamente como el principal), y se declara junto con la creación. En este sentido, este eje aproxima el plan de estudios a Dewey, estimando que la interpretación no es la única forma de una experiencia musical significativa (Maattanen, 2003).

Finalmente, el tercer eje emprende la reflexión sobre la música, desde su práctica, según tres aspectos: como producto, como proceso y como experiencia (Ministerio de Educación, 2015). En relación con la música como producto, el plan de estudios considera el estudio de las cualidades estéticas de la música para comprender el objeto musical. En términos de la música como proceso, la reflexión se centra en el contexto, la función y los usos de la música. Mientras tanto, la música como experiencia implica la reflexión sobre la relación música / personas y cómo la experiencia musical impacta el desempeño y la creatividad de los estudiantes. Además, este eje también considera que la reflexión se enriquece a través de una experiencia musical diversa, similar a la expresada por Swanwick (1989), “debe haber un fondo de experiencia musical previa que permita la identificación y discriminación

de las relaciones sonoras” (p .34).

Este eje final parece ser el más complejo debido a considerar tres posibles filosofías para comprender la música y la experiencia musical. Considerando la música como producto, sugiere que el objetivo de la experiencia musical es el objeto musical (Swanwick, 1989). Por el contrario, tomando solo la reflexión sobre la música como proceso, emerge el valor práctico inherente de la experiencia musical que propone Elliott (1995). Sin embargo, separar la experiencia de la anterior y ofrecerle el estado de la música como experiencia significa que la experiencia musical no es meramente contextual o inherente al objeto. Por el contrario, según la filosofía de Dewey, de la relación entre objeto y sujeto emerge la experiencia musical y se define el trabajo de las artes (Westerlund, 2003).

Discusión: implicaciones pedagógicas de la experiencia musical en el currículum chileno

A partir del análisis realizado anteriormente, se identificaría a través del plan de estudios, especialmente en su marco general, una tendencia general a seguir la filosofía de Elliott (1989, 1993, 1995). Este aspecto se ve reforzado por la influencia de Hemsy (2002). Sin embargo, los ejes para acercar pedagógicamente el plan de estudios a los maestros y estudiantes parecen manejar diversas consideraciones filosóficas: tanto prácticas, como sugiere Elliot (1989, 1993, 1995), y la búsqueda de experiencia estética, a través de la visión de Swanwick (1979, 1988) o, incluso, alcanzando una filosofía estética manejada por los seguidores de Dewey (Maattanen, 2003; Panaiotidi, 2003; Westerlund, 2003). Esto podría entenderse en relación con dos posibilidades: 1) el plan de estudios de música está destinado a cubrir y fomentar diferentes consideraciones filosóficas de la música y la experiencia musical en la educación musical, o 2) tiene una falta de claridad en términos de cómo estimar la música y la experiencia musical. Esto último constituiría un gran problema y afectaría la práctica de los profesores de música, especialmente en el momento de la enseñanza.

Existen diferencias significativas entre los enfoques pedagógicos sugeridos por cada filosofía en relación con la experiencia musical. Esas diferencias se pueden resumir en: 1) dónde se ubica el foco de esas experiencias y, por lo tanto, 2) el énfasis de realizar o escuchar / apreciar. En términos de lo primero, mientras que Reimer (1988) y, en gran medida, Swanwick (1979),

consideran que es el objeto musical y sus cualidades las que conllevan sentimientos son el foco principal de la experiencia musical, Elliott (1989) afirma que es el desarrollo de la práctica musical y su pertenencia contextual y cultural. Hablando pedagógicamente, si bien una visión estética de la experiencia podría empoderar a los estudiantes para ser efectivamente dueños de sus entendimientos y roles, siendo el maestro más un guía o facilitador (Swanwick, 1988), Elliott (1989) propone emprender la práctica musical en la educación musical desde diferentes aspectos musicales, conectándolos con una amplia gama de culturas, entendiendo y experimentando la música según su contexto.

Sin embargo, para ambas consideraciones anteriores existen críticas relevantes. Primero, “tiene sentido decir que una entidad física (un objeto de arte) despierta sentimientos que son elementos de la experiencia producida... Pero tiene poco sentido decir que los sentimientos... residen en una entidad física” (Maattanen, 2003, p.64) como la educación artística como sugiere la educación estética. Por el contrario, “los sentimientos ocurren cuando nos damos cuenta conscientemente de los cambios en nuestros estados emocionales inconscientes. Un sentimiento es una percepción consciente de un proceso emocional” (Elliott y Silverman, 2012, p.11), lo que sugiere una participación activa en la práctica musical, opuesta a una posición desinteresada (Reimer, 1989). Sin ese compromiso activo, sería imposible considerar a los estudiantes como dueños de su propio desarrollo educativo. En segundo lugar, según Westerlund (2003), el praxialismo expresado por Elliott (1989, 1993, 1995) no consideraría el replanteamiento de la música por temas en su contexto actual, adoptando una especie de disposición personal neutral o positivista en el momento de experimentar música (Quesada, 2012). Por lo tanto, limitar el aspecto contextual como un marco dado, sin aplicar la subjetividad y la propia determinación de los estudiantes.

Del mismo modo, este último (el énfasis entre interpretar o escuchar / apreciar) enfrenta implicaciones sustantivas. La preferencia por la interpretación implica que toda experiencia musical es esencialmente práctica, emergiendo su comprensión musical en el momento específico de hacerlo, otorgando un alto estatus a la actuación de los estudiantes (Elliott, 1995). Por lo tanto, fomentar el instrumento que se reproduce en cada clase de música, tanto individual como colectivamente. Por el contrario, Reimer (1989) considera la interpretación como una actualización de algo ya creado o, en otras palabras, como un medio de reproducción. En el mismo sentido, Swanwick (1988) afirma que “tocar un instrumento no es inevitablemente el camino hacia un compro-

miso musical significativo” (p.13). De esta visión se desprende que el enfoque principal de la enseñanza musical es mejorar la capacidad de experimentar la música (Reimer, 1989) a través de la creación musical (composición) y, principalmente, la escucha / apreciación musical (Swanwick, 1979). Esta “discusión entre los puntos de vista prácticos y estéticos de la música parece haber culminado en la cuestión práctica de si la educación musical debe estar orientada a la interpretación o la escucha” (Westerlund, 2003, p.46).

Teniendo en cuenta la disparidad previa entre los enfoques pedagógicos sugeridos por cada filosofía, que parece presentarse en el plan de estudios de música chilena, vale la pena considerar la opinión de Dewey: 1) “La perspectiva de lo social y lo individual son mutuamente constitutivos pero no reductivos” (Westerlund, 2003, p.48). Por lo tanto, debe motivarse una experiencia musical considerando los antecedentes colectivos y contextuales de los estudiantes, pero sin restringir el propio determinismo y creatividad. 2) “Tocar instrumentos musicales indudablemente promueve la capacidad de escuchar de manera significativa, pero no puede ser la única forma de cultivar la musicalidad, como parece ser el caso en el praxialismo de Elliott” (Maattanen, 2003, p.68). En este sentido, sería importante generar espacios musicales y fomentar diversos roles musicales para los estudiantes de educación musical, considerando las diferentes culturas musicales que existen, emprendiendo, por ejemplo, la producción musical o la dirección musical, entre otras muchas posibilidades. A partir de esto, y no desde un punto de vista distante o desinteresado, tiene sentido la propuesta pedagógica de Swanwick (1979): los maestros deben promover “experiencias musicales específicas de un tipo u otro” (p.42) y los estudiantes deben experimentar “roles diferentes en un variedad de ambientes musicales” (p.42).

La experiencia musical es una relación activa entre colectivo e individuo, objeto y sujeto, contexto cultural y contexto personal. Por lo tanto, es pedagógicamente necesario considerar tanto los elementos culturales como los intuitivos, que se nutren dialécticamente. Cabe mencionar que el plan de estudios de música chilena busca guiar esta visión relacional y compleja. Sin embargo, esta intención no se ofrece claramente, desarrollando una ambigüedad en sus bases curriculares.

Conclusión

Este artículo trató de desvelar la comprensión de la experiencia musical del currículo de música chilena, mediante un análisis crítico de sus bases curriculares, considerando también la influencia de Violeta Hemsy de Gainza y las implicaciones pedagógicas para los maestros. Al hacer esto, fue posible desentrañar las contradicciones y la falta de claridad causadas por la intención de que el plan de estudios sea ampliamente concebido. Este tema fue representado principalmente por las diferentes filosofías ofrecidas simultáneamente, tanto estéticas como praxiales, o incluso más holísticas, aunque en menor medida, como la visión estética de Dewey. Aunque, considerando la sección de discusión, es posible estimar que este ensayo promovería tentativamente una cierta visión sobre la música y la experiencia musical en la educación musical, relacionada principalmente con la filosofía de Dewey. Además, surge la siguiente pregunta: ¿Debería el plan de estudios fomentar diferentes filosofías en términos de experiencia musical y cualquier otro aspecto de la música? ¿O debería anclarse a una sola filosofía en particular? Puede que no sea ideal buscar una respuesta a esta pregunta de inmediato, sino para motivar la reflexión y la revisión de los profesores de música en relación con sus propias consideraciones filosóficas y qué tipo de experiencia han estado promoviendo a sus estudiantes. En general, quienes tienen las decisiones más importantes tanto en filosofía como en enfoque pedagógico son los profesores de música.

Referencias

Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11–18.

Elliott, D. (1993). Music as Knowledge. In E. R. Jorgensen (Ed.), *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education* (21-40). Urbana: University of Illinois Press.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: a New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Elliott, D. & Silverman, M. (2012). Rethinking Philosophy, Re-Viewing Musical-Emotional Experiences. In Bowman, W. & Frega, A. (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. DOI: 10.1093/oxford-hb/9780195394733.013.0003

Finney, J. (2002). Music Education as Aesthetic Education: a Rethink. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 119–134.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Hemsey, V. (2002). La Educación Musical en la Responsabilidad Cívica de las Artes. *Conservatorio*, 19–25.

Maattanen, P. (2003). Aesthetic Experience and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 63–70.

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

Panaiotidi, E. (2003). What is Music? Aesthetic Experience Versus Practice. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 71–89.

Quesada, D. (2012). Musical Experience. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 31 (3), 165-178.

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Atlantic Highlands, N. J: Humanities Press.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.

Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 45–62.



Arlequim e o engendramento do novo em Michel Serres

Geraldo Mateus de Sá
Universidade do Estado do Pará (UEPA/Campus VII), PA, Brasil
geraldomateusdesa@hotmail.com
 <http://orcid.org/0000-0003-4189-5288>

Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Membro do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Linguagem e Expressão (NECCEL) da UFSJ e do Grupo de Estudos e Pesquisa Social – GEPES, da Universidade do Estado do Pará. Pesquisas em Filosofia da Educação e Paulo Freire.

Wanderley Cardoso de Oliveira
Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), MG, Brasil
woli@ufsj.edu.br
 <http://orcid.org/0000-0001-6467-5910>

Doutor em filosofia pela UFRJ, Professor dos programas de pós-graduação em educação e filosofia da Universidade Federal de São João del Rei. Membro do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Linguagem e Expressão (NECCEL) da UFSJ. Pesquisas em Filosofia da Educação e Fenomenologia.

Resumen - Resumo - Abstract

Neste artigo, pretendemos mostrar como o personagem Arlequim, de Michel Serres (França, 1930-2019), encarna em sua filosofia as condições para o surgimento do novo. Neste sentido, primeiramente, apresentamos Serres como um criador de personagens e um filósofo das narrativas. Em seguida, focamos em Arlequim como personificação de uma “terceira instrução”,

En este artículo, pretendemos mostrar como el personaje Arlequín, de Michel Serres (Francia, 1930-2019), encarna en su filosofía las condiciones para el surgimiento de lo nuevo. En este sentido, primeramente, presentamos Serres como un creador de personajes y un filósofo de las narrativas. Enseguida, enfocamos Arlequín como personificación de una “terce-

In this article we endeavor to show how the character Harlequin of Michel Serres (France, 1930-2019) embodies in his philosophy the conditions for the appearance of the new. In order to show it, we will first introduce Serres as the creator of characters and a philosopher of narrative. Then we will focus on Harlequin as the personification of a “third instruction”, the result of the

resultado da mestiçagem entre ciências exatas e humanas. Por fim, estabelecemos as relações entre mestiçagem (Arlequim) e invenção (Pierrô) como condições para o engendramento do novo.

ra instrucción", resultado de la mezcla entre ciencias exactas y humanas. Por fin, establecemos las relaciones entre mezcla (Arlequín) e invención (Pierrot) como condiciones para el engendramiento de lo nuevo.

mixing between humanities and the exact sciences. Last but not least, we will establish the relations between mixing (Harlequin) and invention (Pierrot) as a condition for the creating of the new.

Palavras-chave: Personagens. Narrativas. Mestiçagem. Invenção. Ciências..

Palabras Clave: Personajes. Narrativas. Mezcla. Invención. Ciencias

Keywords: Characters. Narratives. Mixing. Invention. Science.

Recibido: 08/07/2020

Aceptado: 31/07/2020

Para citar este artículo:

Sá, G & Oliveira, W. (2020). Arlequim e o engendramento do novo em Michel Serres. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14). 219-236.

Arlequim e o engendramento do novo em Michel Serres

Introdução

Michel Serres não é fácil de ler. Para quem lida com a história da filosofia, habituado à escrita filosófica em moldes acadêmicos, ele é um filósofo difícil de ler; pois não se deixa enquadrar, “não se liga a nenhuma tradição precisa” que nos permita situá-lo (Latour *apud* Serres, 1994, p. 69). Em seus primeiros livros, ele até que atende aos padrões da escrita acadêmica.¹ Mas, depois, passa deste modo de escrever, com todo seu aparato de citações, notas, index, referências e comentários, para outra escrita, repleta de narrativas e personagens, cada vez mais próxima à compreensão de todos, “aberta à sociedade e ao mundo” (Worms, 2018, p. 113). Atento ao seu tempo, sempre preocupado em dialogar com seus contemporâneos, Serres buscou elaborar uma filosofia sedenta por compreender as grandes mutações pelas quais passamos e os desafios que nos são dados a pensar e a enfrentar.

Michel Serres é difícil de ler também para quem está acostumado aos especialistas da filosofia, aqueles que sabem tudo de quase nada ou de uma coisa só. Tendo a busca da totalidade como uma ideia motriz de sua filosofia, ele desejou passar por todos os lugares, ocupar-se com a física, a arte, a religião, a matemática, os mitos, a literatura, as ciências humanas... E, de tal modo, assumiu este desejo, que o colocou como programa necessário não só à sua filosofia, mas a toda filosofia. Obviamente, é uma empreitada impossível. Ele mesmo tinha consciência disso. O que não o impediu, entretanto, de sentenciar: “Quem quer que seja que não passou por tudo não é filósofo.” (Serres, 2018, p. 119).

Michel Serres é um filósofo das narrativas. Nem sempre aquele que busca a verdade a alcança através de cálculos, equações e experiências formais. O ensaio também é um caminho para ela. E quando o ensaio não pode atingi-la, que o conto o faça, se ele puder. Se a meditação não consegue, indaga o filósofo, “porque não tentar a narrativa?” (Serres, 1991a, p. 249). E é o que, nele, encontramos em abundância: narrativas repletas de heróis, mitos e personagens.

¹ É o caso de sua tese de doutorado sobre Leibniz, defendida em 1968, publicada em 1982, e da série de cinco livros sobre as ciências publicada entre 1969 e 1980. Cf. Serres (1969, 1972, 1974, 1977, 1980).

Na literatura, grandes escritores criam personagens, dão vida a eles e, às vezes, uma vida mais longa que aquela de seus criadores. Próximo aos escritores e seus personagens, Cervantes e Dom Quixote, Molière e Dom Juan, Dostoiévski e o Grande Inquisidor, Júlio Verne e o Passe-Partout, Michel Serres também cria personagens. Se para Deleuze e Guattari (1991), filósofos criam conceitos, para o autor de *O canhoto coxo* (Serres, 2015), eles também criam personagens: o gênio maligno de Descartes, Jacques - o fatalista - de Diderot, Zadig de Voltaire e, como não lembrar, do Zaratustra de Nietzsche? Seguindo esta linhagem, Serres foi, por excelência, um criador de personagens: Hermes, o Parasita, o Hermafrodita, Arlequim, Pierrô, os Anjos, Pantope, dentre tanto outros. Mas que papel desempenha em sua filosofia os personagens que o pai da Polegarzinha criou?

“A cada livro, eu me afundo num novo personagem”, afirma Serres (2015, p. 93). Será que eles são máscaras atrás das quais o filósofo desenvolveu seu pensamento? Ele mesmo nos diz o quanto si identifica com um personagem de Júlio Verne, do romance *A volta ao mundo em oitenta dias*. Trata-se do serviçal do nobre Philes Fogg, que se chama justamente, *Passe-Partout*. “Um de meus heróis – confessa Serres (2018, p. 119) – se chama Pantope, o que quer dizer justamente passar por tudo, em todos os lugares.”

Para Serres (2015, p. 53), cada um de seus personagens é “singular, original, único em seu gênero, até mesmo marginal se quisermos, em todo caso, inesperado.” Mas o que é importante, para compreendermos a função que desempenham em sua filosofia, é vermos que cada personagem concentra “em si mesmo um mundo inteiro, o sintetiza, e muitas vez o inicia.” (p. 53). Daí, o sentido de sua afirmação, “pensar é proceder sínteses com personagens que são emissários.” (2016, p. 101). Seus personagens são emissários, delegados, mensageiros enviados em missões “ao coração do tumulto” para verem “as grandes mutações do mundo” (p. 101).

Eles partem em direções designadas por aquele que os envia. Quem os envia lhes diz quais são os propósitos de cada viagem e traça vagamente os itinerários. Os mensageiros não partem inteiramente às cegas. Contudo, não têm em mãos mapas seguros das rotas que devem seguir. Ignoram as terras, os perigos e as paisagens pelas quais passarão. O “risco lançado pelo êxodo” se apresenta aqui como “termo oposto ao método” (Serres, 2015, p. 97). Eles vão e voltam. E, como admite Serres, “carregados de visões para escrever meus livros.” (p. 60). Voltam para ensinar àquele que os enviou aquilo que aprenderam. Eles são, declara o filósofo, “meus anjos da guarda,

mensageiros de invenções e pensamentos.” (p. 61). Com eles, a partir deles e de suas narrativas, Serres refletiu o mundo em que vivemos, descreveu emergências, operou sínteses inesperadas, fabricou novidades. Arlequim, o herói que nos ocupa neste artigo, é um desses delegados, emissários, anjos da guarda de Serres. Cumpre-nos, agora, apresentá-lo e buscar compreender como ele encarna na filosofia deste velho marinheiro possibilidades de mestiçagens e de invenções, condições sem as quais nada de novo pode vir à luz.

Arlequim e a terceira-instrução

Arlequim estreou na obra de Serres em 1991, nas páginas de abertura de *Le Tier-Instruit*². Aí, sob o título “Laicité” (Laicidade), o filósofo nos apresentou seu novo herói; mas que já tinha pelo menos dois antecedentes em seus livros até esta data. O primeiro é Hermes³, deus que transporta mensagens e faz a ponte entre o mundo divino e humano; o segundo é o Hermafrodita (Serres, 1987), personagem que une os dois sexos, trazendo em seu corpo o macho e a fêmea. Arlequim, terceiro-instruído, seguindo a linhagem de seus ancestrais também busca estabelecer pontes e anseia pela união das ciências exatas e das humanas.

No segundo livro da série Hermes, Serres trata da interferência entre as ciências e fala da importância e da fecundidade da comunicação entre as exatas ou duras e as humanas. *Le Tiers-Instruit* refina e aprofunda esta intuição. Arlequim desempenha o papel de uma terceira cultura nascida da síntese ou da mistura das duas primeiras. Ele é este herói do qual a cultura nasce da união entre elas, libertando-as de sua hemiplegia.

As ciências duras são hemiplégicas, pois falam do mundo e das coisas com exatidão e rigor, mas ignoram as narrativas míticas e religiosas, a história e o sofrimento humano. Mas as humanas também são hemiplégicas, pois falam com imaginação e sensibilidade do ser-humano, de suas utopias e sofrimentos, mas ignoram o mundo. Cada uma traz em si um lado do corpo paralisado: as duras, o lado do humano; as humanas, o lado do mundo. Uma ignora o que a outra faz e, com isso, continuam hemiplégicas. Arlequim, canhoto e destro, é corpo completado e não traz em si um lado adormecido. Em seu corpo, ele faz a ponte, a travessia, a conexão, a união entre os dois lados, o duro e o suave, o masculino e o feminino. Do mesmo modo que seus

² *Le Tier-Instruit* foi traduzido no Brasil, pela Editora Nova Fronteira, sob o título *Filosofia Mestiça*, em 1993.

³ Confira a série Hermes na primeira nota de rodapé deste texto.

ancestrais, Hermes e o Hermafrodita, Arlequim encarna, à sua maneira, a possibilidade de sínteses complexas que, através das mestiçagens que operam, se configuram como possibilidade de invenção do novo. (Serres, 2015).

Figura fluente, ágil e leve da literatura, das fábulas, das parábolas; alegoria ou narrativa, personagem ou metáfora; ideia ou imagem; Arlequim configura a tonalidade original na paleta de cores da filosofia, essencialmente, mestiça deste pensador francês. A presença descontraída deste herói zombeteiro protagoniza, na obra de Serres, a quebra da monotonia e da frieza das filosofias tradicionais. Seu *status* exprime a leveza e a agilidade do pensamento multifacetado de Michel Serres, ora enredado nas interfaces do homem e do mundo contemporâneos. Arlequim é o absurdo do inesperado, a excentricidade do espírito humano; é a síntese da originalidade do corpo e da alma mestiços, tatuados de tempo e de mundo, de dor e de alegria, de noite e de dia. Essa figura complexa retém profunda analogia com a ideação do saber mestiço. Seu casaco furta-cor e móvel mestiça a variedade das cores sem, conquanto, deixar de ser uno num corpo compósito, de várias camadas, de tatuagens, de dobras, etc. Unidade multicolorida, contingência e circunstância vestem seu corpo hermafrodita. Nele, a multiplicidade “e a unidade se apresentam, na realidade, como singularidades limites em uma variação” (Serres, 1993, p. 176), como num mosaico, que “justapõe milhares de elementos de formas diversas e cores variadas, cujos limites desenham uma espécie de rede” (p. 176) de “mapa-múndi, casaco de Arlequim, centão de textos diversos” (p. 176) e de paisagens abruptas._

Ele resenha os raios da multiplicidade e amalgama as diferenças, faz e desfaz as contradições de suas contingências. Tencionado entre o múltiplo e o uno, afirma Serres, “à semelhança de meu mundo, visto-me de Arlequim multicolorido, mesclado, listrado, estampado, esfarrapado, remendado e rasgado” (Serres, 2011, p. 174). Importante lembrar que, para este filósofo, tal concepção corresponde àquela que concebe “o ponto de vista do mundo em sua totalidade” (1991a, p. 59) misturada, em permanente transformação. Enfim, Arlequim espelha homem e mundo misturados, completados em múltiplas nuances, multicamadas de pele tatuada, sulcada de história e de narrativa.

O palhaço veste casaco multicolorido, costurado para ser ele próprio a máxima diferença e a suma unidade. Aí, em seu corpo marcado, jazem cores e estigmas das paisagens inspecionadas. Finalmente, é a sua pele que desfaz “a unidade pretendida por suas palavras”, porém, “ela é um casaco de arlequim” (Serres, 1993, p. 3), multiforme, difusa, sinuosa, indeterminada. Mas,

noutro momento, as cores formam uma unidade branca. A roupa e o corpo do Rei também implicam a máxima unidade. Desse jeito, Serres reconhece que a “melhor síntese, inversamente, só advém num campo com diferenças máximas, raiado, listrado, variado... o manto de Arlequim. Senão, reduz-se à repetição de uma divisa” (Serres, 1996, p. 129). Logo, “Arlequim se torna Pierrô” (1993, p. 34) e brancura incandescente, que unifica e sintetiza a heterogeneidade das cores num corpo vestido de branco. Policromia difusa e brancura incandescente. Arlequim e Pierrô jamais findam suas oscilações...

Ambos, intrínseca e extrinsecamente, habitam a paisagem espectral. “Essa brancura pode constituir-se de uma cor única ou de uma integração de todas elas. Pierrô tende para Arlequim” (Serres, 2005, p. 112) e vice-versa. “É essa dupla incandescência que torna o tempo humano” (p. 112) e movediço, inconstante, variado e inconcluso. Entre Arlequim e Pierrô, o humano se configura em suas múltiplas e singulares formas. Como reconhecer a humanidade? De acordo com o filósofo das narrativas:

É nessa forma arlequinada que você a reconhecerá. O que há de exclusivo no homem? Exatamente esse tipo de mistura. Incandescente como Pierrô; supercolorida e misturada como Arlequim. Quanto mais você imprime os outros sobre o eu, mais ele se afirma em sua singularidade, pois nenhum outro apresenta essa tonalidade marcante, mais ele se dirige a uma soma tão branca quanto a tábula de cera inicial (Serres, 2005, p. 112).

Arlequim, essencialmente mestiço, composto de várias camadas, “é hermafrodita, corpo mesclado, macho e mulher” (Serres, 1993, p. 4) pensado em um único ser. Ele é o Rei que se desnuda. Só a nudez revela seu verdadeiro corpo, suas multiplicidades, traços, luz e sombra, vestígios de suas viagens. Corpo tatuado por multiplicidades de contingências, incidências e acidentes, marchetaria de experiências, andanças, ingenuidade e vivacidade camufladas. Enfim, Arlequim, corpo e universalidade dos mapas-múndi redesenhados no plano da cartografia complexa e composta. Nessa continuidade, na desnudação inesperada e pública, o espírito desagasalha o corpo. Sua “nudez revela ainda pregas e repregas. Arlequim nunca chegará ao seu último traje, despe-se infinitamente. Continua sempre ocelo e tatuagens” (Serres, 2001, p. 78). Como a filosofia mestiça que, arlequinada e contemporânea, pressupõe nunca concluir a última obra.

Paradoxalmente, Arlequim se confunde entre a multiplicidade e a unidade

que se misturam em corpo emblemático, desenhado em pele sobre pele, riscado, listrado em página de luz decomposta. Terceira pessoa, entranhada e urdida em corpo dobrado e redobrado, sarapintado, arranjado em múltiplas camadas. O Rei é também prodígio, seu casaco tramado de múltiplas partes se faz unidade para cobrir seu corpo composto e tátil... Aglomerado de raios coloridos, de decomposição da unidade branca... Sua chegada matiza “singulares cores espectrais” (Serres, 1993, p. 53). Emanada “de um sol, cada faixa interrogada, multicolorida, tigrada, irisada, zebrada, fornece informações diferenciadas. O casaco de Arlequim (...) representa também este saber de noite” (p. 53). Saber perigoso, descuidado e furtivo...

Pessoa mestiça, adjetivada como multicores *arlequim*, nunca terminada. Por consequência, advento e continuidade do novo. Cada viagem do Imperador da Lua imprime, em seu corpo, camada sobre camada, sentidos e significados. A extensão da pele dilata mapas-múndi nos sulcos e nos planos de suas contingências. Surgem outros mosaicos, outras tatuagens, outras marchetarias, outros arlequins. Pele flexível, onde rotas do local ao global são traçadas. Aí, o mestiço, indefinidamente, se mescla e se unifica para ocasionar outras misturas.

Arlequim, síntese da instrução, terceiro instruído que se abre a outras instruções, parte virgem e retorna, outra vez, hibridizado. Como o filósofo mestiço, que ao decifrar suas “rugos, gravuras do tempo, escritas a estilo; a alma frequenta este couro coberto de inscrições” (Serres, 2001, p. 72). À espécie de um mosaico das culturas, das crenças e dos saberes, a terceira instrução é possibilidade inconclusa, testemunho de que toda mistura engenha novidade, sempre, retornada noutra mistura.

Transformado, tatuado, vestido com casaco multicolor e “mestiço, Arlequim, animal cruzado” (Serres, 1993, p. 26), ora em “meio desse novo nascimento, ei-lo exilado de verdade. Privado de casa. Morto sem sepultura. Intermediário. Anjo. Mensageiro. Traço de união” (p. 12-13) e de relações. “Para sempre expulso de todas as comunidades, mas um pouco, e levemente, em todas. Arlequim, já” (p. 12-13); eis o pressentido retorno do Rei. Mas, Arlequim, mil outras vezes pronto para partir...

A presente alegoria chancela o espírito humano que habita múltiplos centros, que se desloca com desenvoltura e leveza entre eles. Arlequim não é escultura, nem estátua, paradas, pregadas, fixas em suas posições, estáticas. Arlequim não quer posto, é exposto, posto para fora de sua posição,

transeunte, dinâmico, viajante. Toda viagem é ação pedagógica. Apenas o viajante abandona o posto fixo onde a estátua foi assentada. Cada nova aprendizagem acolhida, como mais uma tatuagem, uma cor ou fita ou farrapo de pano, em seu casaco e em seu corpo multicolorido, entrelaçado de fitas, tecido de farrapos. O casaco e o corpo de Arlequim lembram deslocamentos, palcos incertos, inspeções em terras distantes. Reminiscências que retêm os sulcos que a experiência imprimiu em sua pele.

Entretanto, ao anunciar não ter encontrado novidades por onde passou, paradoxalmente, Arlequim frustra a plateia. O testemunho da inexistência de algo novo sob o sol o condiciona ao risco do retorno. Nunca a volta é somente a satisfação das expectativas bem sucedidas. Partida e retorno reservam o previsível e o imponderável. No caso em tela, sua “volta de uma inspeção às terras lunares” (Serres, 1993, p. 1) não correspondeu às expectativas do público estupefato que o aguardava. Do mesmo modo, a verdade pode não corresponder à espera de quem se expôs e partiu à sua procura, mesmo porque o “critério de veracidade é o risco de erro. O único caminho para a invenção é o consentimento total em se enganar, diante dos outros” (Serres, 2003b, p. 187) e de si mesmo. A verdade não vicejou nas respostas do Rei dirigidas a seus interlocutores, mas foi desvelada nas dobras do seu casaco e da sua pele. Nem sempre aquilo que se aprendeu satisfaz quem espera algo, eis a contingência do retorno e, porventura, de toda instrução.

Arlequim é também contradição e paradoxo. Assim ocorreu com “o Imperador da Lua no centro, alvo da caçoada do público e logo seu saco de pancadas, (...) no centro de seu centro, no interior de todas as dobras de suas vestes, ou por baixo de todas as suas roupas de baixo: o que ele é, um e vários” (Serres, 1993, p. 49-50). E vários em um? Como “Arlequim mestiço de mil tons e cores brancas de água” (2003a, p. 173), extravagante, original, ofuscante e múltiplo, mistura excêntrica, porém, peculiar e inventiva; “casaco furta-cor de Arlequim” (1993, p. 61) como a filosofia mestiça. Costurada e urdida, composição diversificada, encontro entre o mito e a filosofia, as ciências duras e as humanidades, o discurso e a narrativa, confluência entre homem e mundo, eis a saga arlequinada da filosofia de Serres.

Mundo transitório, mutável e fluido, onde o aqui não existe mais, pois “tudo reside aqui. Como outrora dizia Arlequim, Imperador da Lua, (...) todo lugar é como aqui” (Serres, 2003a, p. 170). Nada de novo sob o céu? “Só mudam os graus de grandeza e beleza” (1993, p. 1), respondeu o inspetor das terras lunares. Então, tudo passa e tudo flui: o mundo, as águas, os viajantes, os

aprendizes, os mensageiros. Mas onde habita o novo? Em qual das múltiplas peles de Arlequim ele foi semeado? Ele é o início, o meio, possibilidades e outras mestiçagens; a errância e a contingência.

Arlequim, um Rei sem caráter?

Arlequim e o engendramento do novo

Leitor de Heráclito e de Lucrécio, amante do mar e dos rios, para Serres a realidade está em constante movimento, em contínua transformação, ao modo do visionário expectador do prodígio da novidade. Logo, a dinamicidade e a mutabilidade do mundo, das coisas do mundo e do homem constituem o pano de fundo da sua filosofia mestiça. Sua concepção ampla e múltipla é fundamental para se conceber o mundo inacabado, transitório, onde tudo muda e tudo que muda transforma a si mesmo e o outro. Ela é, intrínseca e extrinsecamente, expectativa e advento do novo. A mestiçagem sempre faz esperar seu advento. Toda mistura religiosa, pedagógica, filosófica, científica, étnica, cultural, etc., em qualquer tempo ou lugar, engenha a novidade que se anuncia em imensuráveis formas e sentidos.

Sua compreensão da mestiçagem, ao oposto da realidade sequencial e programática, é de cunho caótico e intrincado. O novo não se conjuga com o exílio do velho. E, em tempo algum, deve ser assimilado como progressão linear, encadeamento de fatos e eventos preconcebidos. O caráter difuso da mestiçagem não desagrega a realidade arcaica da atual. O antigo e o novo são matérias-primas que servem às possibilidades da mistura Serresiana. Ambos misturados ou consorciados compõem a continuidade e a permanência da mudança.

No curso da metamorfose das coisas humanas, invenção e reinvenção efetivam misturas entre a realidade arcaica e a atual. Isso significa dizer que o novo e o primitivo convivem em função de perpetuar a própria novidade, seja na filosofia, na ciência, na educação ou nas culturas. Em Serres, as bifurcações e as confluências da inovação não constituem uma progressividade totalmente previsível, sempre calculada ou premeditada. Tal ocorre sob o escudo da imprevisibilidade e do acaso, o que verte entendimento de que não há progressão contínua da novidade. A sua expectativa, em Serres, não é limitada ou estática, mas sim, afetada por circunstâncias vivas que movem o homem em sua individual e coletiva transição do local para o universal. Por

assim dizer, os seres humanos são “vivos velhos e novos que nesse momento têm a audácia de juntar ativamente o tempo evolutivo ao tempo da história” (Serres, 2005, p. 20), o grande projeto da hominização em curso. Viagens e travessias possíveis? Vida e existência inconclusas? Assim sendo, em aspecto topológico, biológica e culturalmente, o homem habita o mundo em expectativa de, em um dia qualquer na história, partir para a última passagem.

Afinal, será esse acontecimento a derradeira narrativa?

Na intensa relação entre as coisas do mundo e as coisas da vida, como mestiço, terceiro instruído, o homem livre escreve, reescreve, vivencia e enlaça pequenos e grandes acontecimentos da sua história. Tendo em conta esse sentido, o novo assemelha-se ao recorrente manto de Arlequim, urdido e listrado com as múltiplas e inconstantes cores das diferenças, as quais marcam as circunstâncias e as variedades do mundo, que se avivam e se desbotam continuamente. Aí o advento da novidade e do inimitável em cada arlequinação do homem e do mundo.

Em segundo momento, todas as cores se tornam incandescentes, Arlequim se resplandece em Pierrô. Transição e transubstanciação da multiplicidade colorida em unidade plena de incandescência. E, Pierrô, outra vez triste, se decompõe nas multicores da capa do inconsequente Arlequim. Oxalá, então, jazer no imprevisível e na inventividade, na tristeza e na alegria, a sempiterna novidade do homem e do mundo. “Eis o novo... cruéis divisões entre o erro e a verdade, a ciência e os sonhos, o obscurantismo e o progresso!” (Serres, 1993, p. 53), a vida e a morte.

Na situação de suas incursões pelas paisagens da existência, em face do real e do virtual, Serres indaga: “O que há de novo sob o sol?” (Serres, 1997, p. 108). “Quem tem medo de um mundo novo?” (p. 133). Pois, no decorrer de tais preocupações, fica claro que não se dispensa nem a atenção, nem o assombro. Afinal, a novidade veste arlequim e o manto do desconhecido a assombra, se desloca de um centro a outro, como constância e inconstância da própria vida. Em relação à corrente exposição, vale também perguntar: “... fundiremos o antigo mundo com o novo?” (p. 14). Tais questionamentos sugerem, por consequência, uma inquietude pensante que leva em consideração a indomável predisposição de que tudo muda, e que toda mudança, potencialmente, desestabiliza certezas, crenças e verdades, ainda que fundadas em pretensa estabilidade racional. Em um mundo difuso e caótico, a desordem arlequina desestabiliza Pierrô. Em sua reação, Pierrô multiplica o

caos na roupa do Rei. A novidade, leve e esbelta que veste a *arlequim*, ora entraja a pierrô. E, logo, se volatiliza.

Por consequência, tudo que muda se move para algum sentido ou lugar. Conforme esse ponto de vista, esperar a mudança é como caminhar entre a temeridade e a fascinação, pois o novo faz tremer e palpitar o virtual e o real que habitam convicções e discursos, mas também, faz a manifestação do multicolorido concorrer em máxima luminescência. Transição de Arlequim a Pierrô e reciprocamente, eis a metáfora do assombro e do aclaramento do sonho humano.

Ao mesmo tempo, a novidade também faz esperar a pacificação da temeridade humana, tal como a história e a narrativa tecem a esperança de não ser necessário se inquietar desmedidamente, pois “o novo mundo costura-se sem dificuldade ao antigo” (Serres, 1997, p. 159) para, talvez, não exilar o homem da possibilidade de suas transições do local para o global, do velho para o novo. Em caráter universalizante e flexível, essa concepção, em Serres, permeia sua obra, seu mundo e sua existência. Eis o pensador disposto a inventar “de novo: um conto, se quiserem, um mito, uma história, um conhecimento verdadeiro, seguramente uma narrativa” (2008, p. 163) nova, o mundo habitado pelo novo homem.

Concatenado com a realidade atual, para Serres (1997, p. 260), a “novidade vem do tempo, sob a condição de o pensar de novo” em concomitância com a revelação do mundo e da história. É nessa ambiência pulsante de vida e de acontecimentos que a “nova epistemologia tem diante de si o novo saber, um objeto inesperado, desconhecido, globalizado, de tonalidades matizadas, mais difícil de construir e observar” (2005, p. 171), pois transita entre a raridade e o contingente que perpassam a terceira instrução. Nesse horizonte matizado, por assim dizer, está em curso a emergência das novas tecnologias e as expectativas que avolumam o grande projeto de hominescência.

Em relação a essa questão, há que se entender que também a ciência está em transformação e que toda descoberta é imprevisível, ou seja, ela não se deixa predeterminar ou se enquadrar em quaisquer domínios. Nessa lógica, “o núcleo residual da ciência é simplesmente aquilo que não se pode prever nem administrar” (Serres, 1990), ela “é apenas o novo” que escapa a um total controle por meio de “seus acasos e circunstâncias” (p. 133), ainda que venha “a loucura descobrir algo de novo mesmo na ordem da razão” (1997, p. 59) pretensamente estável e precisa.

A predileção pelo novo ocupa larga extensão no otimismo e na utopia do filósofo que veste *arlequim*. Sua obra é impregnada do anseio e da possibilidade de, sempre e em todo lugar, instituir a inovação, isto é, ao modo como o extraordinário emerge tanto na mestiçagem quanto na invenção. A sua expectativa pela inventividade e pela novidade permeia sua concepção filosófica, científica, cultural, ecológica e, fundamentalmente, a sua tendência pela pedagogia, de fato, contemporânea.

Sarapintada por um “humanismo novo” (Serres, 2008, p. 30), ora em “busca de um novo mundo, de uma nova história” (p. 51), as ideias de Serres anunciam que o homem atual tem em suas mãos a sorte e a desventura da sua própria existência. Entretanto, caso aspire “construir um humanismo comum, é preciso mudar nossa visão de mundo, conceber inicialmente novos espaços topológicos” (2005, p. 135) e, concomitantemente, misturá-los, aguardar pela emergência da novidade, sempre mais leve e mais ágil que a repetição ou a cópia. Otimismo e utopia, real e virtual, tudo misturado, eis um evento essencialmente Serresiano.

Mediante a “narrativa do novo humanismo” (Serres, 2008), transitando no cenário de um “novo nós”, eis que chega o tempo de desabitatar “as antigas partições, fronteiras, línguas, Estados, nações, culturas, civilizações” (p. 113) e pertencimentos. Dessa maneira, ocorre a boa notícia advinda do distanciamento dos centros imóveis, os quais é necessário abandonar para se poder percorrer, espiralar, ondear, viajar, serpear pelas diferentes paisagens da natureza, dos saberes e das culturas humanas.

Tal como a “Grande Narrativa conta a bifurcação de nosso ramo” (Serres, 2015, p. 279), noutro lado da margem, “a multiplicidade dos pontos de vista, a confluência” (2007, p. 18) entre os acontecimentos do mundo e as ocorrências da vida fazem, novamente, todos mestiços. No que lhe concerne ao urdimento da trivialidade com a invenção, a “narrativa começa sempre numa bifurcação que rompe a repetição” (2015, p. 205) para, à sua própria maneira, anunciar a boa nova. No entanto, é por demais “pequena nossa capacidade de prever qual será o ramo novo que sobreviverá entre aqueles que morrem todos os dias” (2005, p. 158), mesmo antes de desabrochar em pétalas de esperança. Talvez, assim, morrem por não serem regados com utopia e otimismo, ou quem sabe, com sonhos e narrativas.

Em contrapartida, desde ontem e hoje, “os rios, o tempo, o mundo e a vida percolam e, sem dúvida, a nossa alma, mistura inesperada de recordações

porosas e de esquecimentos retornados” (Serres, 1997, p. 99) renascem em cada instante que incandesce a antemanhã do novo. Em um tempo que se esvai, um “segundo nascimento” (1993, p. 60) proclama o desapego do *pagus* que ainda habita as dobras do corpo e da história. E, por consequência, os homens, “com efeito, ao se deslocarem, descrevem um novo ser-no-mundo, um novo cidadão do mundo” (2007, p. 90) que, por sua vez, passa a existir no encaicho de outras renovações. Aí, serve de exemplo o advento das tecnologias, – e de outras relações –, pois tudo é muito diferente à vida que abandona “para sempre o antigo *pagus*” (2003a, p. 213) e a antiga classe.

Pois então, quando a novidade se multiplica à mesma velocidade do aparecimento das inovações tecnológicas, especialmente na rapidez universal das mídias, é compensatório “que cada um possa discernir o verdadeiro do falso, o profundo do superficial, o novo do remanejado. Isso justifica a empreitada de descobrir-se, de correr o risco” (Serres, 2007, p. 119), de mestiçar-se sob pena de perecer pela ausência da diferença a correr no próprio sangue. É na transição de Arlequim a Pierrô, que diversidade e unidade se misturam no mesmo tempo e sentido para, então, originar algo novo. No tocante a esse trânsito, bem afirma Serres: “Inteligente é quem percebe a mistura!” (1997, p. 192) e a deixa prosperar. Em razão disso, a compostura de sua filosofia é expressamente perceptível e fluida, sua mestiçagem, somada à predileção pela invenção, o faz o visionário expectador da mudança e do deslocamento.

Nesse “novo período que o virtual emana” (Serres, 2013, p. 69) de forma surpreendentemente rápida e globalizante, há que se considerar “a questão do lugar nas redes diversas de todas as técnicas de informação, de comunicação e de intercâmbio à distância” (1997, p. 180) visto que, por meio dos novos recursos tecnológicos é possível explorar os “antigos *habitats* virtuais, criados outrora pela tecnologia da escrita” (p. 180) a fim do trânsito do local para o global. Esse “novo mundo, (...), virtualmente global, exige um mesmo entusiasmo, ponderado e harmonioso, o mesmo optimismo positivo e o mesmo sentido da beleza, sem a qual nenhuma aprendizagem é eficaz” (p. 16) o bastante para engendrar o homem filho do novo humanismo. A partir desse momento, é notório que se dê conta que esses “espaços virtuais enchem-se dos lixos leves dos novos proprietários” (p. 161) que, como jamais em outros tempos, são capazes de transitar por todos os lugares de forma rápida e efetiva, especialmente dada a prevalecente utilização das novas tecnologias.

Em breve espaço de tempo, praticamente na quase totalidade da terra, é possível afirmar e constatar que:

Tudo pode ser encontrado na Internet e a qualquer hora, o que pode fornecer, a qualquer um, um ponto de vista cognitivo confuso, simultaneamente verdadeiro e falso, superior ao oferecidos por mestres obsoletos que ele não pode mais suportar. (...). O novo estado fluente de conhecimentos não transtorna apenas o saber, as escolas e os pesquisadores, a economia, os trabalhadores e os especialistas, o Estado, os professores e cidadãos, mas também a totalidade dos laços sociais e as relações com as coisas, o mundo e a sociedade, a ética e as religiões (Serres, 2005, p. 172).

Na pauta de tantos acontecimentos e transformações sucedidos no mundo e em relação ao homem contemporâneo, quando a emergência do novo flui do local para o universal, muito se tem, até então, a entender sobre as suas consequências que não mais têm tempo para sedimentar. Por fim, certo é que já se vive uma realidade espaciotemporal em que quase tudo se volatiliza e pouco ou nada se deixa restar daquilo que foi um dia. Breve é o tempo para se acostumar com a mudança alucinada das coisas. As tecnologias emergentes apetezem a impermanência que muda tudo que insiste em permanecer, inclusive as relações humanas, suas implicações na educação, no trabalho, na convivência familiar e social. No tocante a essa questão, o entendimento do novo, em Serres, transcende qualquer fronteira determinista que ouse cercar o advento da mudança ou da invenção numa área específica, em sentido *strictu*. Dado isso, a concepção Serresiana culmina na ideia de que tudo pode ser perpassado pela mestiçagem ou pela invenção, condições basilares para a efetivação daquilo que se pode inferir como novo.

Considerações finais

Na contemporaneidade, eventos e conhecimentos se transformam constante e rapidamente, caso das biotecnologias, das tecnologias de informação e de comunicação, etc. A possibilidade da mudança transita do virtual para o real com reciprocidade e agilidade. Essa transição, na concepção Serresiana, transcende a realidade fixa e específica. Portanto, o conceito de *novo* pode ser largamente utilizado nos variados discursos dos saberes contemporâneos, permitindo, assim, poder falar da nova ciência, nova educação, nova pedagogia, nova cultura, etc. De igual maneira, tudo pode transformar a realidade humana e do mundo em sentido pleno de originalidade. Também as relações humanas no contexto social, político, econômico, etc., são abraçadas por essa expectativa imensurável da mudança e da transformação. A voracidade

econômica, a ira do homem contra o mundo, os conflitos religiosos, o processo de hominização, as relações entre vida e arte, as efervescências políticas, tudo contribui para algum tipo de deslocamento do novo na história e, como resultado final, o próprio movimento da história. No bojo da filosofia mestiça, o novo é aquilo que transforma sujeitos e objetos em outra novidade. Nessa compreensão, a expectativa inovadora move a história e o homem em direção à inventividade e a outros sentidos. Afinal, a resultante da novidade é aquilo que se move e se transforma. Haja vista a terceira instrução de Arlequim.

Em suma, no pensamento de Serres, Arlequim encarna a expectativa do novo, o espírito da invenção e da transfiguração do mundo, tal como na grande narrativa do filósofo e, mais especificamente, em seu projeto de hominização. Essa ideia, sem dúvida, culmina na possibilidade de qualquer mestiçagem originar uma terceira possibilidade de mudança, de instrução e de emergência do vir-a-ser, e assim por diante. E que assim seja: “Queiramos ou não, nosso projeto é o homem” (Serres, 2003a, p. 58) novo, repleto de boas novas.

Referências

Deleuze, Gilles; GUATTARI, Félix (1991). *Qu'est-ce que la philosophie*. Paris: Éditions de Minuit.

Serres, Michel (2018). Entretien avec Michel Serres. Propos recueillis par Sven Ortolí. In: *Philosophie magazine*. Hors-Série: Michel Serres, Paris, n. 39, p. 20-23, Automne-Hiver.

Serres, Michel (2018). Dans la bibliothèque de Michel Serres. In: *Philosophie magazine*. Hors-Série: Michel Serres, Paris, n. 39, p. 117-121, Automne-Hiver.

Serres, Michel (2018). *Pantopie*. Paris: Le Pommier.

Serres, Michel (2015). *Le gaucher boiteux*. Paris: Le Pommier.

Serres, Michel (2015). *Narrativas do humanismo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, Michel (2013). *Polegarzinha*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, Michel (2011). *A guerra mundial*. Tradução de Marcelo Rouanet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, Michel (2008). *A grande narrativa do humanismo*. Tradução de Antônio Viegas. Lisboa: Instituto Piaget.

Serres, Michel (2007). *Júlio Verne: a ciência e o homem contemporâneo*. Tradução de Mônica Cristina Corrêa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, Michel (2006). *L'art des ponts: Homo pontifex*. Paris: Le Pommier.
SerresSERRES, Michel (2005). *O incandescente*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho/ Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, Michel (2003a). *Hominescências: o começo de uma outra humanidade*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho/Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, Michel (2003b). *O nascimento da física no texto de Lucrecio: correntes e turbulências*. Tradução de Péricles Trevisan. São Paulo: UNESP; São Carlos: EdUFSCAR.

Serres, Michel (2001). *Os cinco sentidos*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, Michel (1997). *Atlas*. Tradução de João Paz. Lisboa: Instituto Piaget.

Serres, Michel (1996). *Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo*. Tradução de Serafim Ferreira/João Paz. Lisboa: Instituto Piaget.

Serres, Michel (1994). *Eclaircissements: cinq entretiens avec Bruno Latour*. Paris: Flammarion.

Serres, Michel (1993). *Filosofia mestiça*. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Serres, Michel (1991a). *Le Tiers-Instruit*. Paris: Éditions François Bourin.

Serres, Michel (1991b). *O contrato natural*. Tradução de Beatriz Sioux. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Serres, Michel (1990). *Hermes: uma filosofia das ciências*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal.

Serres, Michel (1992). *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*. Paris: P.U.F.

Serres, Michel (1980). *Hermès V. Passage du Nord-Ouest*. Paris: Éditions Minit.

Serres, Michel (1977). *Hermès IV. La Distribution*. Paris: Éditions Minit.

Serres, Michel (1974). *Hermès III. La Traduction*. Paris: Éditions Minit.

Serres, Michel (1972). *Hermès II. L'Interférence*. Paris: Éditions Minit.

Serres, Michel (1969). *Hermès I. La communication*. Paris: Éditions Minit.

Worms, Frédéric (2018). Entretien avec Frédéric Worms. Propos recueillis par Sven Ortoli. In : *Philosophie magazine*. Hors-Série: Michel Serres, Paris, n. 39, p. 112-116, Automne-Hiver, 2018.

NOTICIAS



ALFE

Asociación Latinoamericana de Filosofía en la Educación

Con el
auspicio de:



CONVOCATORIA

2º Foro Latinoamericano de Filosofía de la Educación

2ª circular

Objetivos

Suscitar un espacio para dialogar sobre los artículos publicados en la revista IXTLI, potenciando la actividad filosófica.

Difundir la Revista y la Asociación, generando un ámbito académico adicional para los miembros de ALFE.

Convocatoria:

Se trata de un evento académico, destinado a investigadores, docentes y estudiantes vinculados con el campo de la Filosofía de la educación. (Esto es: filósofos, pedagogos, profesores en ejercicio de la enseñanza, entre otros)

El Foro es un evento totalmente virtual que se realiza cada dos años y es organizado por IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, la publicación académica oficial de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), fundada en 2010.

En este evento los autores exponen los artículos que han publicado en la revista, los presentan mediante un breve vídeo y luego los lectores -participantes del Foro- dialogan con los autores sobre los tópicos del mismo.

Este año el Foro se realizará los días 21 al 26 de septiembre de 2020.

Participación dialogante en el Foro:

La participación en el Foro es abierta a todo público mediante una inscripción previa.

Quienes se inscriban para participar en el Foro podrán dialogar con todos los autores que expongan durante el evento.

La inscripción de los participantes estará disponible a partir del día 1 de agosto de 2020 en el Campus de IXTLI.

Aranceles de inscripción:

La participación en el Foro es gratuita para los expositores.

También es gratuita para los miembros de ALFE que hayan actualizado su membresía para el período 2020-2021. La renovación o inscripción en ALFE puede efectuarse a través del sitio web de la Asociación.

COMENTARIO: La Junta directiva de ALFE, ha decidido en su reunión del día 19/04/2020 que en razón de la situación económica global provocada por la pandemia de Covid-19, la membresía 2020-2021 tenga un coste de U\$S 20.00 (veinte dólares estadounidenses) a diferencia del valor habitual de U\$S 37.

Quienes deseen inscribirse para participar sin asociarse a ALFE, podrán abonar la inscripción al Foro que tiene un coste de U\$S 10.00 por persona.

Campus de IXTLI, sede del Foro:

En el Campus de IXTLI se realizará la presente edición del Foro.

¿Cómo comenzar?

Es necesario registrarse en el Campus

Si ya se encuentra registrado y no recuerda sus credenciales, puede recuperarlas

Una vez registrado, si no lo hizo todavía, es necesario abonar su inscripción. Luego de ello tendrá acceso al área del evento.

Quienes se hayan registrado en el Campus y tengan renovada su afiliación a ALFE serán incluidos automáticamente para participar en el Foro, sin coste adicional. Para actualizar su afiliación visite el sitio web de ALFE.

A partir del 10 de agosto estará disponible en el Campus, para quienes hayan realizado su inscripción según lo indicado en el paso anterior, la agenda detallada con las intervenciones y se podrán descargar los textos que expondrán los autores.

Certificados de participación:

Recibirán un certificado quienes expongan sus trabajos durante el Foro y sus moderadores.

Quienes se inscriban como participantes e intervengan en al menos dos de las presentaciones durante el Foro, recibirán un certificado de participación.

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.alf@gmail.com

|| 𑀓𑀲𑀭𑀺 || || 𑀓𑀲𑀭𑀺 ||