



IXTLI

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

Volúmen 9 - Número 17
2022

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 9 - Número 17
2022



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/ COMITÊ GESTOR 2021-2023

Presidencia: Natalia Sánchez Corrales
Universidad de La Salle - Colombia

Secretario: Artur Vitorino
Pontificia Universidade Catolica de Campinas - Brasil

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

Organizador nuevo Congreso 2023.
Andrés Mejía Delgadillo
Universidad de Los Andes - Colombia

Vocales:

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes - Argentina

Sagrario Chávez Arreola
Universidad Autónoma de Querétaro - México

Rosana Ponce de León
Universidad del Bío-Bío - Chile

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



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

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Artur Vitorino, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina

Jesús Ernesto Urbina, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de La Salle, Colombia

Samuel Mendonça, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Editor Volumen 9

Artur Vitorino, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alf@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 em 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 9 - NÚMERO 17 - 2022
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

1. Rodríguez, V & Linares Salgado, J **Bioética para la educación del siglo XXI**
p. 11
2. Mejía, A.; Velásquez, A.; Bustamante, A; Guerreo, M.; Lizarazo, S. & Nanwani, S.
¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática? p. 29
3. García Farjat, M. & Salguero, S. **Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas**
p. 59
4. García Pérez, M. **La formación (*Gestaltung*) del sujeto en el acto creativo: reflexiones a la luz de la filosofía de Giorgio Agamben.** p. 83
5. Nava-Preciado, J. **Proyecto de vida en adolescentes: un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica.** p. 95
6. Intriago Niño, T. & Morad Acero, J. **Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social.** p. 119

RESEÑAS - RESENHAS

7. Lemes Silvado, F. & Esteves dos Santos, M. **Resenha da SERRES, Michel. (2017) Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro.** p. 147

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS.

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

p. 158

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Bioética para la educación del siglo XXI

Vinicio Rodríguez

h.vinicio.rodriguez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4006-6907>

Licenciado en derecho internacional por la Universidad de las Américas-Puebla; maestro en filosofía normativa: ética, política y derecho, por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; y candidato a doctor en el Programa de Posgrado en Bioética, en la Facultad de Medicina de la UNAM

Jorge Enrique Linares Salgado

Universidad Nacional Autónoma de México

lisjor@unam.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-1877-5675>

Licenciado, maestro y doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); profesor del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: ética de la ciencia y la tecnología, bioética y ética contemporánea.

Resumen - Resumo - Abstract

En este artículo se desarrolla una reflexión acerca de la importancia de la bioética en la educación del siglo XXI, para el desarrollo de acciones coordinadas, democráticas y con mayor participación en la consolidación de los compromisos sociales, orientados al cuidado del medioambiente y la biodiversidad. Partiendo del razonamiento de Immanuel Kant acerca de la relación entre el progreso y la educación, se sostiene que son los bioeticistas quienes están llamados a proporcionar las herramientas necesarias para orientar los debates públicos con alto grado de complejidad, acerca

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da bioética na educação do século XXI, para o desenvolvimento de ações coordenadas, democráticas e com maior participação na consolidação dos compromissos sociais, orientadas para o cuidado do meio ambiente e da biodiversidade. Com base no raciocínio de Immanuel Kant sobre a relação entre progresso e educação, argumenta-se que são os bioeticistas que são chamados a fornecer as ferramentas necessárias para orientar debates públicos com alto grau de complexidade, sobre os riscos e benefícios implícitos nas diferen-

This article elaborates an assessment concerning the relevance of bioethics for the 21st century education, on the improvement of coordinated and democratic actions with a major participation of society to consolidate commitments oriented to the custody of the environment and biodiversity. Starting from the rationale of Immanuel Kant regarding the relation between progress and education, this article claims that bioethicists are called upon to provide the necessary tools for guiding public debates with high level of complexity, about the risks and benefits implied in the different applications

de los riesgos y los beneficios implícitos en las diferentes aplicaciones del desarrollo tecnológico-científico. Sin embargo, se afirma a la vez que la bioética no es una disciplina exclusiva de los filósofos expertos en materia moral ni que de ésta pueda esperarse la enseñanza necesaria para formar ciudadanos moralmente buenos o virtuosos; se trata más bien de una rama de la filosofía que abre espacios para el debate multidisciplinario y la acción intradisciplinaria. Asimismo, se ofrecen argumentos para mostrar que la enseñanza de la bioética no implica el abordaje de una dimensión exclusiva y aislada, es decir, como una disciplina estrictamente moral o jurídica; y que tampoco es posible desligarla de su naturaleza política. Sino que es precisamente esa triple dimensión normativa de la vida pública (ética-política-derecho) la que permite establecer un vínculo teórico-práctico para la consolidación de la bioética, como una herramienta para guiar la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales del siglo XXI.

tes aplicações do desenvolvimento científico-tecnológico. Entretanto, também se afirma que a bioética não é uma disciplina exclusiva de filósofos especialistas em assuntos morais, nem se pode esperar que ela forneça o ensino necessário para formar cidadãos moralmente bons ou virtuosos; é antes um ramo da filosofia que abre espaços para o debate multidisciplinar e a ação intradisciplinar. Da mesma forma, são apresentados argumentos para mostrar que o ensino da bioética não implica na abordagem de uma dimensão exclusiva e isolada, ou seja, uma disciplina estritamente moral ou jurídica; nem é possível dissociá-la de sua natureza política. Ao contrário, é justamente esta tripla dimensão normativa da vida pública (ética-política-lei) que permite estabelecer um elo teórico-prático para a consolidação da bioética como uma ferramenta para orientar a busca de soluções para os problemas ambientais do século XXI.

of technology and scientific developments. Nevertheless, it also claims that bioethics is not a discipline exclusively for philosophers with expertise in moral matters, nor it could be expected from it to teach citizens on how to become virtuous or morally good agents; it is more a branch of philosophy that opens spaces for multidisciplinary debates and intradisciplinary actions. Also arguments are offered to demonstrate that teaching bioethics does not imply an approach of a unique and isolated dimension, in other words, as a strictly moral or juridical discipline; nor it can be detached from its political nature. But it is precisely that triple dimension of public life (ethics-politics-law) that allows to consolidate the theoretical and practical founding of bioethics, as a search guide for solutions concerning environmental problems of the 21st century.

Palabras Clave: bioética, derechos humanos, política, medioambiente, educación.

Palavras-chave: bioética, direitos humanos, política, meio ambiente, educação

Keywords: bioethics, human rights, politics, environment, education

Recibido: 24/04/2021

Aceptado: 24/05/2022

Para citar este artículo:

Rodríguez, V & Linares Salgado, J (2022). Bioética para la educación del siglo XXI. *Ixltli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 11-28.

Bioética para la educación del siglo XXI

I.

Cada época requiere un enfoque particular acerca de la educación, del conocimiento que es importante preservar por considerarlo valioso para ser transmitido a las siguientes generaciones. Con el paso de los siglos, vamos olvidando aquello que ya no es indispensable saber, lo que ya no se ajusta a las necesidades de una época particular. Fue indispensable, por ejemplo, para los antiguos navegantes, conocer la posición de los cuerpos celestes durante las diferentes temporadas del año para guiarse en las expediciones hacia nuevos territorios, pero con la invención de la brújula (primero la magnética y posteriormente la giroscópica), y más aún, actualmente con las tecnologías de geolocalización satelital, gradualmente se ha vuelto innecesario enseñar cómo guiarse en altamar por medio de las estrellas. De igual manera, formaron parte de un conocimiento vital para nuestros ancestros los tratamientos para curar las enfermedades infecciosas previas al año 1928, cuando Alexander Fleming descubrió la penicilina, y desde entonces, éstos han dejado de tener importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la medicina.

En ese sentido, la educación puede entenderse como un canal de comunicación intergeneracional que se extiende a través del tiempo para garantizar nuestra supervivencia. Se educa para preservar la vida y para consolidar nuestras sociedades, es decir, se educa para saber cómo sostener nuestra propia existencia y también para desarrollar nuestro máximo potencial como seres sociales.

Responder a la pregunta acerca del lugar que la filosofía ocupa en la educación ha de formularse en términos de los problemas que acontecen en este siglo XXI, que desde su inicio nos ha urgido a encontrar soluciones que nos enfrentan con paradigmas nunca alcanzados por la humanidad, concretamente, los problemas que ponen en riesgo el equilibrio ambiental y la pérdida de biodiversidad. ¿Qué se puede enseñar desde la filosofía, que contribuya a la educación de este siglo?; ¿a quién debería estar dirigida esa enseñanza?; ¿es la filosofía una vía para la educación de todas las personas, de todas las sociedades?

La idea de la educación asociada al progreso de la humanidad formó parte de las reflexiones y el debate filosófico de la Ilustración del siglo XVIII, época

en la cual se consolidaron los fundamentos de las sociedades democráticas contemporáneas, inspiradas en los principios de libertad e igualdad. Uno de los principales exponentes de esa época fue Immanuel Kant. Él creía que los seres humanos estaban destinados a progresar, a depurar los errores del pasado ampliando los conocimientos relacionados con los temas más urgentes para una época. Por lo tanto, impedir a una generación llevar a cabo los cambios necesarios, obligándola a juramentar los compromisos del pasado sería:

Un crimen contra la naturaleza humana, cuyo destino original consiste, precisamente, en ese progresar. Por ende, la posteridad está en pleno derecho de rechazar todo acuerdo tomado de forma incompetente y ultrajante. (Kant, 2010, p.22)

Sin embargo, ese progreso depende necesariamente de una doble condición según la filosofía kantiana: la primera, implica que los ciudadanos salgan de la minoría de edad intelectual; y la segunda, que se garantice el espacio público para la libre opinión y expresión ciudadanas. En términos de la primera condición, nos alienta a pensar por nosotros mismos, a tener el valor de usar nuestro propio entendimiento para salir de esa minoría de edad intelectual. Afirmaba que la pereza y la cobardía eran las causas principales que nos orillaban a permitir que otros se erigieran en nuestros tutores.

Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar; otros se encargarán por mí de esa necesidad fastidiosa. (Kant, 2010, p.14)

Y en términos de la segunda condición, sostenía que:

Cuando un pueblo entero quiere exponer sus reclamaciones (*gravamen*) no tiene sino el camino de la publicidad, a pesar de que la voz del filósofo se dirige confidencialmente al pueblo (que no se ocupa de eso y tiene pocas o ningunas noticias de sus escritos), debe dirigirse respetuosamente al Estado, implorándole que tome en consideración la necesidad popular del derecho. Por eso, la prohibición de la publicidad impide el progreso de un pueblo hacia lo mejor, aun en lo concerniente a sus exigencias mínimas, a saber, a su mero derecho natural. (Kant, 2004, p.161)

Es decir, para el pensador alemán de la Ilustración, eran los filósofos quienes debían y podían llevar a cabo la enseñanza pública acerca de los deberes y los derechos de la ciudadanía frente al Estado. Lo anterior, debido a que

se trataba de los derechos que se desprendían de la cualidad innata (natural) de la humanidad: la libertad. Por lo tanto, era necesaria una reflexión racional rigurosa. Y sólo desde la filosofía se podía ejercer un razonamiento realmente libre.

En ese orden de ideas, y quizá de forma un tanto desesperanzadora, afirmaba que:

Esperar que por medio de la formación de la juventud, primero en la educación familiar y luego en la escuela, desde la elemental a la superior; y mediante una cultura espiritual y moral fortalecida por la enseñanza religiosa, se llegue finalmente no sólo a lograr buenos ciudadanos sino el bien mismo, capaz de seguir progresando y de conservarse, constituye un plan que difícilmente llegará al resultado deseado. (Kant, 2004, p.164)

¿Qué podemos inferir de lo anterior, que nos sirva para responder a la pregunta que motiva esta reflexión acerca del papel de la filosofía en la educación para el siglo XXI? Si bien es cierto que los problemas actuales relacionados con el deterioro y daño ambientales, así como la pérdida de la biodiversidad, no fueron considerados en el amplio espectro de la filosofía kantiana, es posible obtener algunas pautas de interpretación que nos orienten hacia la búsqueda de soluciones por la vía del progreso para las nuevas generaciones. Que nos sirvan para dilucidar cuáles son los compromisos que han resultado ultrajantes e incompetentes, obligándonos a proponer ideas y clarificar conceptos en el debate y el espacio públicos a partir del marco normativo que establece nuestros deberes éticos y nuestros derechos como ciudadanía.

II.

La filosofía y la educación forman parte de un binomio indisoluble y necesario, pero la relación entre éstas requiere de una nueva configuración para lograr resultados positivos para los problemas actuales. Los retos a los que se enfrenta la humanidad obligan a reformular algunas de las respuestas que se han ofrecido a las preguntas centrales que se plantean desde la filosofía y el surgimiento de la Modernidad. Ya sea que se busque la mejor manera para definir la ley justa de una sociedad, o que se intenten justificar las bases epistémicas de nuestros sistemas de creencias basadas en el conocimiento científico; la educación y la filosofía del siglo XXI deberán ceder un lugar primordial a la bioética, como una disciplina necesaria para la sobrevivencia

y el progreso de la humanidad.

El *bios* y el *ethos* son conceptos que durante siglos han guardado una distancia que ha parecido intransitable, por tratarse de ámbitos disímiles del conocimiento. El estudio de las diferentes formas de vida surge de un acercamiento netamente empírico al mundo que nos ofrece la naturaleza y sus diversas formas de vida, sus ecosistemas. En contraste con la tarea de la ética filosófica que busca la definición y la justificación de los conceptos que moldean el carácter de las personas y las sociedades. Nada podría resultar más diverso que la observación empírica de las diferentes formas de vida, por una parte, y la teorización y el análisis conceptual acerca de lo justo y lo injusto, por la otra parte.

Ahora bien, al igual que la filosofía, la educación implica amor y sabiduría: educar es uno de los mayores actos de humildad que pueda llevar a cabo el ser humano, es reconocer que no es posible saberlo todo, pero al mismo tiempo, alentar siempre a conocer más y comprender mejor. Educar desde el espacio académico implica formar estudiantes por medio de valores que les servirán para su desarrollo, es decir, se educa mostrando el lado más gentil posible de las relaciones humanas, pero al mismo tiempo, se les prepara para enfrentar la faceta más hostil de la vida en sociedad.

La educación para las nuevas generaciones requiere que se incluyan, particularmente, la creatividad y la congruencia. La creatividad, para analizar los nuevos paradigmas que nos ha impuesto el aumento exponencial de nuestro poder de manipulación de la naturaleza mediante el avance tecnológico-científico y proponer soluciones en consecuencia. Asimismo, es necesaria la congruencia para transmitir los conocimientos adquiridos hasta ahora de manera intergeneracional, basados en los valores sociales que resultan ineludibles para este siglo, pero a la vez llevándolos a la práctica mediante su confrontación con el desarrollo de la tecnología y la ciencia.

En ese orden de ideas, resulta necesario definir programas de educación en perspectiva biocéntrica para modificar la relación entre los seres humanos y la naturaleza, que permitan introducir una cultura de la prevención de los riesgos y la asunción de responsabilidad desde la ciudadanía, el gobierno y las empresas.

Al respecto, la pedagogía en perspectiva biocéntrica posibilita la reflexión acerca de la problemática ambiental como una crisis civilizatoria, de manera que La Naturaleza deje de ser entendida como un mero recurso natural

susceptible de ser usado, aprovechado y explotado; para considerar otras cosmovisiones y marcos epistemológicos que integren el valor intrínseco de las especies no humanas, así como los diversos ecosistemas que conforman la vida en la Tierra. (Piazzi, 2021)

Algunos de los autores que han desarrollado propuestas teóricas compatibles con una pedagogía en perspectiva biocéntrica son Paulo Freire, pedagogo brasileño, y su educación libertaria de carácter colectivo y dialógico; Humberto Maturana y Francisco Varela, biólogos chilenos, con su explicación de la vida en términos de sistemas autopoieticos; Ronaldo Toro, psicólogo chileno, y su propuesta de educación vivencial para trascender de la metáfora del EGO a la del ECO; Fritjof Capra, físico austríaco, con la ecoalfabetización para recuperar principios básicos de la ecología para una nueva pedagogía. (Piazzi, 2021)

III.

El concepto de *bioética* fue introducido por primera vez en el ámbito académico del continente americano por Van Rensselaer Potter, en su artículo: *Bioética: la ciencia de la supervivencia* (1970) y posteriormente en el libro *Bioética: el puente hacia el futuro* (1971), definiéndola como la disciplina que busca una comprensión integral entre los sistemas vivos de la naturaleza y los sistemas de valores de los seres humanos.

Fue precisamente en la década de 1970, cuando comenzaron a publicarse los primeros artículos científicos manifestando preocupación por la explosión demográfica mundial y el crecimiento acelerado de la industria que acaparaba cada vez más sectores productivos. Se afirmaba desde entonces que los cuestionamientos éticos acerca del uso y el aprovechamiento de la naturaleza estaban relacionados directamente con el crecimiento económico de los países con mayor desarrollo industrial. Estos cuestionamientos surgieron en el contexto del primer viaje a la luna, en 1969. Posteriormente, en 1972, el Instituto Tecnológico de Massachusetts publicó el estudio *Los Límites del Crecimiento*, en el cual se incluía una serie de fotografías que mostraron por primera vez el planeta tierra visto desde el espacio exterior, lo cual contribuyó a consolidar una concepción diferente acerca de la Tierra, como una entidad que albergaba vida pero que disponía de recursos finitos y era vulnerable a las actividades humanas. (Brennan, Lo, 2020) Así mismo, fue en esa misma década cuando surgió el activismo ecologista a nivel internacional, con orga-

nizaciones no gubernamentales como *Green Peace*, fundada en el año 1971.

Previo a las preocupaciones ecologistas y el surgimiento del concepto bioética durante la segunda mitad del siglo XX, los orígenes del pensamiento que reflexiona éticamente acerca del valor de la naturaleza pueden rastrearse en la región interamericana, particularmente en los Estados Unidos de América, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, con personajes como Henry David Thoreau, John Muir, Aldo Leopold y John James Audubon. Sin embargo, tanto Muir, como Leopold y Audubon, han sido criticados en años recientes desde el interior de las mismas fundaciones u organizaciones conservacionistas del país que han dado continuidad a sus investigaciones, como el *Sierra Club* y *The National Audubon Society*. Las críticas han estado dirigidas a un problema de justicia social que ha estado presente en los EUA desde su constitución como Estado independiente, el problema de la discriminación racial. (Kashwan, 2020)

En un artículo publicado recientemente por la revista *The Conversation*, el Director del Programa de Investigación en Derechos Económicos y Sociales, de la Universidad de Connecticut, Prakash Kashwan (2020) publicó algunos de los datos más relevantes de su investigación acerca de las raíces racistas de los proyectos norteamericanos de conservación de la biodiversidad, los cuales han tenido influencia a nivel mundial debido al proceso globalizador del mercado de bienes y servicios relacionados con el aprovechamiento de los recursos naturales y la biodiversidad.

Recientemente, en octubre del 2019, en Canadá se autorizó que las comunidades indígenas del parque nacional ThaideneNené, en la Reserva Lutsel K'e Dene, puedan cazar, pescar y obtener ingresos como guardianes del territorio que han habitado durante generaciones. Es decir, por primera vez desde la colonización se les permitió obtener beneficios materiales por su labor ancestral de conservación y protección de la naturaleza. En general, afirma Kashwan (2020) que el movimiento conservacionista, en la región anglófona del continente americano, ha propiciado el desplazamiento de comunidades indígenas, obligándolas a abandonar sus tierras ancestrales; sus culturas han sido invisibilizadas y no han sido reconocidas sus valiosas aportaciones para la conservación de la biodiversidad en ese país.

Este problema de justicia social también ha estado presente en la región latinoamericana y ha formado parte de los debates contemporáneos desarrollados en el marco del Sistema Interamericano de Protección de De-

rechos Humanos. En su informe del año 2002, la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos sobre Derechos Humanos y Medio Ambiente, reportó que los grupos más afectados por la falta de regulación ambiental han sido las comunidades originarias de la región latinoamericana. Las afectaciones:

Surgen del uso constante de las zonas forestales y de las zonas rurales en la búsqueda de materias primas, alimentos, agua, combustible y el uso de zonas de disposición de basura. (De Oliveira & De Faria, 2015, p.28)

En consecuencia, la vinculación entre los problemas ambientales y las afectaciones a diferentes comunidades originarias de la región latinoamericana han dado lugar al surgimiento de un enfoque diferente. Por una parte, en relación con las implicaciones éticas en las regulaciones jurídicas para el aprovechamiento de los recursos que ofrece la naturaleza; y por la otra parte, acerca de la regulación de la propiedad de la tierra. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha interpretado la tutela jurídica de la propiedad de la tierra y los recursos naturales desde un enfoque diferente al económico, que ha favorecido la protección del derecho individual al uso y goce de la propiedad privada, contrastándolo con el enfoque comunitario, que ha formado parte de los usos y costumbres de las comunidades originarias. Los casos analizados por la Corte Interamericana han visibilizado la importancia de trascender la prioridad que han tenido los derechos que protegen los intereses económicos privados, para consolidar una visión que también proteja el valor de los diferentes elementos bióticos y abióticos que sustenta la vida en el planeta. (Calderón, p.104)

IV.

La vinculación entre la (Méndez, 2015) bioética y el derecho, particularmente el bloque de derechos humanos conocido como DESCAs (derechos económicos, sociales, culturales y ambientales) ha formado parte de un mismo desarrollo normativo internacional, que a partir de la década de 1990 ha propiciado la celebración de diferentes instrumentos jurídicos, ratificados por la mayoría de los Estados miembros de los sistemas universal e interamericano de protección de derechos humanos. En este desarrollo han participado de forma activa académicos de los campos científicos y filosóficos, representantes políticos y abogados, aportando así las bases para un debate multidisciplinario internacional.

Jorge Linares, investigador y profesor titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, afirma que la bioética surge como un proyecto teórico práctico anclado en una reflexión profunda desde el foro público internacional, orientado a “la reparación de las relaciones ambientales y nuestro puesto como seres humanos en el planeta” (Linares, 2019). Por lo tanto, su objetivo principal implica una autocomprensión y un re-conocimiento de nuestra especie emparentada evolutivamente con todas las demás que cohabitan con nosotros en este planeta. Nuestra capacidad cerebral nos permite asumir responsabilidades y principios éticos, formulados con base en los valores y las reglas que regulan la conducta humana, afirma Linares. Y es a partir de esta capacidad que se puede consolidar una comprensión del ser humano;

... ya no como una especie jerárquicamente superior o más valiosa, sino como una más en las complejas relaciones que se dan en la naturaleza y los ecosistemas.(Linares, 2019)

Víctor Méndez Baiges (2015), miembro del Observatorio de Bioética y Derecho de la Universidad de Barcelona, ha descrito a la bioética como la filosofía comprometida con los problemas de la época actual, afirmando que no se trata de conocimientos particulares definidos de manera exclusiva por expertos, sino un discurso común que se ha formado desde la cooperación multidisciplinaria. Los problemas contemporáneos que motivan este artículo (es decir, los problemas ambientales producidos por el avance tecnológico-científico) exigen decisiones democráticas, mismas que requieren a su vez, y necesariamente, razones sustentadas en conceptos y argumentos que reflejen el valor de la idea de libertad que fundamenta la constitución de las sociedades democráticas.

Para Annabel Fossey (2015), investigadora de la Universidad Central de Tecnología de Sudáfrica, los cuestionamientos de la bioética abordan precisamente, el estudio de las conexiones entre los nuevos desarrollos de la tecnología, la biotecnología, la medicina, la biología y las ciencias ambientales, por una parte; con las ciencias sociales y las humanidades, como el derecho, las políticas públicas y las teorías de la ética filosófica, por la otra parte¹. Es decir, el espectro de la reflexión bioética implica a todas las formas de desarrollo y aplicación tecnológico-científica que tienen un impacto en las diferentes formas de vida y los ecosistemas del planeta; en conexión con las

1 Fossey, Annabel, Bioethics in agricultural research and research management. In: G. Loebenstein G., Thottappilly G. (eds.), Agricultural Research Management, 2015, Springer, Dordrecht, pp. 121-147.

diferentes disciplinas normativas que rigen la conducta de las sociedades contemporáneas.

María Casado, fundadora del Centro de Investigación del Observatorio de Bioética y Derecho de la Universidad de Barcelona, considera que:

La Bioética tiende al reconocimiento de la pluralidad de opciones morales presentes en las sociedades actuales, propugnando la necesidad de establecer mínimos acuerdos. Los procedimientos que permiten decisiones consensuales tienen una importancia fundamental. Si no hay acuerdo, el Derecho deberá establecer los límites de lo permitido; de ahí deriva la estrecha relación entre Bioética y Derecho, entendido como norma de conducta que emana de la voluntad de todos. Unir las nociones de Bioética y Derecho es importante, no para juridificar a la primera, sino para entender los valores constitucionales y los “principios generales de las naciones civilizadas” como acuerdo mínimo, a la luz de la Declaración de Derechos Humanos y de las demás declaraciones internacionales y convenios que forman parte de nuestro acervo común. (Casado, 2002)

En ese sentido, los derechos humanos funcionan como base jurídica, pero también como los mínimos éticos irrenunciables para establecer “pautas de conductas asumibles para todos, independientemente de la fundamentación de la que se parta” (Casado, 2016, p.178). Sin embargo, no es suficiente la certeza que la legitimación y el control del derecho nos provee, porque ni las leyes ni las convenciones o tratados internacionales, por sí mismas, pueden darnos todas las respuestas concretas para los diferentes problemas particulares que el desarrollo tecnológico-científico plantea (Idem. p.180). Por lo tanto, afirma Casado, es necesaria la participación de la bioética en el debate democrático, como una reflexión ética previa a la consolidación de las normas comunes, pero posteriormente se requerirán decisiones de carácter jurídico y político, que aporten la eficacia necesaria para obtener los resultados o fines que se buscan a partir de ese debate público (Casado, 2002).

Ahora bien, en términos de los compromisos internacionales celebrados por medio de convenciones y tratados en el marco de la Organización de las Naciones Unidas, el debate para fundamentar la bioética se dio principalmente en torno a dos teorías contrapuestas: las teorías biocéntricas y las antropocéntricas. A partir de este debate, desde el biocentrismo se aportan diferentes justificaciones que afirman el valor de las diferentes formas de vida y los ecosistemas, independientemente de los fines e intereses de los seres

humanos. Desde el antropocentrismo, se afirma que las especies vivas y los ecosistemas tienen un valor instrumental, porque el fin de la naturaleza es contribuir al bienestar de los seres humanos.

Esta colisión teórico-normativa encontró un espacio de conciliación e integración de argumentos durante las sesiones para la redacción del Convenio sobre la Diversidad Biológica, en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (también conocida como Cumbre de la Tierra o Cumbre de Río de Janeiro) en el año de 1992. En esta convención se definieron los compromisos globales acerca de temas relacionados con el medio ambiente, la salud, la biodiversidad y el desarrollo sostenible del planeta, así como el cambio climático. Con la participación de científicos y filósofos, se desarrollaron los conceptos y argumentos para definir el marco regulatorio internacional que reconoce el valor intrínseco de las diferentes formas de vida, pero al mismo tiempo, su utilidad instrumental para los fines de los seres humanos. Asimismo, se precisaron los diferentes tipos de valor que tienen la diversidad biológica y los diferentes ecosistemas, donde además del valor ecológico y el genético, también quedó establecido su valor social, económico, científico, educacional, cultural, recreacional y estético.

V.

Son ya cinco décadas, desde que Van Ransealer Potter introdujo el concepto de bioética en el continente americano y desde que surgieron las primeras llamadas de alerta ambiental. Podemos afirmar que, en la actualidad, tanto los mínimos éticos como el marco jurídico para la protección de las diferentes formas de vida y los ecosistemas tienen ya un desarrollo suficiente, que se ha traducido en acuerdos y compromisos internacionales reconocidos por la mayoría de los países democráticos. Es decir, ya predomina en el foro público internacional el debate acerca de uno de los problemas particulares y más graves de este siglo XXI: el deterioro, daño y pérdida de los elementos bióticos y abióticos que sustentan la vida en el planeta, por causas antropogénicas. Sin embargo, los informes que anualmente se presentan en el marco de las cumbres y las convenciones de los sistemas universal de protección de derechos humanos de la ONU e interamericano de la OEA, muestran que los objetivos establecidos desde las últimas tres décadas del siglo pasado no se han alcanzado aún, y el escenario que se pronostica para el futuro próximo es cada vez más preocupante.

Recientemente, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afirmó que se necesitan nuevos pactos entre sectores estratégicos para consolidar una transición posterior a la pandemia SARS-COV2, en términos de la cual se incluyan las aristas agroecológica, energética, cultural, ciudadana y de gobernanza. Esos pactos a su vez contribuirían a generar un círculo virtuoso de crecimiento económico, más empleos y el desarrollo de una matriz productiva de bajo carbono. De lo contrario, si se continúa con los sistemas de producción y consumo actuales, los daños ambientales profundizarán una crisis climática e hídrica con impactos más duraderos y severos que los que hasta ahora hemos experimentado. (IPS, 2020)

Esto último nos permite inferir lo mencionado anteriormente: no es suficiente con el diseño de normas generales y el pronunciamiento público de discursos con una profunda inspiración filosófica que introducen conceptos novedosos, que, si bien han servido para encontrar salidas institucionales a los nuevos retos que plantea el desarrollo tecnológico-científico, aún tenemos un problema serio de eficacia en el cumplimiento de los compromisos adquiridos internacionalmente.

No es una tarea sencilla, la de materializar los deberes éticos mínimos y los derechos humanos relacionados con la materia ambiental y sus diferentes aristas. Esto se debe en parte a su naturaleza colectiva y solidaria, en contraste con los deberes y derechos que se desprenden de las libertades individuales. Por ejemplo, para hacer exigible mi derecho a la libertad de expresión no necesito gestionar algún trámite administrativo que me permita ejercer ese derecho, es decir, no necesito tramitar un permiso o una licencia ante el Estado para dar mi opinión en público, simplemente puedo decidir publicar un artículo en algún periódico o revista, o predicar en alguna plaza o la vía pública acerca de mis creencias religiosas o filosóficas. Igualmente, puedo externar mis opiniones en materia política mediante las redes socio-digitales. Por tratarse de una libertad que se ejerce de forma individual, la consumación de ese acto de libertad de expresión sólo tendría dos límites claros: respetar los derechos de los demás integrantes de la sociedad, la paz y el orden públicos, por una parte; así como mi voluntad y mi capacidad física y mental para llevar a cabo ese acto de expresión y opinión, por la otra parte.

En contraste, los derechos colectivos se formulan de forma distinta. Por ejemplo, en relación con el derecho a la salud pública establecido en las diferentes constituciones latinoamericanas y los principales tratados internacionales de derechos humanos, todos tenemos el mismo derecho a exigir la atención

médica de forma oportuna y eficaz ante la propagación de la pandemia por el SARS-COV2. Sin embargo, ante las necesidades que exige la atención de miles de casos de contagio en una región determinada, es necesario establecer procedimientos en el interior de las instituciones de salud pública para decidir a quién se debe atender prioritariamente entre todas las personas que presentan los síntomas relacionados con esa misma enfermedad viral.

Pero, en los casos de los derechos colectivos que abarca la materia ambiental cabe preguntarnos ¿cómo nos hacemos acreedores o cómo podemos hacer exigibles los mínimos éticos que se instituyen en términos del derecho humano a un medio ambiente sano o adecuado? Es decir, ¿cómo podemos ejercer el derecho a verlos reflejados de manera positiva en nuestra vida diaria?, de tal manera que, ante la ausencia o menoscabo de las condiciones ambientales óptimas, se puedan argumentar y demandar afectaciones en nuestro perjuicio.

Teresa Kwiatkowska (2001), profesora e investigadora del Departamento de Filosofía en la Universidad Autónoma Metropolitana en la Ciudad de México, expone la problemática que surge en torno a la exigencia y el cumplimiento de los deberes ambientales en las sociedades liberales. Afirma que en éstas solamente es posible conceder preeminencia a los deberes que impone la ética ambiental, al momento de definir las políticas públicas tendientes a la conservación, la administración y la regeneración de los recursos naturales, cuando se llega a situaciones límite que ponen en riesgo la sobrevivencia humana. Esto se debe a que el compromiso con la ideología liberal implica defender por igual los diferentes estilos de vida. Por lo tanto, resulta necesario que los diferentes intereses humanos se equilibren con acciones que generen bienestar en nuestro entorno natural.

Sólo una estrategia abocada a alcanzar acuerdos sobre el supuesto de que la mente humana es capaz de intuir ciertos principios generales acerca de lo que es una decisión moralmente justa, puede aspirar al éxito en la promoción de la multiplicidad de los estilos de vida y en la conservación de la diversidad de los recursos biológicos que la sustentan. (Kwiatkowska, 2001)

Es decir, la naturaleza colectiva y solidaria de la materia ambiental, antagoniza con el individualismo de las libertades personales y los derechos que se desprenden de las mismas, los cuales están orientados a la protección de los intereses privados o particulares. Dado que los deberes y los derechos

colectivos implican una participación activa y solidaria de la ciudadanía, el gobierno, así como el sector industrial y sus representantes empresariales, se requiere que se asuman compromisos diferenciados mediante distintos niveles de exigencias encaminados hacia el mismo objetivo. Esto último, debido a que todos generamos un impacto en el ambiente y los ecosistemas con nuestras actividades diarias, pero no podemos imponer una idea de igualdad radical que se traduzca en inequidad. Son los países e industrias que más afectaciones causan a los elementos bióticos y abióticos que conforman los ecosistemas del planeta, quienes tienen una mayor carga de responsabilidad en materia de prevención de riesgos y de reparación de daños.

VI.

Volviendo a las reflexiones y las preguntas iniciales de este texto, se puede afirmar con lo expuesto hasta ahora que la reformulación de las respuestas que se dan en términos de la necesidad histórica de definir leyes justas para las sociedades se ha planteado desde hace aproximadamente cincuenta años, a partir de un debate exclusivo del siglo XXI a causa de los problemas que el desarrollo tecnológico-científico ha propiciado. Particularmente, la reformulación de los derechos humanos como extensivos hacia las demás formas de vida y los ecosistemas que conforman la naturaleza se ha distanciado de las justificaciones ofrecidas desde la filosofía para fundamentar los deberes éticos y los derechos que se pueden prescribir a partir de los principios de libertad e igualdad, mismos que han conformado el núcleo fundamental para la constitución de los Estados democráticos contemporáneos.

En ese orden de ideas, la bioética en la educación del siglo XXI contribuye al desarrollo de acciones coordinadas y democráticas, mediante una mayor participación ciudadana en la consolidación de los compromisos sociales orientados al cuidado del medioambiente y la biodiversidad. Dicha educación debe incluir el establecimiento de una cultura de anticipación y prevención de daños, el diseño de mejores estrategias de comunicación de los riesgos y la generación de capacidades de respuesta para evitar que las consecuencias producidas hasta ahora se extiendan por una deficiente respuesta ciudadana, gubernamental y empresarial. Para tal efecto, se requieren programas para una educación bioética y tecnológica comprensible, balanceada y transparente, buscando que cada individuo se convierta en agente de bioseguridad. (Arriaga, 2010)

Siguiendo el razonamiento de Kant, acerca de la relación entre el progreso y la educación, podríamos afirmar que son los bioeticistas quienes están llamados a proporcionar las herramientas necesarias para orientar el debate público acerca de los riesgos y los beneficios implícitos en las diferentes aplicaciones del desarrollo tecnológico-científico que generan impactos en la naturaleza. Sin embargo, no es posible ni conveniente declarar a la bioética como un terreno exclusivo de los filósofos expertos en materia moral, ni esperar que a partir de su enseñanza se formen ciudadanos moralmente buenos o virtuosos.

Debemos concentrarnos en el hecho que las tecnologías actuales tienen un alto grado de complejidad y muchos miembros de la sociedad no cuentan con una educación o formación científica, por lo tanto, se requiere de una capacitación adecuada que les permita comprender y utilizar la tecnología en forma responsable. (Arriaga, 2010) Pero, al mismo tiempo, la necesidad de justificar por qué debemos respetar, proteger y conservar los elementos bióticos y abióticos que conforman la naturaleza, exige una nueva perspectiva en clave biocéntrica para la educación de las nuevas generaciones.

Asimismo, la enseñanza de la bioética no puede pensarse desde una dimensión exclusiva y aislada, es decir, o es moral o es jurídica, y tampoco es posible desligarla de su naturaleza política. Es precisamente la triple dimensión normativa de la vida pública (ética, política y derecho) la que muestra la relevancia de la bioética como vínculo teórico-práctico para atender los problemas ambientales del siglo XXI.

Aún nos falta mucho por entender acerca del sentido y las posibilidades de nuestra existencia biológica, por lo tanto, nuestro horizonte de conocimientos acerca de las diferentes ciencias de la vida continuará expandiéndose como parte de nuestra evolución (Linares, 2019). En ese transcurso, seguramente, la bioética tendrá un mayor protagonismo, conforme los problemas que implica la crisis ambiental sean más críticos y urgentes de resolver. Porque, tal como la describió Van Rensselaer Potter, la bioética es la ciencia de la supervivencia que permitirá construir el puente hacia el futuro.

Referencias

Arriaga, A. E. (Marzo de 2010). *Identificación de los elementos bioéticos mínimos a considerar para la evaluación del riesgo ambiental de liberación de plantas transgénicas en México*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México .

Bioeticawiki. (s.f.). (Creative Commons) Obtenido de : https://www.bioeticawiki.com/Van_Rensselaer_Potter

Brennan, A., & Lo, Y.-S. (2020, Winter). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (E. N. Zalta, Editor) Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/ethics-environmental>

Calderón, G. J. (s.f.). *Medio Ambiente Frente a la Corte Interamericana de Derechos Humanos: Una Ventana de Protección*. Obtenido de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37170.pdf>

Casado, G. M. (2002). ¿Por qué bioética y derecho? *Acta Bioeth*, 8(2), 183-193. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2002000200003&lng=es&nrm=iso

Casado, G. M. (2016). Bioética y Derechos Humanos: sobre la bioética como herramienta para la democracia. *Ius et Veritas*(53), 172-180.

De Oliveira, M. V., & De Faria, M. T. (2015). Protección jurídica del medio ambiente en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 19-50.

Fossey, A. (2015). Bioethics in agricultural research and research management. In L. G., & T. (. G., *Agricultural research management* (pp. 121-147). Dordrecht: Springer.

Kant, I. (2004). Reiteración de la pregunta de si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor. En I. Kant, *Filosofía de la Historia. Qué es la ilustración* (págs. 151-165). La Plata: Terramar.

Kant, I. (2010). *¿Qué es ser ilustrado?* México: Universidad Nacional Autónoma de México .

Kashwan, P. (2020, September 2). American Environmentalism's racist roots have shaped global thinking about conservation. *The Conversation*(51). Retrieved from https://theconversation.com/american-environmentalisms-racist-roots-have-shaped-global-thinking-about-conservation-143783?fbclid=IwAR2L_01L5QWBDaodZ47An7uMcH-ocnH0z3dmsjOE6Bz_pL_6rDIMzh-jWqt4

Kwiatkowska, T. (2001). Ética ambiental, política y salud. En T. Kwiatkowska, & J. Issa, *Los caminos de la ética ambiental: Una antología de textos contemporáneos*. México: Plaza y Valdés.

Linares, S. J. (1 de Junio de 2019). Una filosofía para el siglo XXI. *Nexos*. Obtenido de <https://www.nexos.com.mx/?p=42660>

Méndez, B. V. (2015). Las relaciones entre la bioética y el derecho. *Revista de Bioética y Derecho de la Universidad de Barcelona*(Extra), 183-188.

Piazzzi, Carolina A. (2021). Educar para el cuidado de la Vida. Una propuesta para abordar la educación ambiental desde el paradigma biocéntrico. Obtenido de https://www.academia.edu/50817971/Educar_para_el_cuidado_de_la_Vida_Una_propuesta_para_abordar_la_educaci%C3%B3n_ambiental_desde_el_paradigma_bioc%C3%A9ntrico_1


Service, Inter Press (IPS);. (27 de Mayo de 2020). *CEPAL propone una recuperación verde después de la pandemia*. Obtenido de <https://www.ipsnoticias.net/2020/05/cepal-propone-una-recuperacion-verde-despues-la-pandemia/>



¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?

Andrés Mejía

Universidad de Los Andes, Colombia
jmejia@uniandes.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-3968-9410>

María Lucía Guerrero

Universidad de Los Andes, Colombia
ml.guerrero55@uniandes.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-5078-4785>

Ana María Velásquez

Universidad de Los Andes, Colombia
ana-vela@uniandes.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-6868-6198>

Sergio Lizarazo

Universidad de Los Andes, Colombia
sf.lizarazo10@uniandes.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3588-7479>

Andrea Bustamante

Universidad de Los Andes, Colombia
andr-bus@uniandes.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-8017-5235>

Sanjay Nanwani

Universidad Externado de Colombia
sanjay.nanwani@uexternado.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8526-9698>

Resumen - Resumo - Abstract

En este artículo nos ocupamos de la pregunta: ¿qué es un aula democrática? Buscamos problematizar los modos más difundidos de concebir las aulas democráticas en la literatura: espacios diseñados y administrados por la profesora en los que participan estudiantes para deliberar y decidir colectivamente sobre asuntos curriculares o convivenciales. Además, proponemos cómo ampliar dicha concepción en varias dimensiones. Para ello, revisamos varias formas de democracia y los debates que allí surgen, para luego mostrar cómo éstos suscitan

Neste artigo tratamos da questão: o que é uma sala de aula democrática? Buscamos problematizar as formas mais difundidas de conceber salas de aula democráticas na literatura: espaços concebidos e geridos pelo professor em que os alunos participam para deliberar e decidir coletivamente sobre questões curriculares ou de convivência. Além disso, propomos como estender essa concepção em várias dimensões. Para isso, revisamos várias formas de democracia e os debates que delas surgem, para então mostrar como elas levantam novas questões e

In this paper we deal with the question what is a democratic classroom? We seek to problematize the most widespread conceptions of democratic classrooms in literature: spaces designed and managed by the teacher in which students participate to deliberate and decide collectively on curricular or coexistence issues. In addition, we propose to extend this conception in several dimensions. To do this, we review various forms of democracy and the debates that arise from them, and then show how these raise new questions and open up new possibilities for

nuevas preguntas y abren nuevas posibilidades de entender lo democrático en un aula de clases. Planteamos varios aspectos, los cuales ilustramos con diversos ejemplos. Primero, es cuando la clase define nuevos campos de acción colectiva, diferentes de los convivenciales y de los curriculares, que ésta se constituye a sí misma como comunidad política de modo más autónomo. Segundo, la participación democrática puede materializarse en acción directa en el aula y en construcción de opinión y comprensión pública, y no sólo en procesos de toma de decisiones. Tercero, la clase puede usar múltiples modos de comunicación legítimos en la interacción democrática aparte de la deliberación argumentativa, lo cual la hace más incluyente y comprensiva. Y cuarto: la participación democrática puede ocurrir de maneras emergentes y no sólo en los modos diseñados e institucionalizados desde los lugares de poder centrados en profesoras y directivas. Un aula más democrática no reprime sino fomenta la aparición de estos múltiples momentos y espacios de democracia.

abrem novas possibilidades de compreensão do que é democrático em sala de aula. Levantamos vários aspectos, que ilustramos com vários exemplos. Em primeiro lugar, é quando a classe define novos campos de ação coletiva, diferentes dos convivenciais e curriculares, que ela se constitui como uma comunidade política de forma mais autônoma. Em segundo lugar, a participação democrática pode se materializar na ação direta na sala de aula e na construção da opinião e do entendimento público, e não apenas nos processos decisórios. Terceiro, a classe pode usar vários modos legítimos de comunicação na interação democrática além da deliberação argumentativa, o que a torna mais inclusiva e abrangente. E quarto: a participação democrática pode ocorrer de formas emergentes e não apenas de formas concebidas e institucionalizadas a partir de lugares de poder centrados em professores e diretores. Uma sala de aula mais democrática não reprime, mas estimula o surgimento desses múltiplos momentos e espaços da democracia.

understanding what is democratic in a classroom. We raise several aspects, which we illustrate with various examples. First, when the class defines new fields of collective action, different from coexistence and curricular ones, it constitutes itself as a political community in a more autonomous way. Second, democratic participation can materialise in direct action in the classroom and in the construction of public opinion and understanding, and not only in decision-making processes. Third, the class can use multiple legitimate modes of communication in democratic interaction apart from argumentative deliberation, which makes it more inclusive and comprehensive. And fourth: democratic participation can occur in emergent ways and not only in ways designed and institutionalized from power sites centred on teachers and directors. A more democratic classroom does not repress but encourages the appearance of these multiple moments and spaces of democracy.

Palabras Clave: aula democrática, educación democrática, participación estudiantil, participación política, democracia

Palavras-chave: sala de aula democrática, educação democrática, participação estudiantil, participação política, democracia

Keywords: democratic classroom, democratic education, student participation, political participation, democracy

Recibido: 18/12/2021

Aceptado: 24/05/2022

Para citar este artículo:

Mejía, A.; Velásquez, A.; Bustamante, A; Guerreo, M.; Lizarazo, S. & Nanwani, S. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?. *Ixtil. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 29-58.

¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?

Introducción: ¿por qué preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?

En la literatura académica y de opinión se suele abogar por la democratización de la educación formal en general, y en particular también de las aulas de clase; es decir, se suele proponer que se permita que las estudiantes¹ tengan una mayor incidencia en la educación que toman. Las justificaciones para ello son variadas: una comunidad educativa democrática produciría normas de organización de una mayor calidad moral (Power y Higgins-D'Alessandro, 2008), y atendería mejor las necesidades de las niñas (Schaps, Battistiche, y Solomon, 2004, en Power y Higgins-D'Alessandro, 2008). Contribuiría también a que las estudiantes cumplan las normas por comprenderlas mejor y por haber participado en su construcción (Althof, 2008; Chaux y Bustamante, 2017). Además, un aula democrática promovería una formación integral de las estudiantes (Power y Higgins-D'Alessandro, 2008) y constituiría una educación ciudadana democrática más profunda al proveer una vivencia de la democracia en lugar de sólo su estudio (Maitles y Gilchrist, 2005; Althof, 2008; Johnson & Johnson, 2016).

Como veremos más adelante, hay diversas maneras de entender lo que es un aula democrática. Sin embargo, una revisión de la literatura existente muestra que ésta presenta casi exclusivamente una imagen muy específica: usualmente al comienzo del período académico, la profesora organiza una actividad con las estudiantes para decidir conjuntamente acerca de las normas de convivencia o de algunos asuntos curriculares. En este proceso las participantes respaldan sus propuestas con argumentos que son examinados por las demás, en una deliberación pública, cerrando cada decisión posiblemente con una votación si no se ha llegado a un consenso. Hay numerosos ejemplos de ello en la literatura (p. ej. Monsalvo, 2007; Althof, 2008; L. Ibáñez, 2014; Urzúa, 2016; Sánchez, 2018; Harell, 2020).

Sin embargo, el mensaje relativamente unificado que estas investigaciones nos envían en conjunto no refleja los intensos debates y las numerosas pro-

¹ En este artículo utilizaremos la forma femenina del lenguaje para referirnos genéricamente a todos los sexos: "las estudiantes" se refiere a "las, les y los estudiantes", "la autora" a "la profesora o el o le profesor", etc.

puestas que se han dado en las ciencias sociales acerca de la democracia. Así, varias autoras sugieren que esa forma de democracia –participativa y deliberativa– es sólo una manera de entenderla y tiene limitaciones importantes (Young, 1996; Mouffe, 1996 y 2005; Santos, 2004; Santos y Mendes, 2017; Rancière, 2010). De ahí que tomarla sólo a ella como guía limita significativamente nuestra comprensión de las maneras en las que nuestras aulas de clase pueden estar siendo democráticas o antidemocráticas. De hecho, diversas autoras sugieren que la indiferencia y la desafección políticas entre las jóvenes, tan señaladas hoy en día, se dan con respecto a los procesos y las instituciones tradicionales asociadas con este tipo de democracia, pero que ellas ejercen su agencia política hoy de otros modos (Herrera y Muñoz, 2008; Haste, 2017). En este contexto, nos proponemos en este artículo aportar a una comprensión amplia sobre *de qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática*, a partir de considerar formas más diversas de entender la democracia. Con ello buscamos, tomando prestada la expresión de Santos y Avritzer (2004), “ampliar el canon democrático” en el aula.

En el apartado 2 describiremos cómo acotamos aquí el uso de la expresión “democracia”, como relacionada con la idea de una comunidad política, y describiremos algunas propuestas y debates contemporáneos acerca de ella. En el apartado 3 argumentaremos por qué tiene sentido hablar de democracia en el aula de clases, siendo ésta una noción fundamentalmente política. Esto abre la discusión para que, en el resto del artículo, desarrollemos diversos aspectos alrededor de los cuales proponemos ampliar nuestra concepción de la democracia en el aula. Así, planteamos que la participación democrática en el aula puede darse acerca de diversos asuntos que son constitutivos, en diferentes grados y modos, de la idea de una comunidad (apartado 4); que puede materializarse a través de la acción política directa y en la construcción de comprensión pública y no sólo en procesos de toma de decisiones (apartado 5); que puede usar múltiples modos de comunicación legítimos aparte de la deliberación argumentativa (apartado 6); y que puede darse de maneras emergentes y no sólo diseñadas e institucionalizadas –normalmente por las educadoras y quienes ostentan el poder– (apartado 7).

¿Cómo entendemos la democracia?

Democracia y comunidad política

En su sentido más tradicional, la democracia se ha entendido como un sistema de gobierno. Sin embargo, autoras como Dewey han ampliado esa visión para ahora entenderla como un modo de vida asociada. Para él, una sociedad es más democrática en la medida en que haya mayores variedad y cantidad de puntos comunes de interés, libertad en la interacción entre sus miembros, reconocimiento mutuo y reajuste continuo de sus relaciones (Dewey, 1916/2008: 91). En el mundo educativo, este modo amplio de hablar de lo democrático se aplica a asuntos como el aprendizaje dialógico, la flexibilidad para que las estudiantes hagan elecciones en sus estudios según sus intereses, la protección de sus derechos, y los grados de respeto, horizontalidad e inclusividad de las conversaciones en clase (p. ej. Beane y Apple, 1995; Laguardia & Pearl, 2005; Feu et al., 2017; Collins, Hess y Lowery, 2019).

Son precisamente las limitaciones de pensar la democracia sólo como forma de gobierno las que motivan nuestra propuesta de ampliar el canon democrático en el aula. Sin embargo, la propuesta ampliada inspirada en Dewey y otras desborda nuestro propósito, ya que allí lo (anti)democrático se refiere a cualquier tipo de interacción entre sus miembros. Nosotras entendemos la democracia también como referida a unas formas de relacionamiento, pero en particular aquellas que constituyen la comunidad como una *comunidad política*: una en la cual los individuos que la conforman ejercen una cierta *agencia* para construir, transformar o mantener, de manera pública (en el sentido de Arendt, 1958/2009), a través de su *acción (política)* y desde sus visiones de comunidad, el marco de relaciones en el que se desarrolla la vida de la comunidad. En parte, este marco se materializa en prácticas que involucran colectivamente a las ciudadanas, y en las normas de todo tipo que definen dichas prácticas: instituidas o instituyentes (Castoriadis, 1975/2013); institucionales, voluntarias o evolutivas (Opp, 1982); legales o culturales (Mockus, 2002). Así, las acciones políticas tienen como *objeto* ese marco de relaciones de la comunidad.²

² Sabemos que toda acción humana tiene una dimensión política. Sin embargo, para acotar el alcance de nuestra discusión, aquí nos concentramos sólo en las acciones que directamente se ocupan de lo público, de manera pública.

Modelos de democracia

Los principios de la democracia pueden conjugarse y ponerse en escena en una comunidad política de diversas maneras y con distintos énfasis, y ser interpretados de modos diferentes. Todo esto es materia de debates en la literatura de la ciencia y la filosofía políticas, de los cuales han surgido varios modelos de democracia con relaciones complejas entre ellos: en algunos casos se oponen entre sí; en otros casos se formulan con referencia a diferentes aspectos y, por ello, algunos modelos incluso pueden combinarse o complementarse.

El modelo dominante en las sociedades contemporáneas es la *democracia liberal representativa*, según el cual las ciudadanas idealmente se ocupan de sus vidas privadas, cuidando de que, al hacerlo, no violen la ley ni vulneren los derechos de los demás, y eligiendo periódicamente unas representantes en quienes delegan el poder político depositado en unos cargos de poder y a quienes pueden y deben hacer seguimiento (Melnik, 2008). Este modelo contrasta con el de *democracia participativa*, en el cual las ciudadanas toman parte directamente en procesos de toma de decisiones en múltiples instancias y niveles –país, ciudad, barrio, lugar de trabajo, etc.–, en lugar de hacerlo a través de representantes (Sorribas y Garay, 2014). Para algunas autoras, como Schumpeter (1942, citado en Cunningham, 2002), la democracia representativa sería un mejor modelo debido a la ignorancia de las ciudadanas acerca de la complejidad de los asuntos públicos y su consecuente incapacidad de tomar buenas decisiones de manera directa. Éste es, por supuesto, un asunto de debate.

Los niveles mínimos de participación propios del modelo liberal representativo suelen relacionarse con una concepción *agregativa* de la democracia –aunque ésta no es incompatible con el modelo participativo–. Según esta concepción, cada ciudadana trae consigo unos intereses y visiones de sociedad que son subjetivos y en cierta medida egoístas, y que, luego, simplemente expresa en el momento de participar democráticamente. El resultado de un proceso democrático sería meramente un agregado de los intereses y visiones del conjunto de individuos de la comunidad (Benhabib, 1996; Biesta, 2009). Para algunas autoras, por el contrario, es clave reconocer que la democracia involucra unas interacciones entre las ciudadanas que no sólo reflejan unos intereses y posiciones previas, sino que además las modifican y reconstruyen como resultado de la interacción y les permiten llegar a consensos (Sandel, 1996; Habermas, 1994; Benhabib, 1996). Allí se construye la comunidad

política (Habermas, 1994).

Algunas autoras abogan por una versión *republicana* (Sandel, 1996) o *fuerte* (Barber, 1998) de democracia participativa. Para ellas, es clave propiciar que, desde muchos ámbitos de la vida –la educación, la familia, las asociaciones comunitarias, etc.–, las ciudadanas desarrollen un sentido de pertenencia e identidad colectiva con su comunidad, así como virtudes cívicas de búsqueda del bien común, las cuales serían necesarias para superar el individualismo que se les atribuye a las ciudadanas en la democracia liberal. En palabras de Sandel (1996, p. 349), la virtud cívica echa raíces “en los pequeños lugares, en las memorias y pensamientos, sucesos e identidades que nos sitúan en el mundo y dan su particularidad moral a nuestras vidas”.

El modelo de *democracia deliberativa* también adopta una concepción no agregativa, ya que da un papel central a la interacción entre las ciudadanas a través de la deliberación. Este modelo, si bien comparte varios elementos de la democracia republicana, da más énfasis a la pluralidad y multiculturalidad de nuestras sociedades y, como consecuencia, exige menos de las ciudadanas en cuanto a contar con virtudes cívicas de búsqueda del bien común previamente a la participación. En lugar de esto, propone que su desarrollo es el resultado, y no la precondition, de la deliberación (Habermas, 1994). Además, plantea que la legitimidad de los arreglos sociales depende no sólo de que éstos se hayan producido a partir de procedimientos de participación democrática, sino también de que sean resultado de encuentros entre las ciudadanas en los cuales, de manera libre, abierta e incluyente, éstas hayan deliberado colectivamente de modo racional, desde una actitud de búsqueda del mejor argumento e intentando, idealmente, llegar a un consenso (Benhabib, 1996; Dryzek & Niemeyer, 2010). Es importante notar que la deliberación no está limitada a ocurrir sólo en el momento en el que se deba tomar una decisión: es una actividad cotidiana y continua, en la que las ciudadanas van construyendo una *opinión pública*, colectivamente, aun cuando ésta no sea consensuada (Habermas, 1981; Benhabib, 1996).

La importancia de la interacción entre las ciudadanas también es reconocida por el modelo de *democracia comunicativa*, propuesto por Young (1996). Sin embargo, ella señala que la deliberación puede ser excluyente porque depende del desarrollo de ciertas habilidades y actitudes que no son necesariamente valoradas en todas las culturas ni en todos los grupos sociales por igual. Por ello, se amplía el espectro de modos de comunicación considerados legítimos y pertinentes para la democracia, incluyendo algunos como la narración de

historias y experiencias, el saludo y otras formas de reconocimiento, y la retórica. Valdría la pena añadir a esta lista la narración literaria (Rorty, 1989; Nussbaum, 2010; Hoffman, 2014) y el arte en general (Mouffe, 2007). Se resalta también aquí el papel de las emociones –las cuales se ven con suspicacia desde la democracia deliberativa (Tryggvason, 2018)– en la creación de los lazos que unen y de las diferencias que separan a las ciudadanas entre sí, en la motivación para la acción política, y en la comprensión de los asuntos sociales. En este último papel, las emociones nos proveerían acceso vicaria o empáticamente a las experiencias de otras conciudadanas, e introducirían en nuestra vivencia una experiencia de la significancia y urgencia de los asuntos relacionados con la justicia y la equidad, a través de las emociones políticas (Hoffman, 2014; Moreno y Mejía, 2016). Dado que la comprensión de los asuntos públicos no ocurre sólo en la formación de opiniones, sino que involucra componentes afectivos más ampliamente, nosotras preferimos hablar de *comprensión pública*, en lugar de la *opinión pública* de la cual se habla en la democracia deliberativa.

Existen otras propuestas, que en su conjunto podrían denominarse modelos de *democracia radical*, que amplían mucho más los límites de las definiciones tradicionales de democracia. Por un lado, reconocen que las formas de interacción entre las ciudadanas no son sólo comunicativas, y que no ocurren sólo al momento de tomar decisiones, sino que abarcan también otros modos de acción política directa mediante los cuales las ciudadanas *inciden* sobre los asuntos públicos: convenciendo, seduciendo, presionando, coordinando, apasionando, propiciando, etc. Esto puede ocurrir de formas creativas por fuera de los canales institucionales de participación que son más rígidos y que en la práctica pueden ser excluyentes, permitiendo el surgimiento de nuevos actores tradicionalmente relegados, nuevos temas tradicionalmente excluidos, nuevas iniciativas tradicionalmente impensadas (Mouffe, 2005; Herrera y Muñoz, 2008; J. E. Ibáñez, 2014; Dikeç, 2013; Santos y Mendes, 2017). La acción política directa, por lo tanto, constituye una *desinstitucionalización* y una *democratización* de la democracia (Santos y Avritzer, 2004), a través de formas emancipatorias de acción surgidas “desde abajo”, en ocasiones a través de movimientos sociales (J. E. Ibáñez, 2014). Dado esto, algunas autoras sugieren que la democracia aparece de forma puramente episódica, en actos singulares emergentes y no sólo en prácticas institucionales establecidas (Biesta, 2009; Rancière, 2010). Además, en estas formas democráticas se suele renunciar a pensar que llegar a amplios consensos sociales sea posible o siquiera deseable. En lugar de esto, se propone una *democracia agonística*, la cual destaca la diferencia radical entre los diferentes actores

sociales y, de allí, se resalta la naturaleza conflictiva de lo político (Mouffe, 1996 y 2005; Tryggvason, 2018).

Como lo veremos más adelante, estos debates y modelos de democracia nos demandan reconsiderar y ampliar los asuntos que debemos estudiar y, tal vez, poner en práctica en un aula de clases, si estamos comprometidos con su democratización.

¿Puede hablarse de democracia en el aula?

Al decir de un aula que es o no democrática estamos implícitamente atribuyéndole la posibilidad de ser entendida como una comunidad política. Nosotros hablamos aquí de “aula de clases”, no como un espacio físico o virtual donde una profesora dicta clases a unas estudiantes, sino como la comunidad conformada por un conjunto de individuos entre quienes se constituye algún espacio de relaciones establecidas a través de interacciones recurrentes (en el sentido de Maturana, 1990), y en el que ellos se reconocen como pertenecientes a dicha comunidad (p. ej., “yo soy del curso X del colegio Y”). La *relativa* estabilidad y recurrencia de las interacciones entre sus miembros hace que sus relaciones no sean del todo contingentes y que tenga sentido decir de ella que tiene un pasado, un presente y un futuro, y, en cierto sentido, que desarrolla una identidad que puede ir cambiando en el tiempo.

Los miembros de la comunidad construyen y reconstruyen cotidianamente ese marco de relaciones, pero no necesariamente tienen el mismo poder para hacerlo. Entre más igualitaria sea la distribución de dicho poder, más democrática es la comunidad. En un aula de clases, el poder está típicamente acaparado por maestras y directivas, pero a la vez éstas están restringidas en sus acciones por otros ordenamientos sociales y legales de niveles más amplios. Pensar en un aula democrática implica dar un giro radical.

¿En torno a qué participamos en un aula democrática?

El primer aspecto alrededor del cual proponemos ampliar el canon democrático en el aula es el de los asuntos alrededor de los cuales se puede participar democráticamente en un aula. Distinguimos al menos tres tipos, los cuales tienen funciones diferentes en la constitución del aula como una comunidad, relacionados con: (1) la *convivencia* y la regulación de las interacciones den-

tro del aula, (2) el *currículo*, y (3) otras prácticas y actividades definidas por la clase y que constituyen *nuevos campos de actuación como comunidad*.

Asuntos de convivencia

Los asuntos de convivencia tienen que ver con cómo se organiza una comunidad para regular el comportamiento de sus miembros y poder funcionar. En gran medida, esto ocurre a través de la construcción de *normas sociales*, es decir, de los comportamientos aprobados y esperados por los miembros de un grupo social (Shaw, 1981). Opp (1982) ha distinguido tres tipos de normas según el proceso por el cual se establecen: institucionales, voluntarias y evolutivas. Las normas institucionales son aquellas impuestas por las organizaciones sociales para su funcionamiento. Las normas voluntarias son negociadas y acordadas por los miembros dentro del grupo social. Por último, las normas evolutivas son aquellas que emergen orgánica y tácitamente a partir de las interacciones que ocurren dentro del grupo.

En principio, un aula es más democrática si se priorizan las normas voluntarias sobre las institucionales o las evolutivas. Mientras las institucionales ya están impuestas y las evolutivas no son objeto de participación mientras permanezcan tácitas, las normas voluntarias fomentan la participación de las estudiantes para establecer cómo quieren que funcione y se regule su comunidad. Así, las estudiantes pueden ser escuchadas y sus opiniones tenidas en cuenta para definir las maneras en las que podrán interactuar, el tipo de valores que utilizarán como base para estas interacciones y los mecanismos que se pueden activar cuando alguno de estos acuerdos sea incumplido (Urzúa, 2016). Sin embargo, el uso de todos los tipos de normas en el aula puede tener diferentes niveles de democratización, según el poder y autonomía que se les dé a los miembros de la comunidad. Por ejemplo, es más democrático establecer normas voluntarias si las consecuencias que la comunidad define por su incumplimiento son de carácter restaurativo –lo que valora la dignidad y promueve el desarrollo de la autonomía del individuo– en lugar de carácter punitivo –lo que refuerza la heteronomía–. Un aula es también más democrática si sus normas están abiertas a una permanente renegociación y no se producen simplemente como un evento formal de inicio del periodo académico. Esto último fue precisamente lo que hizo Sánchez (2018), docente de preescolar, quien periódicamente abría espacios con sus estudiantes para revisar la pertinencia de normas acordadas, así como para continuar con el proceso de aprendizaje e ir aprendiendo de los errores. L.

Ibáñez ilustra también esta idea con su principio del *asamblearismo*. Él concibe “la asamblea (...) no necesariamente restringida a un momento o situación concreta, sino más bien como una manera de proceder que puede surgir, retomarse en cualquier momento en el aula, a partir de cualquier situación” (2014, p. 129).

Las normas institucionales también pueden ser usadas en el aula de maneras más o menos democráticas. Por ejemplo, el manual de convivencia de un colegio puede ser simplemente informado a las estudiantes en el aula, o puede ser socializado y discutido con ellas para comprender la razón de ser de las normas allí consignadas. El segundo proceso se considera más democrático en la medida en que concibe a las estudiantes como agentes capaces de comprender y dar sentido a las normas existentes. Asimismo, en un aula se pueden abordar las normas evolutivas de maneras más democráticas cuando la profesora o las estudiantes visibilizan que una norma implícita está violando algún derecho de los miembros de la comunidad. Por ejemplo, una estudiante puede hacer evidente que dentro del curso se ha vuelto costumbre aislar a otra compañera del salón y excluirla de las actividades. Hacer explícito este comportamiento abre la posibilidad de que la comunidad actúe frente a la situación y acuerde normas voluntarias para evitar la exclusión y promover la igualdad.

Asuntos curriculares

Los asuntos curriculares abarcan los contenidos de la clase, las metodologías de aprendizaje y el sistema de evaluación, entre otros. Estos son asuntos que, tradicionalmente, son definidos por quienes se consideran expertas en la institución (docentes y directivas docentes), generalmente, orientadas por referentes nacionales o internacionales, que determinan los objetivos mínimos de aprendizaje para cada etapa del desarrollo.

Si bien estos marcos curriculares llegan al aula verticalmente desde las políticas gubernamentales o institucionales, el currículo podría ser un espacio negociado, sujeto a recontextualización y resignificación por los miembros de una comunidad educativa (Singh, 2002). Tradicionalmente, el currículo se entiende como el plan de estudios que siguen las instituciones y las profesoras con sus estudiantes. Sin embargo, si se entiende el currículo de manera más amplia como todo el conjunto de experiencias y aprendizajes que viven las estudiantes en un contexto educativo (Posner, 2005), en el aula siempre

quedan espacios abiertos y flexibles sobre los cuales las profesoras tienen la posibilidad de influir, aun cuando existan estándares definidos por el sistema educativo (Apple, 1999; Giroux, 1992). Ese poder de influencia de la profesora se puede ejercer de maneras democráticas. Ejemplo de ello es la propuesta de asamblearismo de L. Ibañez (2014), quien revisaba colectivamente con sus estudiantes diferentes aspectos curriculares en su clase de música, a medida que su necesidad de reajuste se iba haciendo aparente a lo largo del curso. Otro ejemplo es el de Fernández-Balboa (2007), quien les daba voz a las estudiantes en el proceso de evaluación, permitiendo y valorando la autoevaluación, o discutiendo con ellas los criterios con base en los cuales iban a ser evaluadas.

Asuntos sobre nuevos campos de actuación como comunidad

Si los asuntos convivenciales provienen de aceptar que, como *colectivo social*, la clase inevitablemente debe aprender a convivir, y los asuntos curriculares provienen de aceptar que, como *colectivo educativo*, la clase inevitablemente debe ocuparse de lo curricular, los asuntos relacionados con nuevos campos de actuación provienen de la posibilidad de que la clase, autónomamente, defina qué otras cosas puede y quiere ser. Un ejemplo nos ayuda a explicar a qué nos referimos aquí. Ocurre en el contexto de una toma de un colegio por parte de las estudiantes, para exigirle a la Secretaría de Educación de la ciudad desistir de nombrar como rector para el colegio a alguien con antecedentes problemáticos en otros colegios (Moreno y Mejía, 2022). Previo a la toma, el curso de grado once se reunió para discutir y decidir si, como clase, iban a llevarla a cabo y liderarla, lo cual efectivamente ocurrió. Esta actuación desborda los asuntos convivenciales y curriculares internos, y constituye un nuevo campo de actuación de la clase, como comunidad. Así, este curso, que como *hecho social* ya era un colectivo social y como *hecho institucional* ya era un colectivo educativo, en ese momento se definió a sí mismo también como un colectivo político.

Como vemos, aquí la democracia en el aula ya no se limita a establecer *cómo* opera la clase dentro de unos campos de actuación impuestos sobre ella, sino que se amplía a la posibilidad de definir en *qué* nuevos campos lo va a hacer; en últimas, qué tipo de comunidad quiere ser. No es de extrañar que estos asuntos tengan una figuración menor en la literatura sobre aulas democráticas, ya que justamente son aquellos en los que la clase elige si quiere involucrarse o no, que emergen de su propia autodefinition, y que

por tanto no se encuentran dentro de lo que usualmente se entiende como competencia de la profesora y sobre lo cual ella puede decidir ceder su poder. Si ampliáramos conceptualmente las categorías de Opp (1982) para aplicarlas a estos asuntos, éstos serían más voluntarios y evolutivos que institucionalmente impuestos.

¿En qué procesos se materializa la democracia en el aula?

Hemos dicho antes que lo democrático aparece en la posibilidad igualitaria y libre de participar políticamente para construir, transformar o mantener, de manera pública, el marco de relaciones en el que se desarrolla la vida de la comunidad. ¿A través de qué procesos puede tener lugar dicha participación? Abordaremos tres tipos: de toma de decisiones, de acción política directa, y de construcción de comprensión pública.

Toma de decisiones

Como lo señalamos antes, en el aula la forma predominante de ejercicio democrático reportado en la literatura es los procesos de toma de decisiones. En buena medida, es la profesora a quien se le confiere el poder sobre las decisiones convivenciales y, hasta cierto punto, curriculares. Por esto, cuando incluye a sus estudiantes en la toma de decisiones, ella efectivamente está cediendo parte del poder que se le ha dado institucionalmente. Y el grado en el que se dé esta cesión es determinante de qué tan democrática es su aula.

Ahora bien, como en un aula de clase la necesidad de tomar nuevas y ajustar viejas decisiones puede surgir en cualquier momento, el principio del *asamblearismo*, mencionado más arriba, representaría quizás la forma democrática más orgánica.

Además de la cantidad de decisiones que se abren a la participación de los estudiantes y de qué tan orgánicamente surgen, vale la pena considerar también el nivel de su participación en los procesos de toma de decisiones. Una perspectiva de amplia difusión en el campo educativo en las últimas décadas es la del modelo de Hart (1992) de una “escalera de la participación” de los jóvenes. Este autor propone entenderla en ocho niveles que van desde falsos procesos de participación a través de manipulación, decoración y participación meramente simbólica; que pasan por un involucramiento superficial de las

jóvenes a través de informarles y explicarles las decisiones tomadas por las adultas, con o sin consulta previa; y que van hasta procesos en los que las jóvenes efectivamente participan como decisores ya sea en procesos iniciados por las adultas, por ellas mismas, o de manera compartida en condiciones de igualdad (Hart, 1992, p. 10). Entre más arriba en la escalera de Hart se encuentre un aula, más garantiza que la voz, los intereses, las propuestas y la autonomía de las estudiantes puedan materializarse y, por lo tanto, que nos encontremos frente a un aula más democrática.

Un estudio de Cubides (2001) sugiere que muchos espacios institucionalizados de toma de decisiones, establecidos con el fin explícito de hacer más democráticos los colegios y las aulas, son realmente “espacios de seudoparticipación” (2001, p. 17). Por ejemplo, él encontró que, en muchas ocasiones, cuando en los denominados “círculos de participación” o “reuniones de clase” la docente plantea una problemática que está ocurriendo en el grupo para que las estudiantes busquen posibles soluciones, se suelen elegir al final del proceso sólo las ideas que coinciden con la visión de la docente. De modo similar, en la elección de las representantes estudiantiles que conforman el gobierno escolar, la profesora suele tener injerencia para promover un modelo de representante con características que se ajusten a los valores de la institución educativa.

Un ejemplo de un aula democrática en el cual se ha llegado hasta los niveles más altos de la escalera de Hart en procesos de toma de decisiones es el de Monsalvo (2007), quien muestra cómo, a partir de la realización de talleres deliberativos con las estudiantes, éstas llegan a definir democráticamente las normas de convivencia en el aula. También lo sería el de Fernández-Balboa (2007) mencionado en la sección anterior, en el cual se negocian con los estudiantes los criterios de evaluación.

Acción política directa

Ya vimos antes que la acción política de las ciudadanas no se limita a los canales institucionalizados de la democracia, sino que también puede darse a través de acciones políticas directas. En un aula de clases, la naturaleza no institucionalizada de estas acciones hace sean especialmente susceptibles de ser minimizadas o incluso reprimidas por las profesoras, quienes con frecuencia podrían verlas como disrupciones o perturbaciones al orden natural y regular de la clase. Además, en muchos casos, es a través de estas

acciones que las estudiantes desafían las estructuras de poder mediante cuestionamientos que seguramente no circulan por los canales institucionales participativos o deliberativos regulares.

Algunos casos recientes de protesta y presión por medio de escrache,³ ante situaciones de acoso y abuso sexual en universidades y ante la pasividad de las autoridades para manejarlas de maneras satisfactorias, ilustran de manera algo dramática acciones políticas directas contestatarias en el aula de clases. En estos casos, estudiantes llenaron de grafitis las paredes de salones de clase y de sus universidades, en los que denunciaban a algunos profesores como acosadores o abusadores y exigían la suspensión de sus actividades docentes (Las igualadas, 2020; El Espectador, 2020). Pero podemos encontrar acciones políticas directas por parte de estudiantes también en situaciones más cotidianas: por ejemplo, el programa Aulas en Paz (Chaux, 2012) promueve que, ante actos de *bullying* que un grupo de la clase realiza sistemáticamente sobre las más débiles del salón, las demás estudiantes de manera firme y asertiva se opongan públicamente a dichos actos.

Construcción de comprensión pública

Como ya lo vimos antes, autoras como Habermas (1981) y Benhabib (1996) han subrayado la importancia para la democracia de los procesos de formación de una comprensión de los asuntos de lo público. En un aula de clases, esto se traduce en un reconocimiento de la importancia que tiene que las estudiantes puedan expresarse y conversar entre sí para ir construyendo una valoración y una comprensión de los asuntos que atañen al aula como comunidad: como vimos antes, de convivencia, curriculares y emergentes. Por ejemplo, en las universidades en las que trabajamos, recientemente se han difundido en redes sociales estudiantiles, memes donde se expresa humorísticamente la experiencia de fatiga por sobrecarga de trabajo de muchas estudiantes y la falta de razonabilidad de algunas profesoras a la hora de pedir tareas y trabajos. Esta práctica pone sobre la mesa algunos asuntos de interés de la comunidad, y pone a las estudiantes y profesoras a pensar sobre ello y a continuar una conversación en la cual se van formando comprensiones sobre la situación, sobre su magnitud, sobre su significancia

³ El escrache es un tipo de expresión popular que tiene como fin denunciar públicamente violaciones de derechos o actos de corrupción, a través de canales no institucionales, "mediante actos tales como sentadas, cánticos o pintadas [graffitis], frente a su domicilio particular [de la persona denunciada] o en lugares públicos" (Academia Argentina de Letras, 2003, p. 20).

o sobre a qué se debe, entre otras cosas.

La importancia de que estas conversaciones puedan ocurrir entre las estudiantes y no sólo con la profesora se puede entender al reconocer que, normalmente, la figura de autoridad de esta última puede ser tan fuerte que inhiba las expresiones y las comprensiones de las estudiantes o que determine cuáles se consideran legítimas o válidas. En la medida en que haya mayor libertad e independencia para que los intereses, gustos, demandas y necesidades de las estudiantes circulen en el aula, nos encontraríamos ante escenarios en los que los valores centrales de la democracia podrían estar materializando de forma más profunda. Cada vez que las profesoras reprimen estas conversaciones o insisten en que siempre ocurran bajo su supervisión o vigilancia –y por lo tanto bajo la posibilidad de su censura–, están efectivamente llevando el aula por un camino antidemocrático.

¿Cómo interactuamos y nos comunicamos en la participación democrática?

Los diferentes procesos de participación política en el aula –toma de decisiones, acción política directa, construcción de comprensión pública– están mediados por el modelo de democracia que se asume, el cual define la manera en que los miembros del aula interactúan y se comunican para la construcción y desarrollo de su comunidad. Aquí identificamos tres modos de comunicación: uno en el que la interacción es ausente; uno en que hay interacción y la comunicación se basa fundamentalmente en la argumentación; y uno en el que la comunicación se amplía a otras formas diferentes a la argumentación.

Comunicación ausente de interacción

Hay situaciones de participación política que carecen de interacción por parte de los miembros de la comunidad. Un ejemplo prevalente en el aula son los sistemas de votación en los cuales las estudiantes toman decisiones colectivas, simplemente expresando su interés o preferencia individual a través del voto, sin tener ningún tipo de discusión o interacción previa entre ellas. Concretamente, se puede ver en situaciones en las cuales las estudiantes eligen una representante del curso para tomar decisiones por ellas con la

profesora o en algún órgano de participación escolar, todo con base en una información que reciben unidireccionalmente sobre las propuestas de los candidatos. También puede ocurrir que las profesoras les propongan a las estudiantes diferentes alternativas de evaluación y éstas, sin discusión previa, hagan una votación para elegir cuál prefieren. En estos casos, aunque las estudiantes reciben información, esta comunicación es en una vía y no hay lugar para la interacción.

La participación democrática con interacción ausente presenta varias limitaciones. Por un lado, supone que la arena política no es un espacio de encuentro con otras personas, y que más bien se circunscribe al mundo privado: cada una analiza y decide por su cuenta. En contraste, la interacción en la participación puede favorecer transformaciones en las ciudadanas. Cuando éstas se comunican e interactúan, pueden compartir y comprender mutuamente sus diferencias, sus necesidades individuales y sus intereses comunes, y esto las puede llevar a enriquecer sus comprensiones, por ejemplo, ampliando su perspectiva sobre algún asunto de interés común. Por otro lado, cuando la participación sucede a través de la votación sin interacción, se limita casi exclusivamente a procesos de toma de decisiones, dejando de lado otros procesos participativos como la acción política directa y la construcción de opinión pública. Es allí donde se abre campo a dos modos de participación en los cuales sí hay interacción: uno basado en la argumentación y otro basado en formas más amplias de comunicación.

Comunicación enfocada en argumentos

La interacción en la participación se puede dar a través de la deliberación argumentativa, en donde las participantes se reúnen para intercambiar argumentos alrededor de un asunto de interés colectivo, con miras a lograr la persuasión de las interlocutoras, analizar y seleccionar los mejores argumentos e idealmente llegar a un consenso (Habermas, 1994). En contraste con la comunicación ausente de interacción, la comunicación enfocada en argumentos permite la participación alrededor, no sólo de procesos de toma de decisiones, sino también de acción política directa y de construcción de comprensión pública.

Los espacios de discusión y decisión a modo de asambleas de clase, como los reportados en varios artículos (p. ej. L. Ibáñez, 2014; Sánchez, 2018; Harell, 2020), parecen ser especialmente propicios para una comunicación

argumentativa. Dado que son espacios controlados por la profesora, ésta puede promover que la conversación proceda a través de argumentos, así como buscar garantizar unas condiciones igualitarias de participación democrática –que cada estudiante tenga la misma posibilidad que la profesora de participar en la argumentación–. Sin embargo, esto no excluye que otros procesos democráticos de formación de comprensión pública o de acción política directa puedan eventualmente buscar crear este tipo de condiciones.

Si bien la deliberación implica una ventaja importante frente a la participación con comunicación ausente, la comunicación exclusivamente basada en argumentos ha sido cuestionada por varias razones. Primero, favorece a quienes han desarrollado la capacidad de argumentación y excluye a quienes utilizan o valoran otras formas de comunicación. Segundo, deja a un lado a estudiantes pequeñas que, por su nivel de desarrollo cognitivo y comunicativo, o, a juicio de las profesoras, no cuentan con una capacidad satisfactoria para argumentar. El caso de las asambleas deliberativas en preescolar para acordar normas de clase, reportado por Sánchez (2018), podría mostrar una excepción a esta objeción; sin embargo, su descripción no es suficientemente detallada para saber de qué modo procede la deliberación allí. Tercero, desconoce el papel de las emociones en la construcción de una comprensión pública. Y, finalmente, supone una ideal de unidad a través del consenso que puede ser, no solo poco posible, sino también poco deseable. De allí que se propongan modos de comunicación más amplios.

Comunicación más allá de los argumentos

Como lo vimos antes, en modelos democráticos como el comunicativo de Young (1996) y el agonístico de Mouffe (2005 y 2007) se ha propuesto dar legitimidad democrática a formas de comunicación pública no argumentativas o deliberativas, como el saludo, la narración de historias testimoniales y literarias, la retórica y el arte.

En un aula de clase, estas formas comunicativas pueden cumplir muchos papeles. La narración de historias testimoniales usualmente puede acercar a algunos miembros de la clase a la experiencia de otras, para que así las comprendan más profundamente a través de la empatía. Esto, a su vez, puede llevar a incidir en la cultura del aula o a toma de decisiones sobre asuntos relevantes correspondientes. Por ejemplo, en algunas de nuestras clases, estudiantes mujeres han expresado sus miedos narrando sus histo-

rias de cómo se vive caminar todos los días hacia el colegio o la universidad, sintiéndose intimidadas por hombres que les lanzan piropos y las acosan en la calle. Al hacerlo, han instado a sus compañeros hombres a abstenerse de hacerlo para así crear un espacio más seguro en el aula y el mundo exterior. En otro ejemplo, las historias contadas por estudiantes con discapacidad visual de cómo han navegado los desafíos que la vida escolar les ha presentado pueden llevar a adaptar el salón y las clases en general.

Algunas formas comunicativas de las jóvenes hoy en día apelan al humor, a través de géneros populares como los memes que se difunden en redes sociales y las caricaturas que las estudiantes pueden dibujar en lugares como los tableros de los salones de clase. Por medio de la exageración directa o a través de analogías, entre otros, las formas humorísticas pueden ayudar a visibilizar un asunto de interés de la clase atrayendo la atención de las demás estudiantes hacia él, y afirmando una manera de percibirlo. Un ejemplo es el caso antes mencionado de la difusión de memes sobre la sobrecarga de trabajo estudiantil.

En otros casos, estas formas de expresión buscan hacer directamente una denuncia pública, por ejemplo a modo de escrache, y toman más claramente una connotación de acción política directa de presión para detener una forma abusiva de uso de poder o para prevenir que se repitan situaciones consideradas injustas por algunas estudiantes. Los casos mencionados antes de grafitis de denuncia sobre acoso sexual por parte de profesores son ejemplos de esto.

Los papeles que señalamos aquí para otras formas comunicativas más allá de los argumentos claramente no agotan todas sus posibilidades. Justamente, una democracia amplia en el aula no intentaría cerrar las posibilidades de interacción y comunicación, sino, más bien, abrirlas, para permitir la renovación creativa de la comunidad.

¿Cómo surgen los espacios de participación democráticos?

Por último, distinguimos los procesos democráticos diseñados específicamente para fines de participación, normalmente dentro de un orden institucional, de aquellos que emergen de manera espontánea como resultado directo del transcurrir de la vida en el aula de clases. Los primeros son los que se describen más comúnmente en la literatura. Los segundos, mucho menos

visibles y menos legitimados como democráticos, pueden abrir aún más la posibilidad al cambio y a visiones alternativas de la realidad que se salen del *status quo* (J. E. Ibáñez, 2014), especialmente cuando son definidos por las estudiantes.

Espacios diseñados

Los espacios diseñados son acotados, pues los asuntos que se consideran allí son establecidos con anterioridad. Son típicamente definidos por la profesora y es ella quien decide el *cuándo*, el *cómo* y el *qué* del ejercicio democrático. En estos casos, ella juega un papel central como autoridad y es quien anima a las estudiantes a participar (Laguardia & Pearl, 2005). Ejemplos comunes que se pueden encontrar en el aula son los casos en los que la docente planea dedicar una clase para que las estudiantes voten por determinada decisión sobre asuntos curriculares, para acordar las normas de la clase a comienzo de año o para que se elija la representante del curso ante el Consejo Estudiantil.

Aunque son menos frecuentes, también hay situaciones en las que los espacios planeados son diseñados por las estudiantes. Es decir, son ellas quienes se apropian de la definición de los procedimientos a seguir y de los asuntos a poner en consideración. Por ejemplo, pueden pedir un espacio a su profesora para hacer una votación sobre algo que les interesa como una salida pedagógica, una actividad extracurricular, o la decoración que van a utilizar para celebrar un evento. Retomando la idea de la escalera de participación de Hart (1992) que hemos descrito anteriormente, se podría decir que en estas situaciones el ejercicio es más *genuinamente* democrático que cuando es liderado exclusivamente por la docente.

Espacios emergentes

En los espacios emergentes se configura una manera diferente de ejercer la democracia como algo que puede ser contingente y no diseñado de antemano. Esta visión se aleja de concepciones hegemónicas de la democracia y es más bien consecuente con aproximaciones que enfatizan el carácter inesperado y emancipatorio de la acción política, como las de Arendt, Rancière y Santos (Aguiló, 2009; Biesta, 2009; Dikeç, 2013).

Los espacios emergentes surgen frecuentemente *desde abajo*, ya que no requieren del aparato institucional. Justamente por esa razón pueden ser más fácilmente iniciados y liderados por las estudiantes, lo cual los hace consistentes con los últimos escalones de la escalera de Hart (1992), aunque no se refieran necesariamente a toma de decisiones. Sin embargo, no se excluye que sean iniciados y liderados por la profesora. Por ejemplo, se podría pensar en situaciones en las que la docente proteste espontáneamente frente a sus estudiantes –no haciendo uso de su poder sino invitando a las estudiantes a tomarla como una igual– para llamar la atención sobre un asunto que concierne a la comunidad del aula, como que están discriminado a alguien porque es homosexual.

Frecuentemente aparecen como procesos de acción política directa o de construcción de comprensión pública, aunque no se excluye que puedan incluir toma de decisiones. Un ejemplo relativamente común aparece en las situaciones en las que las estudiantes se *toman* un tiempo de la clase para expresar su inconformidad con las reglas de evaluación y para insistir en que la profesora las modifique.

Reconocer la posibilidad de espacios de participación liderados espontáneamente por las estudiantes es crucial para ampliar la visión de la acción democrática en el aula. Por un lado, como lo argumenta Ranciè (2010; ver también Biesta, 2009, y Dikeç, 2013), este tipo de espacios de democracia desde abajo puede ser determinante para manifestar disenso con el orden establecido y, por ende, abrir la posibilidad a nuevas relaciones y realidades dentro de la comunidad. Por otro lado, el reconocimiento de estos espacios emergentes se aleja del modelo de democracia centrado en el adulto y que no tiene en cuenta las dinámicas sociales de las estudiantes (Herrera y Muñoz, 2008). Se puede decir que es gracias a estos dos elementos que se puede resolver aquí la paradoja de la democracia en el aula que mencionamos en la introducción: la de que, cuando aparece dicha democracia, generalmente lo hace sólo gracias a una decisión tomada monárquicamente por las profesoras. En lugar de esto, cuando las estudiantes actúan como iguales a la profesora, cuando *se convierten* en sus iguales, la democracia ya no se origina en un poder institucionalizado no democrático (Ruitenberg, 2015). Podemos ver esto en un ejemplo de una experiencia reciente de teatro invisible en un curso de

una de las autoras –una obra de teatro que ocurre en un lugar público sin que la audiencia, conformada por quienes desprevenidamente se encuentran en el lugar, sepan que lo que ocurre es una obra ensayada⁴–. Allí, el profesor usó su autoridad contra una estudiante que se había atrevido a criticar en clase un texto del que él es coautor –de hecho, una versión preliminar de este artículo–, atacándola con palabras fuertes y, en un punto, pidiéndole salirse del aula. Cuando otra estudiante del salón se enfrentó al profesor diciéndole que estaba siendo injusto y exigiéndole que no tratara así a su compañera, ella efectivamente actuó como una igual y, por lo tanto, materializó a través de su acción el principio de igualdad de poder de la democracia. La radicalidad de esta forma de democracia proviene, en parte, justamente de que su emergencia no se originó en el poder del profesor.⁵

A su vez, los espacios emergentes pueden ser episódicos o continuados. Los primeros (*episódicos*) son efímeros y contingentes. Como lo describen Arendt y Rancière, en estos *espacios de aparición* los sujetos establecen una relación política con otros y cuestionan el orden establecido (Dikeç, 2013). Un ejemplo de espacios emergentes episódicos es el de los casos de escraches ya descritos anteriormente, en el que estudiantes de universidades en Bogotá denunciaron casos de acoso sexual por parte de un docente, escribiendo grafitis en el salón de clases (Las igualadas, 2020; El Espectador, 2020). Otros ejemplos podrían ser que todas las estudiantes se pinten las uñas de color rojo para protestar frente a la prohibición de hacerlo, o las conversaciones que las estudiantes sostienen durante el descanso para compartir sus opiniones sobre un sistema de calificación injusto. Por su parte, los espacios emergentes *continuados* se refieren a acciones colectivas reiteradas que usualmente buscan expresar demandas, ejercer presión en contra del sistema establecido o reivindicar derechos de determinado grupo. A un nivel más amplio, los movimientos sociales podrían incluirse en esta categoría (Santos, 2004). Al nivel del aula de clases, se podría pensar en ejemplos de negociación espontánea pero continuada o en acciones reiteradas de activismo; por ejemplo, un grupo de estudiantes que se ha organizado, aunque

⁴ El teatro invisible es una técnica del teatro del oprimido, desarrollado por Augusto Boal. El lugar donde ocurre la obra es acorde a la situación representada, de modo que parezca plausible en ese contexto. La obra gira alrededor de algún asunto problemático de orden social o político, y su propósito último es generar reflexión crítica en la audiencia, así como también, en algunos casos, hacer que se confronte con sus propias reacciones en la situación (Perafán, 2014).

⁵ En el caso de esta obra, el profesor, la estudiante atacada, dos tutoras y otro estudiante eran las actrices confabuladas. La estudiante que decidió enfrentar al profesor autoritario era, junto con el resto de la clase, la audiencia desprevenida. Al final de la obra se reveló que ésta había sido planeada y actuada, y se dio paso a una reflexión sobre lo sucedido.

sea informalmente, para constantemente cuestionar a su profesora sobre las decisiones curriculares que toma.

Por último, queremos resaltar que los espacios emergentes, incluso cuando son dirigidos por las estudiantes, también pueden perpetuar relaciones inequitativas dentro del aula. Por ejemplo, cuando las iniciativas son atendidas y seguidas por las estudiantes solo cuando esos espacios son iniciados por estudiantes de alto estatus social en el grupo. También, cuando la docente los reconoce como legítimos o democráticos sólo si las estudiantes que lideran son aquellas que se ajustan a la visión de “buena estudiante” que tiene la docente –por ejemplo, las más aplicadas y disciplinadas–, o si se plantean ideas que la misma docente considera válidas. De lo contrario, los espacios emergentes corren el riesgo de ser tildados como actos de indisciplina o rebeldía y las estudiantes involucradas pueden ser vistas como problemáticas o disruptivas.

Comentarios finales

Como ya lo mencionábamos desde la introducción, la imagen claramente predominante en la literatura sobre un aula democrática generalmente se reduce a la participación, a través del voto, en procesos de toma de decisiones, sobre algunos asuntos convivenciales o curriculares. En este artículo ampliamos la noción de un aula democrática en las dimensiones relacionadas con los asuntos alrededor de los cuales gira la democracia, los tipos de procesos mediante los cuales opera la democracia, las formas de comunicación entre ciudadanas propias de la democracia, y la forma en que se originan los espacios democráticos. Con ello pretendemos contribuir a expandir nuestra mirada de lo democrático hacia otros tipos de experiencias, que nos permitan estudiarlas y abordarlas en la práctica de nuevas maneras.

El camino que elegimos recorrer para esto consistió en primero prestar atención a los debates en la literatura alrededor de la democracia y a los consiguientes modelos o formas de democracia, para ver de qué manera podían informar nuestra apreciación de lo que es un aula democrática. Sabemos que esto puede ser arriesgado, porque podría caer en el adultocentrismo que es objeto de crítica por varias autoras (p. ej. Herrera y Muñoz, 2008) y a la cual nosotras nos sumamos. Al fin y al cabo, las discusiones teóricas sobre la democracia en las que nos hemos basado se refieren casi exclusivamente a los modos en los que los adultos se organizan y actúan políticamente.

Cada lectora podrá juzgar en qué medida hemos logrado situar la discusión apropiadamente en las aulas de clase, y discernir qué de allí puede y qué no puede iluminar nuestra mirada en este dominio.

En este texto defendimos los ideales democráticos alrededor de la libertad y la igualdad en la autodeterminación, no sólo en lo individual sino en lo colectivo; y mostramos que esto se materializa en la participación. Pero, también, sabemos que existen muchas dificultades, contradicciones y dilemas en el intento de hacer realidad dichos ideales en un aula. Por ello, deliberadamente elegimos no ser prescriptivos. Nuestra invitación, en últimas, es a explorar nuevas y creativas formas de *experimentar* con lo democrático (como lo propone Biesta, 2017), como un ejercicio de praxis colectiva entre profesoras y estudiantes, y a cuyo examen crítico creemos que este artículo puede contribuir.

Referencias

Academia Argentina de Letras. (2004). Boletín de la Academia Argentina de Letras. Tomo LXVIII, 267-268. Recuperado de <https://www.letras.edu.ar/wwwisis/indice/Boletin%202003%20-%20267-268.pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Aguiló, A. J. (2009). La democracia contrahegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: Notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. *Res Publica. Revista de Filosofía Política, 'Presente, pasado y futuro de la democracia' (suplemento 1)*, 377-383. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94238/1/La%20democracia%20contrahegem%c3%b3nica%20en%20la%20....pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Althof, W. (2008) The Just Community Approach to Democratic Education: Some Affinities. En K. Tirri (ed.), *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools* (pp.145-156). Rotterdam: Sense Publishers.

Apple, M. (1999). Rhetorical Reforms: Markets, Standards and Inequality. *Current Issues in Comparative Education*, 1 (2), 6–18.

Arendt, H. (1958/2009). *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.

Barber, B. (1998). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona: Paidós.

Beane, J. A. & Apple, M. W. (1995). The Case for Democratic Schools. En M. W. Apple y J. A. Beane (eds.), *Democratic Schools*, (pp. 1-25). Alexandria: ASCD.

Benhabib, S. (1996). Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 67-94). Princeton: Princeton University Press.

Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question of Inclusion. En M. S. Katz, S. Verducci y G. Biesta (eds.), *Education, Democracy and the Moral Life* (pp. 101-112). New York: Springer.

Biesta, G. (2017). Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education. *Policy Futures in Education*, 15 (1), 52-73.

Castoriadis, C. (1975/2013). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Uniandes.

Chaux, E. y Bustamante, A. (2017). Law, Morality, and Culture at School. En C. Tognato (ed.), *Cultural Agents Reloaded: The Legacy of Antanas Mockus* (pp. 401-420). Boston: Harvard University Press.

Collins, J., Hess, M. E. y Lowery, C. L. (2019). Democratic Spaces. How Teachers Establish and Sustain Democracy and Education in Their Classrooms. *Democracy & Education*, 27 (1), 1-12.

Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, 15, 10-23.

Cunningham, F. (2002). *Theories of Democracy. A Critical Introduction*. Londres: Routledge.

Dewey, J. (1916/2008), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Dikeç, M. (2013). Beginners and equals: Political subjectivity in Arendt and Rancière. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38, 78-90.

Dryzek, J. y Niemeyer, S. (2010). Pluralism and Meta-consensus. En J. Dryzek (ed.), *Foundations and Frontiers of Deliberative Governance* (pp. 85–118). Oxford, Oxford University Press.

El Espectador (2020, 3 de agosto). Los líos de tres profesores señalados de acoso en la U. Nacional. En: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-historia-de-los-tres-profesores-de-antropologia-senalados-de-acoso-en-la-unal/> [Fecha de consulta: marzo 11 de 2021].

Fernández-Balboa, J. M. (2007). Chapter Six: Dignity and Democracy in the College Classroom: The Practice of Student Self-Evaluation. *Counterpoints*, 235, 105-128.

Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L. y Simò-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36 (6), 647-661.

Giroux, H. (1992). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder: Westview.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: G. Gili.

Habermas, J (1994). Three Normative Models of Democracy. *Constellations*, 1 (1), 1-10.

Hart, R. (1992). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación*. Buenos Aires: Planeta.

Herrera, M. C. y Muñoz, D. A. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? *Acciones e Investigaciones Sociales*, 26, 189-206.

Harell, K. F. (2020). The Value of Conflict and Disagreement in Democratic Teacher Education. *Democracy & Education*, 28 (1), 1-8.

Hoffman, M. L. (2014). Empathy, Justice, and Social Change. En H. L. Maibom (ed.), *Empathy and Morality* (pp.71-96). Oxford: Oxford University Press.

Ibáñez, J. E. (2014, octubre). *Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora: Restricciones y desbordamientos* [Presentación de ponencia]. IV Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria-Gasteiz (España). Recuperado de: <http://www.concejoeducativo.org/2015/escuela-publica-movimientos-sociales-y-educacion-transformadora-restricciones-y-desbordamientos/> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Ibáñez, L. (2014). *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción* [tesis de doctorado sin publicar]. Universidad de Granada (España). Recuperada de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/24361434.pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Johnson, D. W. & Johnson, R. (2016). Cooperative Learning and Teaching Citizenship in Democracies. *International Journal of Educational Research*, 76, 162–177.

Laguardia, A. y Pearl, A. (2005). Democratic education. En A. Pearl y C. R. Pryor (eds.), *Democratic practices in education: Implications for teacher education* (pp. 9-30). Landham: Rowman & Littlefield Education.

Las igualadas (2020, 30 de junio). La universidad que ignoró la denuncia pública de acoso sexual de 131 estudiantes. Video blog, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vG1alnTSq2Y&t=389s> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Maitles, H. y Gilchrist, I. (2005). “We’re Citizens Now!”: The Development of Positive Values Through a Democratic Approach to Learning. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3 (1), 85-111.

Maturana, H. (1990). *Biología del fenómeno social*. Madrid: Talleres de Investigación en Desarrollo Humano (TIDEH).

Melnik, S. (2008). *Libertad, prosperidad y la lucha por la democracia. Textos introductorios*, México: FNST.

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32 (1), 19-37.

Monsalvo, E. (2007). El aula democrática. Normas de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (2), 1-12.

Moreno, M. y Mejía, A. (2016). ¿Cómo se siente ser un ciudadano? Ixtli: *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3 (5), 103-135.

Moreno, M. y Mejía, A. (2022). “Cuando no se logra nada, no le dejan a la comunidad otra salida” ¿Cómo llegan las y los estudiantes a tomarse su colegio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (92), 47-76.

Mouffe, C. (1996). Democracy, Power, and the ‘Political’. En S. Benhabib (ed.). *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 245-256). Princeton: Princeton University Press.

Mouffe, C. (2005). *On the Political*, Londres: Routledge.

Mouffe, C. (2007). Art and Democracy. Art as an Agonistic Intervention in Public Space. *Open! Platform for Art, Culture & the Public Domain*. Recuperado de: www.onlineopen.org/art-and-democracy [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Opp, K.-D. (1982). The Evolutionary Emergence of Norms. *British Journal of Social Psychology*, 21 (2), 139-149.

Perafán, B. (2014). Variaciones para una ciudadanía rococó. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (3), 335-363.

Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. Bogotá: McGraw Hill.

Power, F. C. y Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School. En L. Nucci y D. Narvaez (eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 230-247). Nueva York, Routledge.

Rancière, J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. Nueva York: Continuum.

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruitenbergh, C. (2015). The Practice of Equality. A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23 (1) 1-9.

Sánchez, M. T. (2018). Construyendo un aula democrática en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 55-67.

Sandel, M. (1996). *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*. Chicago: Harvard University Press.

Santos, B. (2004). *Democracia de alta intensidad: Apuntes para democratizar la democracia*. La Paz: Corte Nacional Electoral.

Santos, B. y Avritzer, L. (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Santos, B. y Mendes, J. M. (eds.) (2017). *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. México: Akal / Epistemologías del Sur.

Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 571-582.

Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics* (3rd ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

Sorribas, P. M. & Garay, Z. (2014). La participación, entre la democracia participativa y la democracia directa. Aportes desde un enfoque psicosocial. *Polis*, 10 (2), 39-69.


Tryggvason, Á. (2018). Democratic Education and Agonism. Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26 (1), 1-9.

Urzúa, M. (2016). *Una experiencia democrática en el aula* [tesis de maestría sin publicar]. Universidad Austral de Chile (Chile). Recuperada de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/egu.83e/doc/egu.83e.pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].


Young, I. M. (1996). Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 120-135). Princeton: Princeton University Press.



Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas

Marcelo José García Farjat
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
garciaf_marcelo@live.com
 <https://orcid.org/0000-0001-5281-6018>

Licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Maestrando en Tecnología, Políticas y Culturas en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario de Maestría SECyT. Su principal área de investigación son los Estudios Sociales de la Tecnología y del Cambio tecnológico. Participa en el programa de investigación “Objetos tecnológicos e información” (CEA, UNC)

Sergio Walter Salguero
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
filosergiosofia@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7112-0737>

Profesor de filosofía y ciencias de la educación, Especialista en educación y TIC. Maestrando en Tecnología, Políticas y Culturas en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus principales áreas de investigación apuntan a los cruces entre tecnología, filosofía y educación, donde su proyecto de tesis abordará los conceptos de funcionalidad y mediación para una exploración ontológica al diseño de materiales educativos. Participa en el programa de investigación “Objetos tecnológicos e información” CEA (UNC).

Resumen - Resumo - Abstract

La propuesta realiza una reflexión de corte filosófico y sociológico sobre aquellos presupuestos prevaletentes en la relación entre educación y tecnología. En este vínculo, los presupuestos analizados pueden limitar la expresión y desarrollo de las potencialidades

A proposta realiza uma reflexão filosófica e sociológica sobre os pressupostos predominantes na relação entre educação e tecnologia. Neste vínculo, os pressupostos analisados podem limitar a expressão e o desenvolvimento das potencialidades contidas nas

In this proposal, a philosophical and sociological reflection is carried out on those prevailing assumptions in the relationship between education and technology. In this relationship, the assumptions analyzed can limit the expression and development of the

que encierran las estrategias de gamificación en el contexto de innovaciones emergentes que reclama la adopción de nuevas tecnologías en cada vez más sectores de la vida. En tiempos de hipertecnologización, la institución educativa parece no escapar a tendencias artefactuales y solucionistas adjudicando y delegando a la tecnología la capacidad de resolver muchos de sus problemas de enseñanza tradicional. En este sentido, lejos de una crítica de tono pesimista, el trabajo intenta poner en discusión estas tendencias, a la vez que se propone explorar algunas tensiones y propuestas sobre los sistemas gamificados que permitan avanzar hacia marcos teóricos alternativos capaces de establecer otro tipo de relación entre lo tecnológico y lo educativo.

estratégias de gamificação no contexto de inovações emergentes que demandam a adoção de novas tecnologias em cada vez mais setores da vida. Em tempos de hipertecnologização, a instituição de ensino parece não escapar das tendências artefactuais e solucionistas, delegando à tecnologia a capacidade de resolver muitos dos problemas tradicionais de ensino. Nesse sentido, longe de uma crítica pessimista, o trabalho tenta salientar essas tendências, ao mesmo tempo em que explora algumas tensões e propostas sobre sistemas gamificados que permitam avançar para marcos teóricos alternativos capazes de estabelecer outro tipo de relação entre tecnologia e educação.

potentialities that enclose gamification strategies in the context of emerging innovations that demand the adoption of new technologies in a growing number of areas of life. In times of hypertechnologization, the educational institution does not seem to be able to escape from artefactual and solutionist tendencies, delegating to technology the ability to solve many of its traditional teaching problems. Accordingly, far from a pessimistic criticism, this proposal tries to put these trends into discussion, while exploring some tensions and proposals about gamified systems that allow us to move towards alternative theoretical frameworks capable of establishing another type of relationship between technology and education.

Palabras Clave: gamificación- presupuestos- filosofía- educación- tecnología

Palavras-chave: gamificação- pressupostos- filosofia- educação- tecnologia

Keywords: gamification- assumptions- philosophy- education- technology

Recibido: 06/01/2021

Aceptado: 26/04/2022

Para citar este artículo:

García Farjat, M. & Salguero, S. (2022). Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas. *Ixthl. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 59-82.

Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas

Introducción

A mediados del siglo XX un filósofo francés, Gilbert Simondon (2007), nos alertaba sobre la importancia de la tecnología en materia educativa al expresar que la relación entre educación y tecnología era el principal desafío para la pedagogía. Hoy, al ritmo y mandato de las sociedades informatizadas, pero también de la emergencia sanitaria mundial, la incorporación de tecnología a las propuestas educativas, aceleró aún más los debates sobre el poder transformador de Internet en nuestras vidas (Feenberg, s.f) y en los modos de enseñanza tradicionales. Así, el sector educativo no es ajeno a los profundos cambios que trae aparejado el advenimiento finisecular de las nuevas tecnologías: “de ahí que exista un elevado interés por investigar nuevos modelos y experiencias de aprendizaje que se adecuen a las nuevas formas de relacionarlos en una sociedad digitalizada” (Martínez Navarro, 2017, p. 254). Estos temas son abordados por la tecnología educativa con su renovado interés por los medios y la tecnología en la educación, sus propósitos didácticos y todo lo que pueda enriquecer y potenciar el aprendizaje desde la integración de medios tecnológicos en las intervenciones áulicas (Litwin, 2009; Sabulsky, 2009; Odetti, 2017; Maggio, 2018).

Este es el caso de algunas nuevas propuestas dentro de las denominadas metodologías activas como la gamificación, en la que se plantea la cuestión del entretenimiento como elemento de innovación educativa. Por metodologías activas se comprende las tendencias que buscan un cambio en la forma de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Se refieren a métodos, técnicas y estrategias del docente para transformar la enseñanza con foco en actividades que promuevan la participación activa del estudiante.

Una primera advertencia en este campo se refiere a lo que Libedinsky (2016) denomina innovación didáctica emergente, para diferenciar verdaderas prácticas de innovación de otras prácticas en la era digital que pudieran ser catalogadas como meras apariencias de innovación educativa:

Podemos definir las innovaciones didácticas emergentes como propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que recuperan tradiciones y antecedentes, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de los estudiantes, y que se implementan de un contexto, en un lugar y en un tiempo determinados. (Libedinsky, 2016, p. 58).

Ante el auge de estas metodologías activas se considera oportuno reconocer una alerta epistémica en los discursos pedagógicos y en las tendencias de innovación educativa (Libedinsky, 2016) que surge al inscribir, entre otras, las prácticas de gamificación dentro de estas innovaciones didácticas emergentes. Precisamente, en este caso, no alcanzaría con proponer un enfoque alternativo sobre la relación entre educación y tecnología sin analizar críticamente algunos presupuestos y prenociones en este vínculo. Como bien sugiere Bunge (2006), a todo esfuerzo intelectual le subyacen presupuestos filosóficos, a veces implícitos e inaprensibles para sus promotores, determinantes para dinamizar cualquier práctica y modo de acción y de pensamiento. Por tanto, la propuesta de trabajo tiene por objetivo principal revisar y explicitar algunos presupuestos subyacentes en las prácticas educativas que vinculan educación y tecnología y se expresan en el diseño de sistemas gamificados.

Las instituciones educativas hace tiempo que experimentan diferentes procesos de apropiación tecnológica vinculados a sus iniciativas de innovación y a la aplicación de metodologías activas como la gamificación. En algunas oportunidades asistimos a discursos solucionistas (Morozov, 2016), donde las nuevas tecnologías (y las nuevas metodologías) aparecen como la panacea a todos los problemas propios de la educación tradicional. Es decir, su mera introducción es considerada, desde su poder transformador, como suficiente y pertinente para afrontar (y resolver) diferentes problemáticas educacionales.

Para comprender estos posicionamientos se reconoce la existencia de perspectivas o enfoques teóricos para este campo en vías de conformación efectuando una mirada crítica a la gamificación como herramienta solucionista. Paralelamente, se deja constancia que las cavilaciones a ser verdidas no apuntan a desarrollar una crítica de tono pesimista acerca de la materia temática. Por el contrario, el trabajo intenta poner de manifiesto ese fondo común que oblitera muchas de las potencialidades que entrañan las estrategias y prácticas de gamificación y que nos dé acceso a pensar en marcos

teóricos alternativos capaces de establecer otro tipo de vínculo e interacción con las nuevas tecnologías en el mundo educativo.

Luego se descubren presupuestos y prenociones dominantes en el vínculo tecnología-educación y en el desarrollo de sistemas gamificados como innovaciones emergentes. Allí descubrimos, en enfoques deterministas e instrumentalistas para el diseño y ejecución de estrategias gamificadas, una barrera que coarta sus potencialidades. Finalmente, mencionamos algunas tensiones y propuestas que permitan seguir explorando los vínculos entre innovación y gamificación.

Gamificación, definiciones y perspectivas: algunas palabras introductorias

El punto de partida del presente trabajo asume la existencia de la gamificación educativa como parte de un proceso evolutivo en los modos de jugar iniciados con el surgimiento de la industria de los videojuegos en los años 80. Aplicada al mundo empresarial, luego fue adoptada en otros espacios a partir de estudios sobre la motivación (Malone, 1981). Desde el diseño y programación de *software* y videojuegos se reconoce la importancia de la experiencia lúdica y la cultura del juego, cuya vivencia pueda trasladarse a la vida real o a situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En este escenario, para discutir acerca de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta prioritario realizar una introducción sobre los alcances de las definiciones y perspectivas que hoy circulan sobre este concepto.

Como sucede con algunos anglicismos que luego buscan su traducción al español, aparecen debates sobre cómo nombrar estas prácticas educativas en las que interviene el juego, esto es, *gamification*, gamificación, ludificación. Desde la Real Academia Española (2021) se responde estableciendo que: “Como equivalente español del anglicismo «gamification» ya está en estudio la incorporación al diccionario académico de la voz «ludificación», formado con la raíz latina «ludus» (‘juego’). Se desaconseja la adaptación «gamificación»”. Sin embargo, no resulta llamativo que los usos culturales y pragmáticos mayoritarios reconozcan la palabra *game*, *gamer* y no precisamente, *ludus*. Esto parece observarse en las comunidades que comparten intereses en torno a la temática sosteniendo en forma mayoritaria el término

gamificación. Aquí se recuerda, sin intención de profundizar, que el aprendizaje basado en juegos (ABJ) y los juegos serios o videojuegos (*serious games*) son conceptualizaciones que se vinculan con la gamificación, pero mantienen diferencias específicas.

Dejando de lado las cuestiones etimológicas, se advierte que los intentos por lograr consensos en su definición todavía no tuvieron éxito. Las definiciones existentes aparecen como generales y abstractas, justificadas por la emergencia de lo que podría considerarse un campo relativamente nuevo de conocimientos. Contreras Espinosa (2017) menciona que el primer registro del término “gamificación” (*gamification*) fue en el año 2008 en un blog de Brett Terrill para describir el acto de “tomar la mecánica de un juego y aplicarla a otras propiedades para aumentar el compromiso”. Su generalización aparece a partir del 2010 por Nick Pelling, en el texto de Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011).

Comúnmente, cada autor se aproxima a la gamificación desde sus propias perspectivas, pero generalmente manteniendo cierta preocupación por componentes sistémicos y experienciales. Labrador Ruiz de Hermosa (2020) considera que el uso de tecnología no sería imprescindible para que un sistema gamificado funcione. Realiza asimismo una categorización que permite ubicar las diferentes definiciones de gamificación en tres grupos. Por un lado, las más populares basadas en el sistema (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011; Deterding, Dixon, Nacke, O’Hara y Sicart, 2011; Werbach y Hunter, 2012; Zichermann y Linder, 2013). Una segunda categoría ubica a las definiciones que hacen foco en la experiencia (Huotari y Hamari, 2012; Seaborn y Fels, 2015). Finalmente, aquellas basadas en el comportamiento de los usuarios (Bunchball, 2018; Burke, 2014; Kapp, 2012; Ramírez, 2014; Zichermann y Cunningham, 2011). Siguiendo a Labrador Ruiz de Hermosa (2020), una definición completa debería considerar los siguientes conceptos sin que falte ninguno de ellos, esto es, actitud lúdica, diseño de juego/pensamiento de juego, experiencia, usuario: “Así, la definición de gamificación propuesta en este estudio es: “sistema basado en un diseño de juego que lleva a los usuarios a tener una experiencia más allá del entretenimiento, promoviendo en ellos una actitud lúdica” (p. 11).

Un modo distinto de acercamiento es considerar la gamificación como técnica, método y estrategia a la vez (Marín y Hierro, 2013), incluyendo en esta perspectiva a los elementos de las tres categorías mencionadas anteriormente.

Ciertos enfoques asumen la necesidad de hacer frente a las características de la enseñanza presente a través de la existencia una nueva e incipiente quinta teoría de aprendizaje (Sánchez, García y Ajila, 2020), además de las vigentes teorías conductista, cognitivista, constructivista y conectivista. Estos autores sostienen que la gamificación aparecería ofreciendo soluciones más pertinentes para estos tiempos. No obstante, resulta exagerado que lo sugieran como parte de una quinta teoría del aprendizaje, cuando todavía se habla de un fenómeno en construcción, y “solo se podría juzgar después de los resultados de las primeras investigaciones a mediano plazo en el campo utilizando un enfoque pedagógica y no de gestión o *marketing* (p. 52). Quizás pueda ser más pertinente inscribir la gamificación en las llamadas pedagogías emergentes, como “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012, p. 15).

Otros autores sitúan a la gamificación como teoría junto a otras disciplinas como la ludología y la psicología (Pérez Latorre, 2013). Todas ellas parten de una naciente teoría transdisciplinaria de la diversión que debería, en un futuro cercano, comprender en profundidad las experiencias de entretenimiento y diversión. Desde este enfoque, en términos pragmáticos, toda teoría de la gamificación debería analizarse a partir de tres ámbitos de investigación y diseño: el diseño de *webs* e interfaces de interacción persona-ordenador, el diseño de productos comerciales y el mundo del *marketing* y la publicidad. En el primer caso, los criterios de funcionalidad y usabilidad van dejando emerger otro criterio superior cada vez que son satisfechas las necesidades básicas de interacción: la identificación y conexión emocional. De la misma manera, los aportes de Norman (2009) van en esa dirección, referidos al diseño emocional de objetos, y los *advergames* para publicitar una marca, producto, organización o idea. De esta forma la gamificación también se encuentra presente, explícita o implícitamente, en los nuevos formatos del *marketing*.

Ya sea bajo la denominación de los anglicismos *edutainment* y *gamification*, en tanto tendencias actuales para diseñar propuestas educativas diferentes, la tecnología puede enriquecer la creación de actividades lúdicas, gratificantes y entretenidas que mejoren el nivel de motivación y participación de estudiantes. La gamificación aparece como una estrategia didáctica alternativa de cualidades y potencialidades en un ambiente de creciente neotecnologización, estimulando la imaginación, las emociones y modificando comportamientos

dirigidos al aprendizaje. Además de fortalecer la motivación, permite la re-orientación constante, un aprendizaje más significativo y comprometido, los resultados pueden ser medibles (niveles, puntos y *badges*), genera habilidades digitales, potencia la autonomía y utiliza la competitividad a la vez que la colaboración (Borrás Gené, 2015). Cabe aclarar que estos beneficios enunciados cobran relevancia en el marco de una planificación general y de un contexto didáctico que un docente establece para su práctica de enseñanza.

Apuntes críticos sobre ciertos presupuestos vigentes en los sistemas gamificados

Reflexiones en torno a los procesos de gamificación a la luz de discursos tecnooptimistas

Para los objetivos de este trabajo se parte de las concepciones que vinculan a la gamificación, en el contexto de las metodologías activas, como preocupación de la tecnología educativa y particularmente, con el uso de tecnologías digitales. Nallar (2015), desde el *game design*, expresa que un sistema gamificado se apoya en tecnología de comunicaciones moderna posibilitando el *feedback* de sus participantes y la motivación. Si no se vincula a dispositivos tecnológicos, pero posee una estructura lúdica, lo propio es denominarlo sistema ludificado.

Las dificultades se presentan cuando la inclusión de un sistema gamificado en los espacios áulicos reclama la introducción de nuevas tecnologías sin tener en claro la construcción de una cultura técnica¹ que vuelva consciente los vínculos entre educación y tecnología. La reflexión sobre este tipo de cultura permitirá reconocer un conjunto de posibilidades para el desarrollo de la existencia humana, ya que “la cultura técnica es parte de la cultura humana” (Parselis, 2018, p. 37).

Un sistema gamificado es una técnica específica, pero también responde a una serie de presupuestos teóricos que la sostienen y la convierten en una tecnología. Para este trabajo se parte estableciendo distancia de aquellas

¹ Simondon (2007) afirma la necesidad de que el ser humano se acerque al conocimiento de todo objeto técnico en sí mismo, para que el tipo de vínculo con los dispositivos o artefactos sea válido y estable, por eso es necesaria la formación de una cultura técnica adecuada. Las instituciones educativas son un escenario deseable para esta tarea.

definiciones de tecnología que la abordan y la expresan desde una mirada estrictamente artefactual y material que soslayan, entre otras cuestiones, su carácter procesual; su concepción, diseño e implementación en un marco contextual. Reconociendo la polisemia y el carácter poliédrico de dicho concepto, aquí se toma la definición ofrecida por Thomas y Santos (2016), entendida como un “conjunto de acciones (cognitivas, artefactuales y prácticas) realizadas conscientemente por los humanos para alterar o prolongar el estado de cosas (sociales o naturales) con el objetivo que desempeñen un uso o función” (p. 16). Un sistema gamificado, además de su consideración como estrategia o metodología, se considera también tecnología en tanto se constituye por diversas acciones que integran decisiones didácticas, de contenido, elecciones de dispositivos, diseño de juegos, elementos, dinámicas y mecánicas de juego con propósitos definidos para modificar un escenario de enseñanza y aprendizaje.

Si la tecnología (y el auge de experiencias de gamificación) se erige como uno de los motores principales de la educación en las sociedades digitales, cabe preguntarse con Winner (2009), no solo si estos procesos contemplan las necesidades y metas del subuniverso estudiantil, sino también acerca de qué conocimientos y capacidades son esenciales y prioritarios en términos pedagógicos y tecnológicos:

Hay que reconocer el enorme potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación para enriquecer y flexibilizar los ambientes de aprendizaje, tanto formales como informales, en todos los niveles de la educación, la formación profesional o el desarrollo personal. Sin embargo, su uso debe estar sujeto a una estrategia de enseñanza/aprendizaje consistente y apropiada, que debería tener en cuenta las necesidades y limitaciones del contexto específico en el que el estudiante debe tener un papel central. (Novomisky y Américo, 2016 p.11).

Lo que suponen estas cuestiones es que se pone en evidencia una asociación directa (de forma muchas veces acrítica e indiscriminada) entre desarrollo tecnológico y bienestar social: una relación espuria que postula que a mayor progreso material, mayor calidad de vida y bienestar para los colectivos sociales. Así, este carácter intrínsecamente positivo adjudicado a todo tipo de innovación tecnológica (y pedagógica), revela modelos lineales de innovación que se replican con intensidad en tiempos de revolución tecnológica. En esta línea argumentativa, algunos tipos de innovaciones se muestran capaces,

desde su propia inmanencia, de mejorar cualquier situación o proceso de enseñanza y aprendizaje, una realidad que puede enmarcarse en lo que Morozov (2016) denominó *solucionismo tecnológico*.

Estas consideraciones optimistas acerca del papel de las tecnologías en el universo educativo pueden esconder mayormente preocupaciones instrumentales por resultados inmediatos y cortoplacistas, encontrando en la implementación tecnológica, la respuesta a gran parte de los problemas pedagógicos vigentes. En otras palabras, se le atribuye capacidades cercanas a lo milagroso para alcanzar expresivas transformaciones en términos de enseñanza y aprendizaje (Adell, 2018).

En este marco de discusiones, la gamificación parece no poder escapar al ímpetu tecnotriunfalista señalado en párrafos anteriores: “como aquella herramienta que «te va a cambiar la vida» y que es la respuesta a todos los problemas” (Blanch, 2021). Su introducción y aplicación es pensada desde su presunto carácter “mandatorio”, entre otras razones, por su creciente popularidad, más allá de su origen reciente como parte de la cultura digital. Y en términos más generales, por la pretendida necesidad de adoptar e incorporar las nuevas tecnologías en cada vez más sectores de la vida: interés basado en su capacidad de simplificar y resolver distintos problemas que afrontan las sociedades presentes (García Farjat, 2021).

Hacia una crítica de los enfoques deterministas e instrumentalistas para el diseño y ejecución de estrategias gamificadas

En continuidad con lo manifestado en el apartado precedente, la intención aquí es reconocer el valor del componente lúdico y tecnológico en un sistema gamificado, pero también ser consciente de las posiciones acríticas y tecnotriunfalistas que puedan caer en miradas simplificadoras o solucionistas. Pedagógicamente hablando, de lo que se trata es de crear experiencias de aprendizaje gratificantes, propiciar una conciencia epistemológica que permita pensar la inclusión genuina de tecnologías, y una enseñanza poderosa que lleve a recrear las prácticas de enseñanza (Maggio, 2012, 2018). La incorporación de la gamificación, con sus mecánicas, dinámicas y distintos y variados recursos tecnológicos, puede ser una oportunidad para modificar conductas y potenciar y enriquecer los procesos de adquisición de conocimiento y destrezas de diversa índole. En este sentido, el conductismo, como teoría del aprendizaje, realiza algunos aportes significativos en torno a la

motivación extrínseca para el reforzamiento de conductas y el uso de recompensas o castigos. Este es un punto a considerar, ya que no está carente de dificultades en el proceso (Borrás Gené, 2015). Si bien no es objetivo del presente el análisis detenido de las implicancias del conductismo en términos de enseñanza y aprendizaje, cabe señalar que esta orientación de la conducta, dirigida a conseguir determinadas metas, puede representar un objetivo formal desprovisto de contenido si el trabajo docente olvida la finalidad de su acción pedagógica intencional (Carreras, 2017). Y es preciso mencionar que, “vivir una experiencia gratificante”, tampoco evitaría el riesgo de caer en proyectos mecanicistas, solucionistas o artefactuales.

La comprensión de estos modos instrumentales que aparecieron en la vinculación entre tecnología y educación puede rastrearse y explicarse a partir del mismo proceso histórico que conformó el campo de la tecnología educativa. Abordar su historia “es remitirnos a la historia de la tecnología que impacta instrumentalmente en la educación, o mejor, en el diseño instruccional” (Castañeda, Salinas, Adell, 2020, p. 244). Esta visión instrumentalista de la tecnología es deudora de aquella centrada en los artefactos y que ignora otros aspectos (sociales, políticos, económicos, culturales, por mencionar algunos). Junto al instrumentalismo, las visiones deterministas acompañan con creencias en el desarrollo tecnológico y el progreso intrínseco de los artefactos, y por ello mismo, con su impacto determinante e inevitable en la esfera social dirigiendo las transformaciones socioculturales (Adell, 2018). La noción de impacto (Lévy, 2007), que durante mucho tiempo estuvo presente en el campo de la tecnología educativa, aparece nuevamente en marcos pedagógicos que sostienen las propuestas de innovación, por un lado, a través de aquellos resultados esperados con criterios de eficiencia, pero, por otro lado, como una fuerza externa, ajena y avasallante. Si algo nos puede enseñar la historia de la tecnología educativa es que estas perspectivas entraron en crisis y fueron quedando atrás a partir de nuevas reflexiones y bases teóricas provenientes de otros campos: la psicología cognitiva, las teorías de la comunicación con sus abordajes semiótico-informacionales y semióticos-textuales, y el análisis crítico de los medios masivos de comunicación. (Litwin, 2009).

Selwyn (2017), por su parte, nos alerta sobre ciertas dificultades propias de concepciones tecnológicas y solucionistas que rigen y gobiernan las prácticas y modos de acción y de pensamiento en materia educacional. Entre otros propósitos, sus reflexiones buscan alejarse de quienes defienden con marcado optimismo el declarado poder transformador de las tecnologías digitales: “las tecnologías no transforman nada” (2017, p. 104). Para dicho autor, muchas

de las herramientas que hoy que orbitan en el quehacer áulico operan como mero reemplazo y/o actualización de aquellas ya preexistentes. Sin negar sus potencialidades, “por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores” (Barrón Tirado, 2020, p.70).

A fin de cuentas se trata de reconocer que algunas discusiones actuales en las instituciones educativas dejan de lado u olvidan los análisis valorativos o políticos de sus intervenciones con tecnología bajo el manto de la aparente neutralidad tecnológica. Ubicados en el plano de uso instrumental soslayan, no sólo la consideración del fenómeno tecnológico como un fenómeno social de significativa importancia, sino también el reconocimiento del papel que ejercen las grandes empresas para imponer determinadas tecnologías vinculadas a sus proyectos económicos (Schmucler, 1983). Y este es un aspecto que también se juega en cada decisión institucional y dentro del aula. Será Langdon Winner quien, desde el enfoque constructivista, nos alerte sobre la proclamada neutralidad de la tecnología, puesto que desde su aparato crítico, “los artefactos tienen política”, es decir, entrañan formas de poder y de control (Winner, 1983). La neutralidad que se le adjudica, en tanto característica central del determinismo tecnológico, no es, como indican Thomas y Santos (2016), un problema estrictamente de orden conceptual. Más bien posee variadas implicancias que se traducen y se corporizan en políticas educativas y tecnológicas, en considerables inversiones en materia tecnopedagógica², en la planificación y diseño curriculares (que tienen como eje principal la inclusión tecnológica en el sistema educativo) y en proyectos institucionales de diversa índole que atraviesan la labor docente y que repercute decididamente en la implementación de prácticas de gamificación como estrategia innovadora. De esta forma, se omite (o se infravalora) el carácter agencial de las tecnologías y su capacidad de regular espacios y conductas de los actores (Thomas y Santos, 2016, p.17). La tecnología en sí misma, desprovista de valores y de intereses, no genera ninguna clase de problemas para un determinista: la actividad y conocimientos tecnológicos carecen de valor *per se*, desligados de cualquier consideración socio-histórica y política. Más bien, lo que se torna problemático, desde esta visión, son los usos y efectos y consecuencias de las tecnologías en las sociedades.

² Como bien indica Adell (2018), los gobiernos invierten significativas cantidades de dinero en planes TIC, en un escenario que jerarquiza a las innovaciones tecnológicas, en tanto motor económico en un mercado global capitalista que se distingue, entre otras caracterizaciones, por la competitividad y la búsqueda de la rentabilidad económica.

Profundizando la crítica, cabe recordar con Feenberg (s.f.) que las tecnologías no son cosas terminadas. Por el contrario, son procesos fluidos, cuya conformación y funcionamiento no responden estrictamente a factores técnicos, sino que contempla también a una amplia variedad de factores extra técnicos en una relación de mutua reciprocidad bajo coordenadas temporo-espaciales específicas. Sería un contrasentido que el diseño de un sistema gamificado, como propuesta de innovación emergente, no sea considerado como parte de una realidad en construcción, cambiante, dinámica y flexible. Todo proceso de gamificación que apele al uso de aplicaciones, dispositivos o plataformas digitales debería reconocer un trabajo flexible y los múltiples factores y condicionantes que intervienen en el diseño y ejecución del sistema.

En esta línea expositiva, cuando se indaga en el uso actual de ciertas plataformas virtuales educativas para gamificar, se observa un posicionamiento inicial que ve en ellas simples objetos técnicos, instrumentos con potencia mecánica eficaz y que, a modo de prótesis del ser humano, amplían las capacidades del estudiante o complementan las acciones pedagógicas del docente (Salguero, 2020). De esta forma, aparecen como meros instrumentos físicos listos para ser usados circunscriptos al mandato de actitudes volitivas y desiderativas de los agentes envueltos en su uso.

Al amparo de estas miradas reduccionistas y monocausales, la tecnología se presenta como una fuerza exógena a la constitución humana, con una lógica propia y autónoma. Una lógica al margen de cualquier posible intervención de los sujetos en su desarrollo y comportamiento, cuya marginalidad epistémica y axiológica los obliga a adaptarse y amoldarse a los cambios que dicta e impone el imperativo tecnológico. Hablamos de la manifestación clara de un determinismo tecnológico que adopta una perspectiva macro de análisis en detrimento de miradas contextuales, plurales y locales de la entidad tecnológica.

Además existe otro alcance complementario al determinismo difícil de soslayar en esta trama: la inexorabilidad del desarrollo tecnológico pareciera señalar la importancia de todo tipo de esfuerzo que permita asegurar que las prácticas educativas logren estar en consonancia con el vertiginoso ritmo de crecimiento que acusan los avances tecnológicos en las sociedades digitales. Las prácticas pedagógicas emergentes, y la gamificación específicamente de la que hablamos, pueden erigirse como “modas impuestas” por estos avances, bajo los dictámenes del progreso, pero que en el fondo pueden caer en el modelo de la “domesticación” en la apropiación de tecnologías (Silverstone y

Haddon, 1996). Dicho en otros términos, a riesgo de permanecer en prácticas tradicionales, elige no quedar fuera de la ola de avances tecnológicos que proliferan en el mercado, aunque ello implique seguir haciendo lo mismo, pero con tecnología.

Entre otros problemas, las posiciones anteriores nos conducen a la pasividad, al inmovilismo y a la aceptación acrítica de los dispositivos técnicos disponibles y pensados para fines pedagógicos, naturalizando sus funciones y roles preestablecidos y presuntamente inmodificables. Esta parálisis del pensamiento crítico no es ajena a los efectos de la alienación denunciado por Rosa (2016) en nuestra relación con la tecnología (en un contexto signado por la aceleración socio-tecnológica imperante): “en la vida moderna estamos constantemente ante la necesidad de utilizar equipos y herramientas y de resolver problemas que nunca hemos aprendido completamente a tratar, de los que nunca nos hemos apropiado” (p. 155).

Por último, tampoco se debe olvidar el reconocimiento, siguiendo la concepción de Pacey (1990), de los valores, aspiraciones e ideales al momento de considerar el diseño e implementación de estrategias de gamificación en los contextos áulicos, al poseer influencia directa en su concepción, planificación y ejecución. En este sentido, recuperando la noción de obstáculo epistemológico de Bachelard (2000), resulta de particular interés subrayar el papel sustantivo que asumen las creencias, ideas y concepciones previas sobre la tecnología y sus alcances, al condicionar nuestra visión de la realidad y los modos de pensamiento y acción que atraviesan a la institución educativa (y a todos sus actores intervinientes).

Innovación y gamificación: algunas tensiones y propuestas

De manera precedente dejamos establecido que la gamificación puede inscribirse como una práctica de innovación educativa emergente (Libedinsky, 2016). Ahora, también habría que distinguir que en aquellas innovaciones algunas pueden ser tecnológicas y otras didácticas. El desarrollo de experiencias educativas que incluyen diversos dispositivos tecnológicos no garantiza la existencia de innovación didáctica. Esta es una preocupación de todo educador: “...aprender a innovar en las aulas y que los alumnos se beneficien de esas de esas innovaciones, que la manera de enseñar esté sintonizada con el tiempo que nos toca vivir” (Libedinsky, 2013, p. 70).

En el caso de la gamificación estas prácticas innovativas incluso irían más allá de lo didáctico, se considera no sólo los procesos de ubicuidad tecnológica, sino también el entretenimiento, algo nuevo que se gesta como forma de mirar el mundo y la realidad:

El entretenimiento se convierte hoy en un nuevo paradigma, y hasta en una nueva fórmula ontológica que decide qué es idóneo para entrar a formar parte del mundo y qué no, e incluso qué es en general. Así es como la propia realidad se presenta como un peculiar efecto del entretenimiento. (Han, 2018, p. 11).

La dirección que pueden adquirir estas experiencias han generado algunas posiciones críticas dentro del profesorado. Se expresan como desconfianza hacia las tendencias del *edumentertainment*, “concepto acuñado en las redes y que, por lo visto, lleva asociado el concepto educación al de entretenimiento. La conversión de la educación en espectáculo” (Marti, 2019, p. 15). Estas críticas, al momento de pensar la formación del profesorado, focalizan en la desconfianza a los procesos que sólo apuntan a la dimensión estratégica para la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, *Flipped Classroom*, Gamificación o Neuroeducación, relegando la preparación para el dominio de la asignatura, el pensamiento crítico o el trabajo en aulas heterogéneas (Anijovich, 2014). A su vez advierten sobre algunos errores no resueltos en la implementación de la gamificación como modelo de aprendizaje: sobre la gestión del modelo ¿lo hacen las instituciones educativas, el profesorado, o las empresas? El problema de la regulación de los premios: ¿se incentiva la resolución rápida de actividades para obtenerlos o el logro de objetivos de aprendizaje? (pensando en las limitaciones del conductismo en el proceso de aprendizaje). El problema del diseño: ¿Cómo diseñar un sistema gamificado no lineal que proponga atender a los diferentes intereses y estilos de aprendizaje? (Marti, 2019). Se trata de reflexionar sobre “la necesidad de revisar las relaciones entre creador y público dentro del contexto sociocultural contemporáneo y teniendo muy en cuenta lo que el juego como dispositivo cultural emergente puede aportar” (Sánchez Coterón, 2014, p. 30). Son interrogantes formulados desde una perspectiva que busca alertar y escapar a posiciones deterministas e instrumentales en los procesos de innovación tecnológica y pedagógica.

La acción de gamificar diferentes propuestas educativas posee antecedentes históricos significativos, no es un invento reciente. La vinculación del juego como estrategia didáctica es algo ya experimentado por el profesorado como

también lo complejo de lograr el objetivo de “aprender jugando”. Lo que ha producido el relanzamiento de este vínculo ha sido la búsqueda actual de adaptarse a los nuevos modelos de gamificación que incluyen mecánicas, no solo de juegos, sino también de videojuegos. En esta línea, un aporte que puede poner en tensión los usos acrítricos de la gamificación y las definiciones actuales que siempre buscan establecer distinciones con los *serious games* o los *persuasive games* (Bogost, 2007) proviene precisamente de ellos mismos, como producciones potentes para el discurso retórico y como elementos persuasivos, la creación de significado a través del juego, a partir de su proceduralidad:

(...) donde existe una intencionalidad explícita para hacer que quien juega abandone la ficción y/o la esfera meramente lúdica del juego y se centre en la realidad: éstos tratan de situar al jugador en el mundo real para que se cuestione aspectos de éste. Precisamente, para provocar que el jugador abandone la ficción y/o la esfera meramente lúdica del juego, los *persuasive games* buscan romper con la inmersión utilizando tanto marcas enunciativas “sutiles” como “exageradas”. La evidente manifestación del “diálogo” enunciadador-enunciatario dificulta la inmersión y, por tanto, hace que el jugador abandone el mundo creado para que, atendiendo al mundo real, reflexione. (Ciaurriz, 2011, p. 81).

Cabe además comenzar a pensar las vinculaciones del *storytelling* dentro del diseño de un sistema gamificado. Aparentemente desde la perspectiva de Bogost (2007), el camino iría en sentido contrario en tanto el objetivo de la narración es apelar a las emociones y a la inmersión completa en el juego. Mientras algunos aceptan que las decisiones del jugador no salen del círculo mágico de Huizinga (2007), que separa el mundo real del mundo del juego, otros afirman la existencia de las consecuencias decisionales fuera del círculo. Este es un aspecto fundamental también en los videojuegos, junto a la interactividad, la retórica procedimental, la navegabilidad, el diseño de interfaces, los elementos visuales y audiovisuales capaces de convertir a los artefactos digitales en recursos de un potente valor narrativo y persuasivo. Quizás toda gamificación que busca escapar al instrumentalismo mecanicista, también debiera ser persuasiva.

En este trabajo no se discutió el valor del juego ni la cuestión antropológica de fondo en la que el *Homo Faber* fue dejando lugar al *Homo Ludens*, al *Homo Videoludens* (Huizinga, 2007, Flusser, 1990, 2002, Scolari, 2016) o al *Homo Alien* (Escribano, 2020). La emergencia de la figura del jugador es un

gesto nuevo en el marco de la cultura del buen entretenimiento (Han, 2018), pero también en el escenario de la nueva sociedad telemática y dialógica, productora de imágenes, generadora de información en base a jugar con un aparato técnico, considerando al juego mismo como un acto de emancipación (Flusser, 1990, 2002, 2017).

Conclusiones

El recorrido hasta ahora sistematizó algunos debates sobre la definición de gamificación, desde un enfoque etimológico, pasando por categorías que la vinculan al sistema, a la experiencia y al comportamiento de juego. También como método y estrategia o como una nueva e incipiente teoría de aprendizaje, o teoría transdisciplinaria de la diversión junto a otras disciplinas como la ludología y la psicología. Pero también como dispositivo tecnopedagógico operando como tecnología.

La postura aquí tomada asume que para un tipo de cultura técnica existen ciertas lecturas y posturas epistémicas que, para abordar la emergencia de innovaciones educativas, se resuelven en vínculos establecidos en clave solucionista, instrumentalista o determinista. Las tensiones en el análisis propuesto permiten establecer algunas pistas para seguir pensando esa misma tensión y la posibilidad de reflexionar sobre otro tipo de cultura técnica. Conceptos como los de *persuasive games*, *storytelling* o el reconocimiento del valor del juego en la cultura del buen entretenimiento y de la sociedad telemática, promueven la necesidad de repensar la figura del jugador de nuestra época y el juego mismo como acto de emancipación.

Con el fin de valorar la fertilidad de prácticas de innovación emergentes como la gamificación, la propuesta de trabajo consideró primario analizar críticamente ciertos presupuestos que subyacen a muchas de las propuestas educativas presentes. En este sentido, las cavilaciones vertidas a lo largo del trabajo buscaron poner de manifiesto la prevalencia de concepciones tecnocéntricas en las relaciones tecnología-educación; las cuales pierden de vista la consideración de las múltiples dimensiones que atraviesan los procesos de diseño, inclusión y de difusión de tecnologías. Retomando ideas iniciales de estas reflexiones, parece coherente pensar que, en tanto la sociedad establezca una relación de extrañamiento, de exterioridad con las tecnologías, este proceso, al interior de la escuela, es traducido en un hacer instrumental, intuitivo, imitativo, opaco, enmarcado en discursos optimistas acerca del

tecnofuturo. Los presupuestos que envuelven a este optimismo, que hunde sus raíces en posiciones deterministas e instrumentalistas, aparecen como una barrera significativa al limitar muchos de los alcances y potencialidades propias de las nuevas tecnologías para transformar y fortalecer las prácticas pedagógicas. Una comprensión inadecuada de todo proceso de innovación tecnopedagógica puede sostener el diseño de un sistema gamificado en estas tesisuras criticadas, cuando en realidad el objetivo de estas prácticas es la toma de conciencia de que “no es más importante el diseño de los contenidos que el diseño metodológico o la tecnología que se utilizará, sino la capacidad de integrarlo todo al servicio de las necesidades de aprendizaje y de acuerdo con el perfil del alumnado” (Sangrá et al, 2020, p. 47).

Después de todo, los esfuerzos sistemáticos por examinar y poner en tensión dichas concepciones apuntan al desocultamiento de presupuestos y prenociones que condicionan y encierran a las prácticas docentes, muchas de ellas configuradas en un tipo de relación con lo tecnológico con tendencia a su domesticación y naturalización. En efecto, este desvelamiento puede ser un inicio para pensar el desarrollo de otra cultura técnica que permita dinamizar prácticas pedagógicas plausibles de hacer usufructo real de las potencialidades inscritas en la propia conformación de los procesos de gamificación.

Recordar el vínculo indisoluble entre filosofía y educación permitirá recobrar aspectos epistemológicos y axiológicos sobre los principios latentes en toda práctica docente en una realidad cambiante y cada vez más compleja. La evaluación de las ideas subyacentes a un campo de acción y de pensamiento es, siguiendo a Bunge (2006), una forma reveladora para juzgar el valor de su filosofía: al interior del campo educativo, muchos de sus actores no son conscientes de los presupuestos que sustentan y definen sus modos de pensamiento y actuación.

Referencias

Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Madrid: Morata.

Anijovich, R. 2014. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Ciudad de México: Siglo veintiuno.

Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, p. 66-74. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Blanch, N. (2021). Ética en la gamificación. O los riesgos de la mala gamificación [Blog post]. Recuperado: <https://www.noemiblanch.com/o-los-riesgos-de-la-mala-gamificacion/>

Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, MA: MIT Press.

Borrás Gené, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado: http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf

Bunge, M. (2006). *La filosofía tras la pseudociencia*. p. 26-37. Recuperado: http://astrofrelat.fcaglp.unlp.edu.ar/filosofia_cientifica/media/papers/Bunge-La_Filosofia_tras_la_pseudociencia.pdf

Bunchball. (2018). *What is gamification?* Recuperado: www.bunchball.com

Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Brookline: Routledge.

Carreras, C. (2017). *Del homo ludens a la gamificación*. Quaderns de filosofia (4)1, 107-118. Doi: 10.7203/qfia.4.1.9461

Castañeda, L., Salinas, J., y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), p. 240-268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>

Ciaurriz, F.(2011). *Experiencias persuasivas: construcción de un protocolo para el análisis de la persuasión en los videojuegos*. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/11333/PFC_ciaurriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Deterding, S., Dixon, D., Nacke, L. E., O'Hara, K.y Sicart, M. (2011). *Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts*. CHI '11. CHI, conference on human factors in computing systems, p. 2425-2428. New York: ACM.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R.y Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. MindTrek '11. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). New York: ACM.

Escribano, F. (2020). *Homo Alien. Videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*. España: Héroe de papel.

Feenberg, A. (s/f). *La enseñanza online y las opciones de la modernidad*. https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Spain_La_ensenanza_online_y_las_opciones_de_modernidad.pdf

Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.

----- . (2002). *Filosofía del diseño. La forma de las cosas*. Madrid: Síntesis.

----- . (2017). *El universo de las imágenes técnicas. Elogio de la superficialidad*. Buenos Aires: Caja Negra.

García Farjat, M. (2021). Nuevas tecnologías, promesa y alienación tecnológica: una mirada crítica del fenómeno del voto electrónico como dispositivo técnico moderno. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*. 10 (2), 2.ª Época, p.71-99.<https://doi.org/10.14201/art20211027199>

Han, B.C. (2018). *Buen entretenimiento*. Barcelona: Herder.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. España: Alianza - Emecé.

Huotari, K. y Hamari, J. (2012). *Defining gamification: A service marketing perspective*. MindTrek '12. Proceeding of the 16th international academic MindTrek conference, p. 17-21. New York: ACM.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.

Labrador Ruiz de la Hermosa, E. (2020). *Sistemas gamificados mejorados a través de técnicas de experiencia de usuario*. Universitat Ramon Llull. ESEI LA SALLE - Ingeniería Recuperado: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/668233#page=1>

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Anthropos.

Libedinsky, M. (2016). La innovación educativa en la era digital. Paidós.

-----.. (2013). Educación y TIC, una cuestión de innovación didáctica / *Entrevistada por Andrés Canavoso*. Revista Virtualidad, Educación y Ciencia.

Litwin, E. (2009). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer La Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

-----.. (2018). Educación y tecnologías: aportes de la investigación sobre las prácticas de enseñanza / *Entrevistada por Hebe Roig*. Revista Virtualidad, Educación y Ciencia.

Malone, T. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, p.333-369. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2

Martí Guiu, J. (2019). *Eduentertainment. Cuando la educación se convierte en espectáculo*. España: Editorial Uno.

Martínez Navarro, G. Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción*, (33)83, p. 252-277, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31053772009.pdf>

Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Katz.

Nallar, D. (2015). *Diseño de juegos en América latina. Teoría y Práctica. I. Estructura lúdica*. Buenos Aires: Edición de autor.

Norman, D. (2009). *El diseño emocional: por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Barcelona: Paidós.

Novomisky, S. y Américo, M. (2016). *Convergencia. Medios, tecnología y educación en la era digital*. EDULP: La Plata.

Odetti, V. (2017). *El diseño de materiales didácticos hipermediales: el caso del PENT Flacso*. Teseopress. Recuperado: <https://www.teseopress.com/materialesdidacticoshipermediales/>

Pacey, A. (1990). *La cultura de la tecnología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Parselis, M. (2018). *Dar sentido a la técnica. ¿Pueden ser honestas las tecnologías?* Madrid: Catarata.

Pérez Latorre, O. (2013). Apuntes sobre la teoría de la diversión. En Scolarí, C. (ed.) (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.

RAE [RAEinforma]. (06 de abril de 2021). *#RAEconsultas Como equivalente español del anglicismo «gamification» ya está en estudio la incorporación al diccionario académico de la voz «ludificación»* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/RAEinforma/status/1379339661693366275>

Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. San Fernando de Henares: RC Libros.

Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.

Sabulsky, G. (2009). Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor. En S. Pérez y A. Imperatore. *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*, p. 344-351. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Salguero, S. (2020). Plataformas, subjetividad y trabajo cognitivo [Blog post]. Recuperado: <https://sergiosalguero.com/index.php/2020/06/17/plataformas-subjetividad-y-trabajo-cognitivo>

Sánchez Coterón, L. (2014). El videojuego como paradigma de creación procedural: ventajas e inconvenientes. *Revista LifePlay*, 3, p. 17-32. Recuperado: https://www.lifeplay.es/volumen3/Dossier/017_032_SANCHEZ_COTERON.pdf

Sánchez, C., García, E. y Ajila, I. (2020). *Enfoque pedagógico: la gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje*. 5(4), p. 47-55. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202>

Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.

Schmucler, H. (1983). La educación en la sociedad informatizada. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 0(6), p. 12 – 21. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i6.1715>

Scolari, Carlos A. (ed.) (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona: Barcelona.

Seaborn, K. y Fels, D. I. (2015). *Gamification in theory and action*. *Int.J.Human-Computer Studies*, 74 (C), p.14-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>

Selwyn, N. (2017). *Digital Inclusion: Can we transform education through technology?* Recuperado: https://www.academia.edu/35137005/Digital_inclusion_can_we_transform_education_through_technology

Silverstone, R. & Haddon, L. (1996). Design and the domestication of information and communication technologies: Technical change and everyday life. En R. Silverstone & R. Mansell (Eds.), *Communication by design. The politics of information and communication technologies*, p. 44-74. Oxford: Oxford University Press.

Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Thomas, H. y Santos, G. (2016). *Tecnologías para incluir. Ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas*. Buenos Aires: Lenguaje Claro.

Werbach, K. y Hunter, D (2012) . *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Winner, L. (1983). ¿Do Artifacts Have Politics? En MacKenzie et al. (eds.) (1985). *The Social Shaping of Technology*, Philadelphia: Open University Press.


Winner, L. (2009). *Information Technology and Educational Amnesia*. *Policy Futures in Education*, (7)6, p. 587-591. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2009.7.6.587>

Zichermann, G.y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Beijing: O'Reilly.

Zichermann, G. y Linder, J. (2013). *Game-based marketing: Inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests*. Hoboken: Wiley



La formación (Gestaltung) del sujeto en el acto creativo: reflexiones a la luz de la filosofía de Giorgio Agamben

Mariana García Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México
marianagaia7@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8191-2711>

Licenciada y maestrante en pedagogía, así como estudiante de filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Asimismo, es profesora en la Licenciatura de Educación Musical de la Facultad de Música de la misma entidad. Sus ejes temáticos de interés son la filosofía de la educación y la investigación pedagógica de corte cualitativo.

Resumen - Resumo - Abstract

Es un hecho que, debido a sus múltiples manifestaciones, la acepción del concepto de educación es polisémica. En efecto, en tanto que el fenómeno educativo tiene presencia en distintos ámbitos de la vida cultural y social del hombre, la acepción del término adquiere distintas interpretaciones por parte de quienes hemos asumido la tarea de comprenderlo a cabalidad, por lo menos en la medida de las posibilidades. No obstante, quizá no sea aventurado afirmar que una de las principales características que ha acompañado al término desde la época ilustrada del siglo XVIII —y hasta el día de hoy— es la promesa de que la educación es el medio a través

É um fato que, devido a suas múltiplas manifestações, o significado do conceito de educação é polissêmico. Certamente, como o fenômeno da educação está presente em diferentes esferas da vida cultural e social humana, o significado do termo é interpretado de maneira diferente por aqueles de nós que assumiram a tarefa de compreendê-lo plenamente, pelo menos na medida do possível. Entretanto, talvez seja seguro dizer que uma das principais características que tem acompanhado o termo desde o Iluminismo do século XVIII — e até os dias atuais — é a promessa de que a educação é o meio pelo qual é alcançada a melhoria gradual e

It is a fact that, due to its multiple manifestations, the meaning of the concept of education is polysemic. Indeed, as the educational phenomenon is present in different areas of human cultural and social life, the meaning of the term acquires different interpretations by those of us who have assumed the task of understanding it fully, at least to the extent of our possibilities. Nevertheless, it is perhaps not venturesome to affirm that one of the main characteristics that has accompanied the term since the Enlightenment of the eighteenth century -and up to the present day- is the promise that education is the means through which the gradual and progressive impro-

del cual se alcanza el perfeccionamiento gradual y progresivo del hombre y, portanto, también el de la sociedad. Considerando lo anterior, a lo largo del presente texto mi objetivo es bosquejar algunas consideraciones conceptuales que, desde la filosofía de Giorgio Agamben, particularmente desde sus nociones de creación y literatura, permiten dilucidar una acepción de formación radicalmente distinta. A partir de ellas, el supuesto principal del que parto es que en el acto poético, antes que buscar proyectar al hombre hacia una configuración plena y concluida en el futuro como ocurre con la acepción genérica moderada de educación, el sujeto creativo emprende un ejercicio de desmontaje, o bien, de reconfiguración permanente. Entendido de esta manera, el proceso formativo del hombre resulta ser un proceso constante de re-creación, éste siempre latente y potencial.

progressiva do homem e, portanto, da sociedade. Considerando o acima exposto, meu objetivo ao longo deste texto é delinear algumas considerações conceituais que, a partir da filosofia de Giorgio Agamben, particularmente de suas noções de criação e literatura, nos permitem elucidar um significado radicalmente diferente de formação. A partir deles, o principal pressuposto a partir do qual começo é que no ato poético, mais que procurar projetar o homem para uma configuração plena e concluída no futuro, como ocorre com o significado genérico e moderado da educação, o sujeito criativo empreende um exercício de desmontagem, ou melhor, de reconfiguração permanente. Entendido desta forma, o processo formativo do homem se revela um processo constante de recriação, sempre latente e potencial.

vement of man and, therefore, also that of society, is achieved. Considering the above, throughout this text my objective is to outline some conceptual considerations that, from the philosophy of Giorgio Agamben, particularly from his notions of creation and literature, allow us to elucidate a radically different meaning of education. From them, the main assumption from which I start is that in the poetic act, rather than seeking to project man towards a full and concluded configuration in the future, as occurs with the moderate generic meaning of education, the creative subject undertakes an exercise of disassembly, or rather, of permanent reconfiguration. Understood in this way, the formative process of man turns out to be a constant process of re-creation, always latent and potential.

Palabras Clave: formación, literatura, creación, obra, potencia

Palavras-chave: formação, literatura, criação, trabalho, potencial

Keywords: formation, literature, creation, work, potency

Recibido: 01/04/2021

Aceptado: 24/05/2022

Para citar este artículo:

García Pérez, M. (2022). La formación (Gestaltung) del sujeto en el acto creativo: reflexiones a la luz de la filosofía de Giorgio Agamben. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 83-93.

La formación (Gestaltung) del sujeto en el acto creativo: reflexiones a la luz de la filosofía de Giorgio Agamben

Acto poético e impotencia

En una conferencia titulada ¿Qué es el acto de creación? pronunciada en la ciudad de Mendrisio, Suiza en noviembre de 2012, el filósofo Giorgio Agamben retoma a su vez un discurso emitido a finales de la década de 1980 por el francés Gilles Deleuze. Éste último en su obra *Abecedario*, según indica el pensador italiano (2016), concibe todo acto de creación como un acto de resistencia, el cual se encuentra atravesado por una suerte de “liberación” de una potencia. A pesar de que Agamben parece coincidir con esta postura, considera también que tal acepción puede fundamentarse de manera mucho más amplia, aspecto que se propuso desarrollar a lo largo de aquella ponencia. Para dar inicio a su argumentación, hizo una breve advertencia al público que le escuchaba:

Debo admitir que experimento un cierto malestar frente al uso desafortunadamente hoy muy extendido, del término “creación” referido a las prácticas artísticas. [...] Por eso prefiero hablar de acto poético, y si continúo por comodidad sirviéndome del término de creación, querría que fuese entendido sin ningún énfasis, bajo el simple sentido de poiein, “producir”. (Agamben, 2016, p. 36).¹

Dicha puntualización está en estrecho vínculo con lo que el filósofo ha concebido como poesía. Para él, ésta no es una manifestación artística, sino antes que cualquier otra cosa, “el nombre del hacer mismo del hombre, de ese obrar productivo del que el hacer artístico no es más que un ejemplo eminente” (Agamben, 2005, p. 97). De hecho, si retomamos el término en alemán *Dichter*, —lengua que el filósofo conoce a la perfección— éste ha sido traducido como “poeta” aunque también puede referirse para aludir al “creador literario”. Por lo anterior, no es casualidad que Agamben haya tenido en mente las implicaciones semánticas de este término al momento de reflexionar y denominar el acto creativo como acto poético. Si tenemos presente este par

¹ Conviene hacer la aclaración de que, por lo menos en este escrito, Agamben no hace distinción alguna entre los términos, autor, escritor y poeta, por lo que a lo largo del presente escrito se hará uso de los mismos de manera indistinta.

de acotaciones, me parece que es mayormente asequible volver a la lectura del discurso del filósofo italiano.

En aquella disertación, y para sustentar el acto de creación como un acto de resistencia, Agamben parte de las nociones aristotélicas de acto (*energeia*) y potencia (*dynamis*), así como de algunos fragmentos de Metafísica en los cuales el filósofo griego intenta refutar la tesis que sostiene que toda potencia tiene presencia únicamente en el acto. Dice Agamben:

Si eso fuese verdad, objetar Aristóteles, no podríamos considerar arquitecto al arquitecto cuando no construye, ni llamar médico al médico en el momento en el que no está ejerciendo su arte. Lo que está en cuestión es el modo de ser de la potencia, que existe bajo la forma de la hexis, del control sobre una privación. Existe una forma, una presencia de aquello que no está en acto, y esta presencia privativa es la potencia². Como Aristóteles afirma sin reservas en un pasaje extraordinario de su Física: 'La steresis, la privación, es como una forma' (*eidōs tī*). (Agamben, 2016, p. 38).

A partir de ello, el Agamben argumenta con sumo cuidado su propia noción de impotencia (*adynamia*) concibiéndola no como "ausencia de toda potencia, sino potencia-de-no (pasar al acto), dynamis me energein." (Agamben, 2016, p. 38). Con ello sostiene que la impotencia no se trata de un simple paso o recorrido de la potencia al acto, sino más bien que en el hombre toda posibilidad de hacer lo constituye —paradójicamente— la suspensión de pasar al acto de manera íntegra.

Lo anterior quiere decir que toda potencia del ejercicio y hacer humano tiene lugar, antes de manifestarse como acto, en una carencia de forma u obra, o bien, en una privación de estructura formal plena. No obstante, dicha privación es el fundamento base, o quizá más bien, ese no-lugar en donde reposa la potencia de hacer del hombre.

A partir de ello, Agamben vislumbra una característica importante del acto creativo (o poético), a saber, la privación involucrada en la "potencia-de-no" y que es razón de ser de ella misma, una especie de fuerza renuente que

² Es también en Sobre el alma (De Anima) donde Aristóteles explica la distinción entre acto y potencia. En un fragmento muy significativo, el filósofo griego afirma lo siguiente: "La facultad sensitiva no está en acto, sino solamente en potencia. De ahí que le ocurra lo mismo que al combustible, que no se quema por sí solo sin el concurso del carburante, en caso contrario, se quemaría a sí mismo y no precisaría en absoluto de algo que fuera fuego en acto." Aristóteles. Sobre el alma, II, 416, 5-10.

impide que la obra humana se exprese y agote íntegramente en el acto. En otras palabras, para el filósofo italiano, en el acto poético siempre queda algo inexpresivo, algo sin consumarse y manifestarse completa y explícitamente, sino que permanece, por el contrario, en un estado de impotencia.

A partir de esta postura eminentemente aristotélica, asumir la existencia de una obra (*ergon*) considerada como “concluida”, se anularía. Desde esta óptica, en todo acto creativo yace una flama, o en términos más agambenianos, una “potencia que arde sin extinguirse” (Agamben, 2016, p. 43). No obstante y a este respecto, ¿cómo tendría que ser concebida la literatura³ en tanto producción-creación humana? Y en consecuencia, ¿cómo tendría que ser entendido el autor de toda obra literaria?

El acto creativo del poeta: carencia de obra e inoperosidad

Para aventurarnos a formular una posible respuesta a la pregunta anterior, convendría referir primeramente que para el filósofo, en el caso de la producción literaria hay elementos importantísimos que preceden al producto “concluido” del autor, es decir, al libro, aquel al que comúnmente hemos denominado también como obra. Para Agamben, en cada uno de los bosquejos y/o notas previas en los que cada autor transita previo a dar a luz a su creación se encuentra contenida precisamente la impotencia, aquella que obstaculiza el “vaciado” total en el papel.

Eso significa que, en el esbozo y en el apunte, la potencia no se ha transferido ni agotado integralmente en el acto, el “querer-escribir” se ha quedado inmaterializado e incompleto. [...] ¿Y acaso no contiene cada libro un resto de potencia, sin el cual su lectura y su recepción no serían posibles? Una obra en que la potencia creativa estuviese totalmente apagada no sería una obra, sino cenizas y sepulcro de la obra. [...] este no-lugar en que la potencia no desaparece, sino que se mantiene y danza, por así decirlo, en el acto, merece ser llamada “obra” (Agamben, 2016, pp. 76-77).

Tal como lo expone Agamben, la labor del poeta como creador no está plenamente consumada en la palabra escrita, su producción literaria en tanto

³ Dado que la discusión que gira en torno a intentar responder qué es la literatura excede en magnitud el propósito del presente ensayo debido a su complejidad, baste por ahora mencionar que en los ensayos que a continuación se citan, Agamben aborda el concepto como mera producción escrita. No obstante, no descarto la posibilidad de que el mismo autor complejice mucho más dicha acepción en alguna otra obra suya.

obra concluida está ausente, de ahí que “ser poeta significa ser presa de su propia impotencia” (Agamben, 2016, p. 40). Todos estos elementos, me parece, aportan una concepción radical acerca de la labor creativa del hombre, —en este caso, del escritor—, y quizá el aspecto más importante: una nueva noción en torno al vínculo con la materia prima de su labor, el lenguaje.

En este tenor, cuando Agamben alude a que la impotencia es una suerte de resistencia de pasar plenamente al acto, con ello sostiene también que no sólo el autor carece de obra, sino también que éste resulta inoperante, es decir, no puede hacer uso del lenguaje en el sentido más mecánico y utilitario del término. De hecho, para Agamben, la impotencia que reside en el acto poético impide que el lenguaje sea concebido como un mero medio e instrumento a través del cual la obra se manifiesta. Dicho de otro modo, es a través de la resistencia que supone la impotencia que es posible “la desactivación y el abandono del dispositivo sujeto/objeto.” (Agamben, 2016, pp. 45-46). En el acto creativo es el lenguaje mismo el que se expone parcialmente y sin intermediarios.

Si lo anterior es así, el quehacer del poeta como creador es absolver el lenguaje de la práctica utilitaria y dejar, por el contrario, que en él mismo repose su creación, ésta siempre inacabada. Antes que considerarlo su objeto, el poeta ejerce en su labor la contemplación de su propio lenguaje, por lo que, en tanto que éste es incapaz de poseerlo como su objeto, su actividad está abocada únicamente a la apreciación y el resguardo de la impotencia del lenguaje en su creación, aquella que, contenida en su no-obra, impide y posibilita que ésta se agote como producto concluido.

El poeta, como sujeto creativo, sabe mantener resguardada la impotencia de su creación. El autor cumple un acto poético genuino en la medida en que su producción nunca está plenamente clausurada. Su acto de creación es potencialmente infinito y toda verdadera obra yace en un proceso permanentemente trunco y fragmentario. En suma, el poeta se encuentra privado de toda obra y ésta se encuentra abierta y disponible a la interminable posibilidad de crearse, o mejor dicho, de re-crearse, de renovarse (gestalten).

Hacia una nueva forma de concebir la formación del hombre

Llegados a este punto, queda claro que para Agamben el hombre es esencialmente carente de obra e inoperoso. Desde su perspectiva, el acto poético

es el hacer humano por excelencia, el ejercicio de creación que abandona todo procedimiento con miras a consolidar un producto, o bien, de alcanzar o finalizar un proceso de producción de forma íntegra. En sus palabras:

la praxis propiamente humana es aquella que, volviendo inoperosas las obras y las funciones específicas del viviente, las hace, por así decir, girar en el vacío y, de esta forma, las abre a la posibilidad. Contemplación e inoperosidad son, en este sentido, los operadores metafísicos de la antropogénesis que, liberando al viviente humano de todo destino biológico o social y de toda tarea predeterminada, lo vuelven disponible para esa particular ausencia de obra [...] (Agamben, 2016, pp. 48-49).

En tanto que la potencia-de-no (pasar al acto) posibilita —o quizá más bien, imposibilita— dar lugar a una producto finiquitado, éste se encuentra abierto a la posibilidad permanente de transformarse y de mantenerse inconcluso, y por ende, abandonado en un estado de contingencia permanente, prescindiendo de toda conformación estable. Para Agamben, en el acto poético reside, paradójicamente la cancelación de la obra por parte de quien la crea pero también de sí mismo como sujeto íntegro. En sus palabras, “el principio formal es simplemente el paradigma exterior, el molde al que el producto tiene que adecuarse para llegar a ser, mientras que el acto poético permanece indefinidamente en estado reproductible.” (Agamben, 2005, pp. 100-101).

Debido a su impotencia, la conformación de la obra atraviesa un proceso de resistencia que le impide ser modelo o forma (Gestalt) consumada de producción. No obstante, es también en el acto de creación en el que el autor se niega a sí mismo como sujeto enteramente conformado. Es gracias a la impotencia donde no sólo la obra permanece inexistente, sino que es también el sitio donde reposa el hombre en la múltiple posibilidad de ser.

La conformación (Gestaltung) del sujeto en el acto creativo

“La maestría, —sostiene Agamben—, contrariamente a un equívoco largamente difundido, no es la perfección formal, sino precisamente lo contrario, la conservación de la potencia en el acto, salvación de la imperfección en la forma perfecta” (Agamben, 2016, pp. 40-41). En estas líneas, el pensador italiano parece aludir al carácter permanentemente transformable o, si se prefiere, remoldeable implicado en todo acto poético. En efecto, si la potencia-de-no impide y permite que la obra permanezca inconclusa, por ende,

el propósito por hacerla perfectible —esto es, hacer de ella una estructura formal completa—, es después de todo, un simple intento.

En este sentido, como ya lo había adelantado, además de la obra, el pensador italiano apunta hacia una particularidad que se suscita en el sujeto que lleva a cabo una labor creativa. En lo que respecta al ámbito literario, Agamben afirma que “escribir forma parte de una práctica ascética en que la producción de la obra pasa a un segundo plano con respecto a la transformación del sujeto que escribe” (Agamben, 2016, p. 87). A partir de ello, el filósofo sostiene que la práctica suprema del poeta tiene lugar toda vez que éste emprende sobre él mismo un ejercicio de modificación permanente como si se tratara de un proceso de metamorfosis.

Agamben ahonda en este aspecto en un ensayo titulado *Idea de la infancia* (2015), en el que comienza por hacer una breve reseña de las condiciones biológicas y morfológicas que, de acuerdo a los especialistas de la zoología, han permitido comprender el “[indefinible] estado larvario” del ajolote (p. 102). A partir de ello, el filósofo reflexiona acerca de las circunstancias en las que se podría pensar al sujeto, al igual que esta especie de anfibio, como indefinido, y por tanto, en una condición de perpetua latencia. De ser así, el hombre:

abandonado a su propia infancia, tan poco especializado y tan totipotente como para rechazar cualquier destino específico y cualquier ambiente determinado, para apegarse únicamente a su propia inmadurez y a su propia limitación. [...] se encontraría en la condición de poder prestarle atención precisamente a aquello que no está escrito: a posibilidades somáticas arbitrarias y no codificadas. En su infantil totipotencia, estaría extáticamente estupefacto y arrojado fuera de sí, no, como los demás vivientes, a una aventura y un ambiente específicos, sino, por primera vez, a un mundo: estaría verdaderamente a la escucha del ser (Agamben, 2015, p. 103).

En este sentido, desde la óptica agambeniana el acto creativo legítimo del poeta lleva consigo, además de la carencia de una obra en tanto estructura formal concluida, la permanencia del sujeto creativo en un estado de indefinición e indeterminación, es decir, distanciado de todo intento de configuración establecida y fija. Únicamente en el acto creativo el hombre, en su naturaleza infantil, éste adolece de forma y predestinación, y se encuentra, por el contrario, entregado únicamente a las infinitas posibilidades que le ofrece su circunstancia potencial de re-formación y de remodelación (*Umgestaltung*).

En el acto creativo el hombre se contempla a sí mismo mientras y en tanto, está re-haciendo(se) y re-configurando(se).

Para el filósofo, la importancia del acto creativo radica precisamente en la negación por consolidar un producto, y en el caso particular de la producción escrita, antes bien, lo relevante de tal acto se manifiesta toda vez que el sujeto involucrado en él lleva a cabo un ejercicio constante de formación y de recreación de sí mismo. En sus palabras, “decisivo es, una vez más, el trabajo sobre sí como única vía para acceder a la obra, y la obra literaria como protocolo de una operación ejercida sobre uno mismo. [Ahí radica] la paradoja de una obra literaria que pretende describir y verificar una experiencia no literaria, cuyo lugar es el sujeto que, transformándose de esta forma, se vuelve capaz de escribirla” (Agamben, 2016, p. 91).

Pareciera ser entonces que tanto obra como sujeto creador coexisten y, paradójicamente, desaparecen al tiempo en que el acto de creación, siempre potencial y nunca finalizado, continúa en una transformación permanente. Así, el poeta, al igual que su no-obra, permanece en latencia, abierto a la posibilidad, se encuentra en un estado no consolidado en tanto sujeto de-formante de su obra y de sí mismo.

A este respecto, y a propósito de algunos escritos que se conservan del pintor suizo Paul Klee, Agamben reafirma su postura de la siguiente manera:

Es en la creación, en el “punto de su génesis” y no en la obra cuando creación y recreación (o descreación, como quizá debería decirse) coinciden perfectamente. En las lecciones y en los apuntes de Klee, la idea de que esencialmente sea “no la forma, sino la formación [*Gestaltung*]⁴”, se repite continuamente. Nunca es necesario “dejar que escapen de la mano las riendas de la formación, cesar el trabajo creativo”. Y así como la creación recrea continuamente y destituye al autor de su identidad, igualmente la recreación impide que la obra sea sólo forma y no formación. “La creación”, se lee en un apunte de 1922, “vive como génesis bajo la superficie visible de la obra”: la potencia, el principio creativo no se agota en la obra en acto, sino que continúa viva en ella; es, en realidad, “lo esencial en la obra”. Por eso el creador puede coincidir con la obra,

⁴ Es importante señalar que el término *Gestaltung* puede ser traducido como “redacción”, “creación”, “composición”, “formación” o “proyecto”. Considerando este punto es que he optado por dar título al presente escrito aludiendo —así como el mismo Agamben parece hacerlo— al sentido formativo del sujeto como esbozo o bosquejo, es decir, en un estado constante de latencia o potencia y nunca consumado o concluido.

encontrar en ella su única morada y su única felicidad: “El cuadro no tiene fines particulares, sólo tiene el objetivo de hacernos felices” (Agamben, 2016, pp. 106-107).

Reflexiones finales

Luego de todo lo expuesto en estas líneas, me parece que Agamben nos aporta elementos para repensar la idea de formación del hombre en nuestros días, en un contexto internacional en el que la producción de mercancías en serie ha sobrepasado el ámbito de la industria y ha tenido enorme incidencia en las instituciones “formadoras” de sujetos. Discursos en los que se alude constantemente a términos como calidad, estandarización y desarrollo —sobre todo en las sociedades occidentales modernas— plantean la “formación” de hombres y mujeres en un sentido tendiente a la proyección futura y a la homogenización o, dicho de otra manera, a la mera reproducción cultural.

Dado que los procesos de industrialización tienden necesariamente a la reproducción ilimitada de mercancías, no es fortuito que la acepción moderna de educación desde la segunda mitad del siglo XX busque, de la misma manera, reproducir modos, rituales, técnicas, etcétera, lo cual, dicho sea de paso, implica mantener imperecedera una cultura. En este sentido, claramente hay en este propósito un intento por moldear al hombre o por lo menos hacerlo permanecer en una particular forma de vida⁵. En otras palabras, persiste hasta el día de hoy una acepción de ser humano como como estructura inamovible e íntegra.

En contraste, la acepción del acto creativo propuesto por Agamben apunta no ya a dar forma o moldear a los sujetos a partir del manejo de contenidos, y el cual se ha idealizado y proyectado hacia un lugar en el futuro y a un destino predeterminado, y apela, por el contrario, a una especie de desmantelamiento, a una de-formación permanente del hombre.

La tesis agambeniana parece concebir la literatura misma como apenas un ejemplo valioso del ejercicio de re-creación poética, y por ende, como una de

⁵ El filósofo italiano ha elaborado toda una complejísima disertación en torno a lo que él concibe como *formas-de-vida*, éstas concebidas como los diversos, múltiples e indefinibles modos de vivir a través de los cuales el hombre puede manifestarse. Esta es la propuesta agambeniana al objetivo gubernamental occidental por reproducir y hacer permanecer a los sujetos en un modelo único y concluido de vida de ser humano (*nuda vida*). Cfr. *El uso de los cuerpos. Homo sacer IV*, 2. 2da ed. Trad. de Rodrigo Molina-Zavallá. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2018. 510 pp.

las prácticas en las que el hombre se manifiesta al mismo tiempo como sujeto abierto a toda posibilidad de ser y hacer. En este sentido, considero que la óptica del filósofo italiano abre una veta de estudio importante a través de la cual tanto educadores, pedagogos, maestros e incluso artistas tendríamos que transitar para problematizar la noción genérica de educación. Quizá a través de ella podrían pensarse otras formas a través de las cuales sea posible concebir al sujeto creador como inoperoso, un reformador de su propia obra y de él mismo con miras a que su condición impotente y de latencia le permita no definirse íntegramente, sino más bien, abrirse y a entregarse a la múltiple y permanente contingencia de re-crearse, de re- configurarse.

Referencias

Agamben, G. (2016) *El fuego y el relato*. Trad. de Ernesto Kavi. México: Sexto Piso.

Agamben, G. (2015) *Idea de la prosa*. Trad. de Rodrigo Molina-Zavalía. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Trad. de Eduardo Margaretto. Barcelona: Àltera.



Proyecto de vida en adolescentes: un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica

José María Nava-Preciado

Universidad de Guadalajara

jnava_preciado@yahoo.com.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2050-1251>

Maestro en filosofía y doctor en educación. Profesor titular “C” del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Responsable del Cuerpo Académico: “Adolescentes: Mundo y vida”. Actualmente trabaja el proyecto de investigación: “Estudio exploratorio sobre los intereses filosóficos de los adolescentes.

Resumen - Resumo - Abstract

El presente escrito tiene como objetivo comprender la relevancia que guarda, para las y los adolescentes, el proyecto de vida como vía para examinar su existencia y su posibilidad para cultivar la reflexión, quizá filosófica, a través de temas que les son significativos; pues su constructo abarca una serie de deliberaciones que ponen en juego la sentencia socrática de analizar nuestras vidas. Para revisar la importancia del tema, se dialogó con cinco grupos del primer semestre de escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara, México, y a partir de sus juicios y valoraciones podemos afirmar que el proyecto de vida se les presenta, a estos

O presente texto visa compreender a relevância do projeto de vida para adolescentes como forma de examinar sua existência, com a possibilidade de cultivar a reflexão, talvez filosófica, a partir de questões que são significativas para eles, já que seu constructo engloba uma série de deliberações que colocam em cena a frase socrática sobre analisar nossas vidas. Para avaliar a importância do tema, conversamos com cinco turmas do primeiro semestre de escolas do ensino médio superior da Universidade de Guadalajara, no México, e a partir de suas opiniões e avaliações podemos afirmar que o projeto de vida se apresenta a esses jovens como

The purpose of this writing is to understand the relevance of the life project as a way for adolescents to examine their existence and their ability to cultivate reflection, perhaps philosophical, through issues that are meaningful to them; because its construct embrace a series of deliberations that put at stake the socratic judgment of analyze our lives. To review the importance of the topic, there was set a dialogue with five first semester groups from preparatory schools of the University of Guadalajara, Mexico, and from their judgments and assessments we can assure that the life project is presented to these youngsters, as a practical and simple way to organize the

jóvenes, como un indicio práctico y sencillo para organizar las inquietudes que se revelan alrededor de sí mismos, de sus expectativas, de su trato con el mundo, es decir de su realidad. Así, dicho proyecto puede convertirse en una herramienta viable para que, nuestros adolescentes, tengan un primer acercamiento a la filosofía partiendo de sus propios intereses.

uma indicação prática e simples para organizar as preocupações que surgem em relação a si mesmos, às suas expectativas, às suas relações com o mundo, ou seja, à sua realidade. Assim, este projeto pode se tornar uma ferramenta viável para que nossos adolescentes tenham um primeiro contato com a filosofia a partir dos seus próprios interesses.

concerns that are revealed around themselves, their expectations, of their dealing with the world, that is, their reality. So this project can become to the youngsters a viable tool as a first approach to philosophy, through their own interests.

Palabras Clave: Adolescentes, Proyecto de vida, Reflexión filosófica, Deliberación, Enseñanza de la filosofía.

Palavras-chave: Adolescentes, Projeto de vida, Reflexão filosófica, Deliberação, Ensino de filosofia.

Keywords: Adolescents, Life project, Philosophical reflection, Deliberation, Philosophy teaching

Recibido: 09/03/2021

Aceptado: 02/05/2022

Para citar este artículo:

Nava-Preciado, J. (2022). Proyecto de vida en adolescentes: un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 95-117.

Proyecto de vida en adolescentes: un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica

Introducción

Durante un encuentro con diferentes grupos de estudiantes del primer semestre de preparatoria, discutíamos sobre los problemas a los que se enfrenta un joven de su edad y las propuestas para resolverlos de mejor manera, en colaboración con sus profesores/as. En la trama de las deliberaciones descubrimos el acento que le pusieron a un tema: el proyecto de vida. Para ellos/as es un tema relevante porque se les presenta como un dispositivo práctico y asequible para organizar las inquietudes que emergen en torno a sí mismos, al trato con las cosas. En el primero de los grupos hicimos la siguiente pregunta: *¿Qué les hace falta a los chicos que no le echan ganas?* Hubo una respuesta particularmente importante, por parte de una alumna: “Un plan de vida, porque siento que todavía no saben qué hacer o les falta motivación”. Y a partir de ahí, empezaron a surgir preguntas y respuestas sobre la importancia de tener un proyecto de vida. Esta inquietud la llevamos a los otros grupos para constatar la importancia de este tema y encontramos, que en general, con sus diferentes acentos, hay un interés por el proyecto de vida; así la postura de algunos alumnos/as ilustran dicho interés: “Porque también conociendo ya lo que tiene un plan de vida, lo que hacemos día a día, nos permitirá discernir y esto nos ayudará para cuando crezcamos” (fragmento alumna). “Que es lo que quiero para mí a corto y largo plazo, entonces, si nos hablaran un poco más del plan de vida, en cada uno de nosotros, sería una orientación de qué podemos hacer cuando estemos grandes en cuestión de nuestra carrera, entre otras cosas” (fragmento alumna). “Para en un futuro ser yo mismo, quién quiero ser, vivir como un día quise vivir” (fragmento alumno). “Porque precisamente es para tener bien cimentadas las metas que nosotros necesitamos, para ver, a diario, qué es lo que estamos haciendo para obtenerlas y también para no nada más estar viviendo como al día, también para estar nosotros al pendiente de lo que estamos haciendo para poder llegar a nuestros objetivos” (fragmento alumna). Este tipo de respuestas, despertaron nuestro interés en profundizar sobre los alcances y el significado del proyecto de vida entre los/as jóvenes; pero verlo al mismo tiempo como una

oportunidad para poner en práctica el arte de la deliberación, y si se delibera sobre diferentes puntos, relacionados con su existencia, se podría convertir en una posible herramienta, como un primer paso, para poner en práctica la reflexión filosófica.

El proyecto de vida es un ejercicio de discernimiento en primera persona, cuyo propósito es divisar la vida futura como un horizonte al que se busca o pretende llegar en un momento determinado de nuestra existencia, a pesar de la incertidumbre del presente. El carácter de este horizonte es su revelación como algo oculto, como aquello que se desconoce pero al mismo tiempo ofrece la oportunidad de dilucidar de a dónde se va, y el por qué se considera valioso hacerlo. Un adolescente, desde luego, no tiene los saberes ni la suficiente experiencia para proyectar esa vida futura de una vez por todas, pero su ejercicio es una vía positiva que lo invita a convertirse en el artesano de aquello que quiere llegar a ser y lo que intenta hacer para conseguirlo. Al tomar conciencia de las implicaciones de su proyecto de vida surgen las dudas, la turbación ante la sorpresa de trazar una meta, porque detrás de esta conciencia están preguntas como estas: ¿Cómo quiero que sea mi vida en el futuro? ¿cómo he de vivirla? ¿qué cosas debo hacer para alcanzar mi objetivo? Estas interrogantes al ser lanzadas conmocionan a cualquier joven porque lo enfrentan al mundo, y a partir de ellas tienen la oportunidad de hacer uso de su imaginación para construir el piso seguro al que buscan aferrarse, expectativa de todo ser humano, a decir de Jaspers (1985). Y aunque a nosotros nos pudiera parecer trivial, para los/as adolescentes representa algo significativo porque, en muchos casos, por primera vez reflexionan sobre su vida y las cosas que están alrededor de ella, echando mano de aquéllas que son apropiadas para construir su mundo. El proyecto de vida es un buen pretexto para conocer quiénes son nuestros estudiantes, qué esperan de la vida, cómo se comprometen con su realidad y cómo se da el encuentro consigo mismos. Aquél se puede convertir en una herramienta educativa en la cual las y los adolescentes plasman el deseo de tener una mejor vida. Ya Platón (2000) en uno de los párrafos de *La República*, de manera sabia decía que todos queremos vivir la mejor vida posible, por eso entendemos esa aspiración en nuestros jóvenes; pero eso implica aprender a evaluar y a reflexionar sobre los medios preferibles para que eso sea posible.

Con el proyecto de vida el adolescente busca instalarse en la realidad, es el comienzo con la vida, recuperando una idea de Hannah Arendt (2005). En esta instalación, el hacer uso del discurso para plasmar los deseos, los intereses, y las utopías, de manera articulada, lo convierten en un ejercicio

filosófico, pues su constructo abarca una serie de reflexiones que ponen en juego la sentencia socrática de examinar nuestras vidas, porque “... una vida sin examen no tiene por objeto vivirla para el hombre” (Platón, 2010, p. 26). Así, las decisiones, metas y acciones que empiezan a tomar forma en el pensamiento de las y los adolescentes se convierten en objeto de ese proyecto de vida. Además, este proyecto se les revela como la primera convocatoria de ubicarse en el mundo, donde descubren que otros ya viven su etapa final, algunos van a la mitad y otros tantos apenas lo están definiendo. Es decir, el proyecto de vida está comprometido con los demás, hacemos lo nuestro pensando en alguien. “Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos...” (Arendt, 2005, p. 51). Si revisamos esta idea de Hannah Arendt nos damos cuenta que el proyecto de vida se entiende como una construcción social, aunque su elaboración sea un trabajo en lo particular.

De manera intuitiva el proyecto de vida es una preocupación de todo joven, es común escuchar en ellos/ellas, en más de una ocasión, sus planes sobre lo que les gustaría ser de grandes; “¿qué vas a estudiar?” es una pregunta que con frecuencia escuchan los/as adolescentes en sus hogares, esta pregunta en la cabeza de todo joven encierra un profundo sentido. Sin embargo, no todos tienen la oportunidad de meditarla, de convertirla en un ejercicio de reflexión para pensar la mejor manera de insertarse en el mundo, al que se inició por virtud del nacimiento (Arendt, 2005). Si bien es cierto que, en un primer momento, el ejercicio debemos concebirlo como una actividad espontánea, donde de manera libre los/as jóvenes razonan y toman decisiones sobre un propósito final, no podemos dejar de lado que se vuelve una oportunidad para cultivar en ellos/as la imaginación. Por estar razón si se cavila, de adónde se va, si de manera sensata y razonable se elige A o B, el proyecto de vida se convertirá en, un segundo momento, en un verdadero ejercicio de meditación, porque los jóvenes al ordenar de manera clara sus ideas estarán instaurando un ejercicio reflexivo sobre la vida.

De este modo, el proyecto de vida cumple dos tareas: 1) a través de él los/as adolescentes son convocados al mundo y 2) al mismo tiempo sirve para mostrar su dimensión identitaria. Es decir, mediante este ejercicio de escritura descubrimos quiénes son, cuáles son sus intereses, qué esperan de la vida y qué se intenta hacer en el presente para materializar dicho proyecto. Asimismo, es una buena oportunidad para reconocer sus cualidades y talentos que, en un tiempo, deberán ser considerados al momento de elegir una carrera, por ejemplo. El proyecto de vida entonces tiene un carácter revelador, es una

mera posibilidad, pero al mismo tiempo es ya una realización humana pues responde a sus circunstancias individuales y sociales. Por estas razones debemos verlo, desde una perspectiva platónica, como un objetivo que se considera digno de alcanzar (Gosling, 2008).

Todo estudiante es capaz de configurar su proyecto de vida, esa podría ser la constante, el denominador común; sin embargo, piénsese en la existencia de una pluralidad de proyectos de vida, porque cada joven es una persona única, cada adolescente tiene sus propias expectativas, por esta razón habrá una multiplicidad de proyectos. En este sentido, lo uno y lo otro, es decir la multiplicidad y la diferencia constituyen la naturaleza de los proyectos de vida porque cada agente tiene una forma de pensar y ver la realidad. Esto nos lleva a sostener que el proyecto de vida de un joven, en estos momentos, variará al proyecto de un niño que llegue al mundo en 20 años. Pero también su proyecto será diferente al de una persona oriunda de otro país, y habrá distingo entre el proyecto de un joven indígena y el de un habitante de la ciudad.

¿Por qué hacer un proyecto de vida? Es una pregunta formulada por nuestros adolescentes. Y a ella podemos responder que por el hecho de existir tienen motivaciones, ideales que se divisan en un futuro alcanzable, por eso vale la pena construirlo; pero para poder materializar esos ideales, ese fin último, debemos pensar en los medios particulares para lograrlo. ¿Existe interés en los/as adolescentes por el proyecto de vida? Si es así ¿cómo se puede convertir en un ejercicio mediante el cual ellos/as se presenten ante el mundo? ¿la construcción de un proyecto de vida se puede convertir en una oportunidad para despertar su curiosidad filosófica? Para contestar estas interrogantes se decidió llevar a cabo el presente trabajo con el objetivo de explorar, en un grupo de adolescentes, el significado que guarda para ellos/as el proyecto de vida como recurso para examinar su existencia y su posibilidad como herramienta para despertar la reflexión, quizá filosófica, a través de temas que les son significativos. Además, el presente escrito responde a nuestro interés manifiesto de proponer, de manera modesta, mecanismos para impulsar la enseñanza de la filosofía en los/as adolescentes. Es importante aclarar que, en nuestro trabajo, recurrimos a ciertos pasajes de algunos eruditos que consideramos apropiados para darle fuerza a las ideas de los estudiantes así como dar sustento a nuestras reflexiones. Son filósofos que en su propuesta filosófica meditan *lato sensu* sobre nuestra existencia.

Antes de seguir adelante, conviene anotar que durante el desarrollo de esta

breve investigación, se hizo un rastreo sobre el tema, encontrando algunos textos que, en nuestro medio, hablan en general, y con diferentes acentos, sobre el proyecto de vida, como las obras de Angelina Cadena e Irma Esther Pérez (2007); Claudia García (2019) y la de Elizabeth Kaïm (2020), por ejemplo. Asimismo, encontramos diversos documentos de carácter didáctico en la web donde algunos profesores/as publican sus materiales de trabajo dirigidos a los estudiantes. En términos generales, estas publicaciones se centran, principalmente, en orientar a los/as alumnos sobre cómo elaborar un proyecto de vida con miras al éxito profesional y laboral. Sin embargo, estos trabajos están alejados del interés de pensar el proyecto de vida como una posible herramienta para cultivar la reflexión filosófica.

Nuestra trama metodológica

Características del estudio

¿De qué modo desplegamos una investigación que busca explorar el significado y los alcances del proyecto de vida cómo una herramienta para despertar en las y los adolescentes su reflexión filosófica? Esta pregunta se convirtió en el eje específico para darnos a la tarea de analizar cuál era, desde un planteamiento epistemológico, la metodología más apropiada para llevar adelante el programa de trabajo. No sin fundamento se afirma que, toda investigación tiene su propio sustento epistémico enmarcado en la naturaleza de la disciplina donde se sitúa el objeto de estudio (Sánchez, 2014). Asimismo, la tarea investigativa se convierte en una trama epistemológica, porque implica toda una serie de relaciones entre la teoría que soporta el problema de investigación, la metodología y las técnicas utilizadas para dar cuenta de los observables. Esta trama no puede dejar de lado cuáles son los objetivos del trabajo y, como dice Pablo Páramo (2016), el tipo de sujetos que se investiga. En nuestro estudio, la articulación de todos esos elementos orientan y definen la investigación, reconociendo que la realidad, objeto de estudio, en ocasiones es difícil traducirla en algún dato, y más bien lo que busca es generar ideas para la discusión, sobre todo porque el estudio tiene un alcance de tipo exploratorio, en cuanto que solo se busca conceptualizar un tema de interés (Yuni y Urbano, 2014). Desde estos razonamientos, la investigación es de carácter interpretativo, porque los resultados provienen del material textualizado que surge de los significados que, en este caso, los/as

adolescentes le imprimen a sus narrativas, pero comprendidas dentro de un contexto en el cual se insertan dichos significados. Luego viene el proceso de comprensión y explicación de ese material por parte del investigador, quien se encarga de generar una vía de interpretación de la producción textual de los sujetos investigados, aclarando que esta interpretación está mediada por su subjetividad. De este modo, en los estudios interpretativos, la acción indagatoria se mueve en dos sentidos: de los hechos a la interpretación y de la interpretación a los hechos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), esto es, el investigador está moldeado por los datos y los datos están moldeados por el investigador (Strauss y Corbin, 2016).

Personas con las que dialogamos

Indudablemente el diálogo, como herramienta, está presente en el arte de la deliberación, y se puso en práctica con cinco grupos de estudiantes del primer semestre de escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara, ubicadas en el municipio de Guadalajara. Desde la lógica de un muestreo intencional (Páramo, 2016), se decidió por este grupo de estudiantes, porque de acuerdo a nuestros objetivos de estudio: i) son jóvenes que recién ingresan a la preparatoria, luego entonces están en la plenitud de la adolescencia y ii) porque en el panorama educativo nacional, en este nivel es cuando los/as jóvenes se acercan formalmente a temas relacionados con la reflexión filosófica, aunque no necesariamente sean cursos de filosofía. Los grupos de trabajo se conformaron por ocho estudiantes, cuatro hombres y cuatro mujeres respectivamente. Si bien es cierto que cualquier grupo de primero era adecuado para los objetivos de nuestro estudio, en todos los casos, como parte del protocolo metodológico, de manera intencional se pidió a la autoridad educativa que los estudiantes de las cinco preparatorias fueran del grupo “A”¹ y que la elección de los participantes fuera al azar.

Técnica de trabajo a través de grupos deliberativos

La pesquisa metodológica nos llevó a ponderar que, de acuerdo a los objetivos del trabajo, el arte de la deliberación, sustentado por Aristóteles (2012),

¹ En nuestro país, los estudiantes se distribuyen en grupos o secciones siguiendo el alfabeto. El criterio para dicha distribución lo realizan las autoridades educativas. Así, por ejemplo, en todas las preparatorias el primer grupo que se integra es el “A”, el segundo el “B”, y así sucesivamente. Por tanto, todas las escuelas tienen al menos un grupo “A”.

era la mejor estrategia para dialogar con las y los adolescentes en torno al proyecto de vida. Se delibera sobre aquello que depende de la persona y es posible hacer: “cada hombre particular delibera sobre las cosas que puede hacer por sí mismo” (p. 54). Este argumento del estagirita fue clave para sostener que los/as jóvenes tienen mucho por decir sobre su proyecto de vida, porque es una cosa de la que pueden discutir, dado su carácter indeterminado. De este modo, la deliberación se organizó en torno a lo que algunos investigadores de la ciencias sociales llaman como grupos de discusión o *focus group* (Suárez, 2005 y Hennink, 2014). Asimismo, con el propósito de no sacarlos de su entorno natural se acudió a las escuelas para desarrollar la actividad. Dada la experiencia en un primer grupo de trabajo y el interés mostrado por el proyecto de vida, el diálogo giró alrededor del significado que guarda el tema para ellos/as, en qué sentido es útil para un adolescente, las dudas sobre su construcción y cómo se convierte en una herramienta que los compromete con su existencia. La misma dinámica del diálogo hizo que de manera espontánea se fuera dando la trama de la deliberación, sin perder de vista nuestro objetivo.

Análisis del material de los grupos de trabajo

Líneas arriba hemos mencionado cómo surge el interés por ahondar sobre los alcances del proyecto de vida como herramienta para despertar la reflexión filosófica, con algunos estudiantes preocupados por las decisiones y elecciones que ya deben emprender, desde en estos momentos de sus biografías, para empezar a conquistar su futuro. En congruencia con este objetivo, y después del trabajo de campo, se dio la organización del material, producto de los grupos de deliberación, a través de un proceso reflexivo y riguroso de los textos con el fin de sopesar qué sustentan los interlocutores y cómo lo sustentan. En primer término, siguiendo la propuesta de Allan Abarca, Felipe Alpizar, Carla Rojas y Gina Sibaja (2013), se hizo un preanálisis de los puntos tratados por los/as estudiantes, para en segundo momento identificar los núcleos temáticos y fracciones discursivas. De este modo, después de un proceso de discernimiento, y por cuestiones metodológicas, los objetos-temas se agruparon en algunos ejes de reflexión, -léase categorías generales- los cuales se enuncian en los resultados. En estos ejes se recuperan algunos párrafos de los/as jóvenes, ante la imposibilidad de referenciar a todos los participantes por evidentes razones.

Resultados de los grupos de deliberación

Iniciemos el análisis de algunos de los ejes abordados por los/as alumnos que son rescatables para mostrar cómo el proyecto de vida está relacionado con algunas preocupaciones y expectativas que viven a su edad, las cuales nos permiten sustentar que propiamente son el germen de la reflexión filosófica.

El proyecto de vida es tiempo

Para nuestros entrevistados un proyecto de vida está mediado por la noción del tiempo, particularmente por la idea de futuro, de aquello que sucederá y se convertirá en el punto de llegada después de una travesía, por esta razón debe estar iluminado desde el presente, tal y como se aprecia con nitidez en sus expresiones: “Desde la prepa debes tener presente que quieres hacer en el futuro, tener tus propios objetivos” (Alumno grupo de deliberación 2). “O como nos reflejamos en el futuro para mejorar o empeorar cada vez que tú haces ciertas acciones; el plan de vida, pues es como te verás en el futuro, mejor o peor” (Alumna grupo de deliberación 3). Dada la importancia del futuro los/as adolescentes evalúan que en la escuela se deben abordar temas relacionados con lo que viene después en sus vidas: “Temas más a futuro, de economía, muchas universidades creo están dando temas de emprendimiento, temas que nos ayudarán en el futuro, temas que tienen que ver más con cultura, lo que vamos a ser de grandes, son necesarios” (Alumno grupo de deliberación 2). Pero el futuro no es independiente del comienzo, más bien el presente y el futuro se conciben desde una lógica difusa, por eso se piensa en el ahora para cumplir ese fin, así lo mencionan dos interlocutores. “Pues un poco en el presente también, porque si ahorita tú te decides a estar estudiando sabes que a futuro, pues vas a tener buen trabajo, una buena carrera, luego de un buen trabajo y buena situación económica” (Alumno grupo de deliberación 1). “Si lo veo necesario, pero a veces nada más pienso, en lo de ahorita, en el presente” (Alumna grupo de deliberación 2). Como se aprecia, estos adolescentes consideran que el presente es el tiempo en cual se deben elegir ciertas cosas para poder llegar al fin deseable. El presente a decir de Jorge Larrosa (2013) es crucial en la vida de toda persona, es un momento que contiene todo el camino incluyendo lo que está por llegar. De ahí se sigue nuestra idea, derivada de las menciones de los estudiantes, que el proyecto de vida guarda una relación muy estrecha con la noción de tiempo. Principalmente el futuro se vuelve una pieza clave al momento

de trazar una meta, que si bien es una posibilidad, también puede no serlo, porque las circunstancias de las agentes van cambiando en su presente y los intereses se reformulan. Pero la certeza es que en los individuos siempre existe una tentativa de realización, sea el proyecto A, el B o el C. Lo anterior permite esgrimir que la vida de una persona está constituida entre un principio y un fin (Larrosa, 2013). En nuestro caso, un comienzo que se empieza a dibujar en la adolescencia y va madurando conforme se arriba a otras etapas de la existencia. Así lo pudimos constatar en uno de los jóvenes al hacer la pregunta “¿Y ese plan de vida, dónde lo trabajan o cuándo lo construyen?” y él esgrime: “Yo creo que en el día a día, cuando uno se despierta, unos se despiertan de diferente gana, y a la hora de venir a la escuela les dan ganas de seguir estudiando para poder avanzar y a otros no, yo en mi caso, cuando vengo, me dan más ganas para seguir estudiando y terminar con mi objetivo que es llegar a la universidad” (Alumno grupo de deliberación 4).

A veces hay dudas en el proyecto de vida

La construcción de un proyecto de vida, en algunos estudiantes se convierte en un cuestionamiento sobre su existencia, porque deliberan si están en condiciones de pensarlo y configurarlo en la etapa de la adolescencia; una de las jóvenes menciona: “A veces los compañeros no saben que quieren, creo que es más bien por las cosas que haya pasado cada compañero, cada compañero puede pasar por distintos casos, y puede tener la mentalidad muy diferente y muy avanzada en relación a los demás, o al revés, depende de las infinitas circunstancias en las que se vea involucrado” (Alumna grupo de deliberación 4). En el ritmo de las deliberaciones otro adolescente esgrime: “La vida es algo que a mí sí me gustaría que me explicaran más, es un tema que tiene muchos conceptos, muchos significados, para mucha gente la vida vale muchísimo, para otros la vida no vale nada, o para algunos tiene valor monetario; por otro lado, hablar sobre la muerte para mi es una de mis mayores preocupaciones” (Alumno grupo de deliberación 2). Estos dichos de los/as adolescentes nos hacen pensar que con mayor razón el ejercicio del proyecto de vida es una tarea a cultivar en la escuela, porque se trata no solo de ver qué se quiere ser más adelante sino de tomar conciencia de su corta existencia, de que las cosas no están dadas de una vez y para siempre, por eso mismo hay que examinar con cierta profundidad las dificultades a las que la vida está enfrentada. En favor de este punto está la mención de otros jóvenes: “Porque nos hace conocernos más a nosotros mismos, y si no sabes quién eres no sabrás en donde estás, y para qué camino vas”

(Alumna grupo de deliberación 5). “Mayormente porque ese es uno de los mayores problemas, porque normalmente un adolescente no tiene ideas a futuro, las va ir planteando, y la sociedad lo que te contagia en ocasiones son problemas, violencia, y eso causa problemas tanto de autoestima como de identidad”. (Alumna grupo de deliberación 4). Se podría argumentar que un adolescente desde luego no tiene suficientes experiencias sobre la vida, lo cual podría ser cierto, pero este argumento no es un obstáculo para invitarlo a reflexionar de hacia dónde quiere dirigir sus pasos, de la importancia de labrar un proyecto de vida como una posible vía para implicarse en el futuro, de imaginarse un horizonte coherente con sus sueños, porque: “En efecto, una sociedad o un individuo que no sean capaces de construir una imagen coherente de sí mismos, tendrán pocas posibilidades de saber qué es lo que desean como individuos o como colectivo” (Escalante, 2019, p. 21). En este orden de reflexiones, me parece importante mostrar la postura de uno de los alumnos:

Ao: Sinceramente no veo un futuro fijo, lo único que veo son como decisiones que podría tomar, pero nunca llego a una solución.

E: ¿No piensas lo que quieres para tu futuro?

Ao: Como que sí lo imagino pero no llego a eso, no me veo capaz de llegar a eso.

E: ¿Pero el plan de vida sirve para ir trazando sus expectativas y ver en qué momento las van a cumplir no?

Ao: Posiblemente sí, pero aun así no me veo capaz de lograr eso a futuro.

E: ¿De qué dudas?

Ao: De poder superar ciertos obstáculos, como esto de la prepa.

(Grupo de deliberación 5).

Proyecto de vida e identidad

Conforme se iban dando las participaciones, y pensaban en la articulación de un proyecto, los/as adolescentes volteaban verse interiormente, i.e., empe-

zaron a mencionar sus capacidades y atributos como elementos necesarios para definir un proyecto de vida, mismos que son diferentes entre unos y otros, como por ejemplo, insinuar para qué son buenos, qué cosas del estudio resultan agradables, cuáles son las cosas que les gustan y veladamente cómo quieren mostrarse ante los demás, en concreto hacían alusiones a su identidad. De este modo, descubrimos que el plan de vida se convierte, además, en un mecanismo para pensar en sí mismos, *conditio* necesaria para esbozar el fin deseable del proyecto y relevante para definir los medios necesarios para su consecución. La identidad surge de manera espontánea porque es de un interés muy alto en la vida de cualquier adolescente: “Hay muchas formas de expresar quién eres, por ejemplo tú puedes hablar de tus gustos, tus materias favoritas, tu vestimenta es también tu forma de expresarte y mostrarte ante la sociedad como pintarnos el cabello, peinarse de cierta forma, vestir cierta ropa” (Alumna grupo de deliberación 2). “La identidad es también mostrarse a los demás sin perder lo que les gusta” (Alumna grupo de deliberación 1). “Porque es lo que nos presenta ante los demás, porque es la idea que uno tiene de sí mismo, independientemente de que algo de afuera influyera en cómo eres” (Alumna grupo de deliberación 1).

Pero la identidad no solo consigna el conjunto de rasgos que las personas hacen como propios (Escámez, García, Pérez, 2009), también nos remite a la construcción de ideas, imágenes y valores de largo alcance, sobre sí mismos; en este caso reflejadas en el mencionado proyecto de vida. En este orden de ideas, la identidad está subsumida en el proyecto de vida y éste es parte de aquella, así se constata en las ideas de los/as jóvenes: “También porque estamos en una edad en la que ya varios empiezan o empezamos a buscar nuestra identidad, también como quieres ser, vamos a lo mismo, a como tú te ves en un futuro” (Alumno grupo de deliberación 4). “En un futuro debes estudiar lo que te gusta, y decir: yo estudié eso porque va con mi personalidad, y no porque sea lo que más se me da” (Alumna grupo de deliberación 5). Siguiendo la narrativa de estos adolescentes, podemos afirmar que la identidad es conciencia que se construye en el marco de un contexto donde se demandan reglas a las persona, y en ese entramado social ellos/as deben ir tejiendo su vida, su memoria, su historia (Braustein, 2008). Empero, es importante señalar que cada adolescente, en el trayecto de vida, va asumiendo nuevos valores y rechazando otros, como en todo proceso identitario, las personas van cambiando con el tiempo, según las circunstancias (Serrano, 2008). Esto es, el proyecto de vida no es algo acabado, por diversas razones los medios y los fines tienen una revisión constante sopesando las nuevas condiciones en las que los/as adolescentes se vean

involucrados. Se sigue entonces que su naturaleza está caracterizada, por un lado, por la alteración y, por el otro, por la permanencia. Muta porque, como ya explicamos, los intereses de cualquier adolescentes cambian y el proyecto se altera de los propósitos iniciales. Permanece, porque siempre está a la vista una meta por alcanzar. Una de las jóvenes de manera efusiva destacó esta idea: “Estoy de acuerdo, a veces sí y a veces no, porque hay situaciones que van a pasar y no seguirá siendo la misma realidad; cambian muchos factores y hay algunas cosas que tú dices que vas a hacer, pero no, realmente ya no es lo mismo, y no te puedes aferrar, está mal querer eso, realmente tú debes reconocer cuando algo ya no es bueno para ti y mejor cambiar” (Alumna grupo de deliberación 2).

La guía del adulto en el proyecto de vida

En el proyecto, los/as estudiantes son los propios pilotos de su navío; ellos/as desde luego, son los navegantes que deben sortear las tormentas para llegar a puerto, para arribar al fin perseguido. Indudablemente, cada persona es responsable de sus acciones y decisiones, por eso nos dice atinadamente Aristóteles (2012) que son los actos de cada agente los que forman su carácter; i.e., no solo se trata de aspirar a cumplir una meta, o más bien solo de deseársela, se trata de elegir entre el mundo de posibilidades para poder alcanzarla. Sin embargo, en el marco de las deliberaciones, los interlocutores hicieron saber que requieren de una brújula que les oriente en el camino y, en ese sentido, el juicio prudente del adulto encarna esa guía: “Yo, en mi opinión personal, diría que necesitamos ahorita a los adultos, no para ayudarnos en cada cosa, pero si para guiarnos en una idea, una perspectiva de cómo se deben hacer las cosas, y ya de ahí nosotros tomar nuestras decisiones al respecto, y mejorar (Alumno grupo de deliberación 1). No en vano Jean-Jacques Rousseau en el *Emilio* (1990), por ejemplo, destacaba la importancia del preceptor para saber conducir al adolescente en su preparación para la vida, a través de una educación conveniente al desarrollo de sus potencialidades. En cierto sentido, esta idea está presente en nuestros interlocutores al considerar razonable que el consejo atinado del padre, o bien del profesor, puede ser útil en estos momentos en los cuales muchas preguntas incitadas por estos cuestionamiento: ¿por dónde? ¿cuál camino? Esgrimen los/as jóvenes: “Para mí es importante que nos orienten porque ellos ya saben más, porque han estado más tiempo aquí, saben cómo funciona la sociedad y cómo ha cambiado, y cómo nosotros apenas vamos influyendo en ella, pues si está mejor que ellos te aconsejen y te den la ayuda suficiente” (Alumna grupo de deliberación 3).

“Yo pienso que tú necesitas que te den motivación, o sea, que te impulsen a seguir adelante, son tu soporte, necesitas un soporte y esos son tus padres o tus maestros, te van hasta guiar, te van a decir lecciones propias que te van a ayudar en la vida” (Alumna grupo de deliberación 2). Efectivamente, dada su edad, el acompañamiento de la familia y de la escuela se convierte en algo necesario para ayudar a moldear ese carácter que apenas se está forjando. Al respecto, una cita de Platón (2000), plasmada en el libro II de *La república*, refuerza el argumento de que esta edad es cuando se sientan las bases en la formación de su personalidad, por eso están en la búsqueda de modelo éticos: “¿Y no sabes también que en toda obra lo que importa es el comienzo, especialmente si se trata de jóvenes de la más tierna edad? Porque es entonces cuando se modela el alma revistiéndola de la forma particular que se quiera fijar en ella” (p.91).

Pero nuestros entrevistados, también reconocen que dada la relevancia del proyecto de vida, la ayuda entre pares es una alternativa que debe estar en la mesa: “Y también nosotros como estudiantes debemos de apoyarnos, porque si algo no está bien, sino no sabemos qué, si alguien no tiene el apoyo de la familia para salir adelante, se supone como lo dicen, que la escuela es su segunda familia, pues así debemos nosotros comportarnos también, siendo de apoyo para ellos” (Alumna grupo de deliberación 5). Pero en este asunto, hay voces discordantes, algunos piensan que por su propia cuenta quizá puedan salir adelante: “Yo digo que ya somos lo suficientemente mayores para poder distinguir lo que está bien, de lo que está mal” (Alumno grupo de deliberación 1). Ya comprendemos todo, y ya tenemos conocimiento de qué nos sirve para nuestro futuro, a pesar de que no conocemos a detalle todo lo que hay en la sociedad o en el mundo” (Alumno grupo de deliberación 5). Es cierto que a esta edad es necesaria la guía prudente del padre o de un maestro; sin embargo, como arguyen estos dos jóvenes también deben aprender a tomar sus propias decisiones, porque en la travesía de su vida siempre estarán asumiendo posiciones en uno u otro sentido. Como dice el estagirita, en nuestra mano está el obrar pero también está el no obrar “...y donde está el no, también el sí” (Aristóteles, 2012, p. 57). Esto es, nuestros adolescentes, a pesar de corta edad tienen que poner en juego toda su imaginación para elegir el mejor de los caminos.

Reflexiones finales

Permítase hacer primero algunas reflexiones sobre el significado y los alcances del proyecto de vida, derivadas de las posiciones de los estudiantes, para luego plantear algunas consideraciones de cómo se puede convertir en una herramienta filosófica en ellos/as para cultivar, una mente crítica (UNESCO, 2011). Vida y proyecto devienen en todo adolescente en una conciencia incipiente del mundo; unidad de sentimiento y pensamiento, conjugación de acción y palabra que orientan el camino por transitar, de acuerdo a las primeras imágenes de ese mundo; es, recuperando a Hannah Arendt (2005), la experiencia del comienzo. De este modo es cómo estos jóvenes empiezan a conocer y a encontrarle sentido a su existencia. El proyecto de vida se les presenta así, como un indicio práctico y sencillo para organizar las inquietudes que se revelan alrededor de sí mismos, de sus expectativas, de su trato con el mundo; i.e., de su realidad. Por otra parte, dicho proyecto nos ayuda a descubrir que los/as adolescentes, a pesar de su edad, están en la búsqueda de asirse a un plan que ayude a encontrarle sentido a su existencia y sea portador, a la vez, de sus deseos por arribar a un futuro ¿Esta proyección al futuro cómo la vislumbran? Como la oportunidad de pensar en un horizonte con mejores condiciones de realización, tanto personales como profesionales, que las circunstancias brindadas por el contexto actual. *Prima facie* pudiera parecer algo trivial ante la mirada del adulto, pero en la existencia de un joven deviene en algo sustantivo, porque implica pensar qué va a ser de su vida en ese futuro.

Admitimos que el proyecto de vida debemos pensarlo como una acción deliberada que intencionalmente tiende hacia un fin último (Rodríguez, 2010). Ese fin se pretende alcanzar como algo deseable, porque es valioso en sí mismo y, dado ese valor, con todo interés este grupo de adolescentes quiere llegar a él, a pesar de que a veces se duda de cómo lograrlo. No debemos olvidar que durante la formulación del proyecto de vida, el agente discierne cuáles serán las mejores acciones y elecciones para alcanzar el fin ulterior. Esto significa que en su andar por el mundo, por ejemplo, la acción Y puede ser mejor que la acción X; arguéntese porque en ese momento la acción Y resulta ser más conveniente, pero el horizonte final siempre será la meta, porque dicho horizonte está relacionado con su realización como persona, siendo el propósito al que apunta todo proyecto de vida. Ahora bien, dicho proyecto más que un horizonte que se configura en el presente, y busca realizarse en el futuro, debe verse como un *continuum* en la existencia de todo adolescente, pues implica un filosofar constante de las acciones y elecciones

que se ejecutan por arribar al porvenir. De ahí que cobre sentido, en nuestro trabajo, el planteamiento de Julián Marías (1949) cuando reflexiona sobre la importancia del proyecto vital, pretensión que constituye a toda persona, haciendo "...que en cada momento elija una de entre más posibilidades y posponga otras" (p. 77).

Sin duda, nuestra época está caracterizada por la incertidumbre, y podrá ser más caótica si no tenemos un objetivo fijo, un plan guía integrado por un conjunto de ideas que hacen posible un tránsito menos azaroso hacia un mañana. En este cálculo hacia el futuro, particularmente los jóvenes deben estar preparados; quizás desde edades tempranas deban ir moldeando sus ideales, aspiraciones y utopías. ¿Qué logran con este ejercicio? hacer posible su biografía, su modo de ser y estar en el mundo, es decir apreciando el futuro con la luz del presente. Así, pues, la deliberación sobre el proyecto de vida tiene lugar porque, siguiendo a Aristóteles (2012), se delibera sobre cosas no conocidas, o más bien sobre cosas indeterminadas; y el proyecto para los/as adolescentes tiene mucho de indeterminación, si no fuera así, no se darían las deliberaciones tan interesantes observadas en su discusión.

Uno de nuestros propósitos en este escrito es dar cuenta de qué forma el proyecto de vida puede ser un sencillo instrumento para practicar filosofía con adolescentes. Y lo es porque cultiva en ellos, un pensamiento crítico sobre temas relevantes acerca de su realidad. En verdad, cuando los/as jóvenes se implican en su construcción, surgen los cuestionamientos sobre la existencia, el lugar que ocupamos en el mundo (Blackburn, 2001) y las cosas que auténticamente le dan sentido, convirtiéndose en un campo fértil para el debate de las ideas y cultivar el quehacer filosófico. El adolescente conforme va aprendiendo a conocerse, a examinar su vida socráticamente hablando, descubre que sus ideas, en cualquier circunstancia, deben resistir, como sostiene Martha Nussbaum (2005), un examen crítico. Poner en el pupitre sus valores como integrantes de un grupo, de una familia, es una de las tareas fundamentales para luego, con mucha sensibilidad, dar las razones de por qué se aceptan o rechazan esas creencias convencionalmente asumidas. En el curso de las deliberaciones, los/as estudiantes de manera natural empiezan a confrontar y a destacar sus prioridades en la vida, evaluando, con responsabilidad, el peso de cada cosa, de cada elección. Pero además, en este balance, el razonamiento de si es mejor elegir la meta A o la meta B les ofrece la posibilidad de deliberar sobre lo valioso de cada cosa, sobre lo placentero y lo mejor, sobre lo bueno y la apariencia y aprender a distinguir, con argumentos, por qué finalmente la decisión A es mejor que B.

Así, por ejemplo, no es lo mismo continuar una carrera después de terminar la preparatoria que ponerse a trabajar una vez concluida; o bien pensar en establecer una relación afectiva formal a los 20 años que hacerlo una vez terminada una carrera y tener un trabajo. Pero además, cuando revelan sus anhelos descubren que así como mantienen metas diferentes, también guardan ideales comunes, esa es una de las virtudes de escucharse entre ellos/as; la igualdad y la distinción son principios básicos para el entendimiento (Arendt, 2005). Nuevamente afirmamos que ejercitar estos procesos de deliberación ya los ubica en una reflexión filosófica, aunque sea incipiente.

El proyecto de vida como herramienta para cultivar el pensamiento, léase la filosofía, es una convocatoria que pone como requisito tres consideraciones para los adolescentes: 1) El comienzo, que podemos enunciar como la apertura de sí mismo, y que consiste en el interés de poner por delante las expectativas de un plan valioso *per se*. Estos estudiantes estiman su importancia porque es un recurso para pensar una plena realización del vivir en una etapa posterior de su biografía. Con el proyecto se inician en el grupo, toman la iniciativa de comenzar a insertarse de manera más reflexiva en el mundo que viven, se jerarquizan los medios para lograrlo y se evalúan los alcances y su factibilidad. En resumen es la disposición natural de cualquier adolescente por iniciarse en la vida apelando a su propio interés. 2) La apertura a los demás, se refiere al reconocimiento y la confluencia del proyecto de vida de los otros, de los que también expresan, con el mismo peso sus ideales, sus convicciones para poder alcanzar el fin deseable. Cada proyecto es singular, porque cada trayectoria es única; sin embargo hay cosas comunes a los/as adolescentes, entre las que destaca, por ejemplo, el deseo de vivir, de apostar por una existencia más, de *llegar a ser alguien* en la vida; sin duda estos valores son la premisa para reconocer que el proyecto de vida de los demás es tan valioso como el mío. Así, en este segundo momento de la convocatoria tenemos dos proyectos: el proyecto mío y el proyecto del otro. Los proyectos son espejos unos de otros en cuanto que cada uno describe sus aspiraciones. En ellos se leen, con cierta relatividad, las aspiraciones de cada joven, el grado de compromiso con la vida, la fuerza de sus intenciones o bien los indicios del rol a jugar en el futuro; pero en el fondo quizá nos ayudarían a descubrir que son utopías con amplios parecidos. 3) La utopía narrada, viene a ser la capacidad de poder recurrir al poder mágico de la palabra (Méndez, 2007) para persuadir a los demás de la pertinencia del proyecto, esgrimiendo por qué se eligieron las metas y a cuáles dudas se enfrentaron al momento de hacerlo. El hablante tiene la oportunidad de sopesar una a una las diferentes alternativas en juego al momento de elegir,

así como describir qué otras metas estuvieron presentes en su deliberación y las razones por las cuales no se consideran las apropiadas para llegar a lo que quiere ser. Este momento, también, es el adecuado para que el narrador analice las contradicciones y reconozca las imperfecciones del proyecto, con la debida retroalimentación de los integrantes del grupo; asimismo, refiera qué tipo de responsabilidad se asume al comprometerse con tal elección o tal otra, en todo caso se busca no solo dirimir las razones, también se pretende que en la narración florezcan las emociones de lo que es bueno sentir (Camps, 2011) cuando se toma una decisión y se expresa ante un auditorio. En concreto, la intervención de los/as estudiantes, a partir de la puesta en común de sus proyectos, los convierte narradores de su experiencia, pero no es cualquier experiencia, es la experiencia de narrar la utopía, haciendo uso de la imaginación, como lo propone Martha Nussbaum (2005).

De este modo, hay varios ejes rescatables de las narraciones de los estudiantes, como ya lo hemos plasmado, que son asuntos propiamente de una reflexión filosófica. Una de esas categorías es el uso del tiempo cuando lo refieren al presente y el futuro. En ellos/as es una noción temporal que parte del sentido común, una experiencia que se fundamenta en la idea de que el tiempo se dimensiona del presente vivido hacia un futuro que llegará. Es decir, para los/as estudiantes el tiempo tiene un presente pero que inexorablemente avanza a un futuro, es pasar de un momento temporal a otro. Esta forma de pensarlo así se hace desde una perspectiva cotidiana que Antonio Sánchez (1998) define de esta manera: "...aparece el tiempo como una corriente en la que el instante futuro vendría al presente y se alejaría del pasado. Este flujo es experimentado como transcurso, como <<como paso del tiempo>>" (p. 48). Pero este manejo del tiempo por parte de los jóvenes nos brinda elementos para introducir, en un segundo momento, una reflexión ontológica. Por ejemplo, meditar con ellos/as sobre su naturaleza subjetiva y por qué lo medimos pueden ser relevantes para fijar una discusión filosófica de mayor hondura, de la mano de algunos de nuestros filósofos.

Así, hemos visto con mucha claridad que, el proyecto de vida puede ser un recurso para cultivar la curiosidad filosófica que emerge cuando los/as jóvenes se hacen preguntas y buscan respuestas sobre lo que están viviendo, así lo pudimos constatar en estos grupos de adolescentes, aunque debemos aclarar que muchas de las posibles respuestas las tienen ellos mismos. Con este ejercicio reflexivo, estamos forjando no solo carácter de estos jóvenes, su modo de ser, de estar en el mundo, como propone Adela Cortina (2013), sino que le quitamos ese halo de misterio en el que a veces se ve envuelta

la filosofía, provocando el desinterés entre los adolescentes por adentrarse en ella. Por esta razón a los temas filosóficos, como dice José Ortega y Gasset (1984), hay que acercarse lentamente, circulando los problemas con estrategia didáctica, descender a los asuntos más inmediatos como es la vida misma para mantener vivo el interés.

En este orden de ideas, podemos esgrimir que el proyecto de vida no solo es una oportunidad para cultivar en nuestros jóvenes su capacidad de discernimiento, también los lleva a reflexionar sobre su condición como agentes morales que toman decisiones de manera permanente, y que cada decisión adoptada se debe examinar, incluso aquellas consideradas justas y verdaderas (UNESCO, 2011), con el propósito de sopesar qué tanto responden o no a su meta deseable, sin dejar de mirar sus posibles consecuencias. Es decir, los/as adolescentes deben comprender que cada elección no solo se hace tomando en cuenta el interés personal, por el contrario debe existir el compromiso de pensar en los intereses de los demás, sin olvidarse del planeta que habitamos. Esto porque en el trayecto de su vida siempre se van a encontrar con otros, con lo cuales van a convivir, ciertamente señala Julián Marías (1949), que: “Vivir es algo que acontece en la forma de la convivencia” (p. 82). En conclusión, el proyecto de vida tiene un fin claramente educativo; esto es, queremos verlo como *ethos* pedagógico que ayude a moldear el libre pensamiento en nuestros adolescentes; pretendemos, recuperando una sentencia de Platón (1983), sobre los adolescentes en su diálogo *Laques*, que en el fondo lleguen ser mejores. Y, para que eso pueda darse, debemos valernos de toda herramienta didáctica que sea útil para este propósito.

En este eje de reflexiones, nos parece importante hacer el siguiente símil: El proyecto de vida en la existencia de un adolescente tiene un proceso similar al arte de cultivar la tierra. Cuando un campesino se prepara para sembrar, toma todas la precauciones para que la tierra esté preparada para recibir los granos y asegurar su buena germinación. Del mismo modo, los estudiantes se preparan para sembrar sus primeros intereses para materializar sus utopías. Los estudiantes son los sembradores de utopías y los campesinos son los sembradores de semillas. Si bien, son dos actividades diferentes guardan un parecido. El labrador necesita de condiciones naturales para hacer su trabajo, mientras el adolescente requiere de las condiciones sociales para sembrar sus ideales.

Finalmente, después de esta experiencia, podemos decir que no es necesario llevar temas prestados al aula para discutir con los/as adolescentes y

despertar su interés por determinados temas filosóficos que nosotros, como profesores, evaluamos como relevantes. De manera natural viven una serie de problemas que ellos mismos consideran importante examinar críticamente. Baste solo poner un pie en el salón de clases y empezar el diálogo para descubrir los asuntos que los agobian. Los/as jóvenes tan solo requieren que el aula se convierta en un espacio sumamente prolijo para la deliberación y el análisis, sencillamente un espacio para la conversación abierta; esta consideración quedó de manifiesto durante el transcurso de la interlocución con los grupos de trabajo. Quizá sea un lugar común decir que, para empezar a cultivar en los/as adolescentes su interés por la reflexión filosófica, partamos de los problemas existenciales que ellos traen sobre sus hombros y sobre su cabeza. Con contundencia podemos decir que cuando los/as jóvenes se cuestionan, en el proyecto de vida, sobre su futuro, su existencia y su situación en el mundo, por ejemplo, están ya emplazados en los senderos de la reflexión filosófica. Ahora nos corresponde como profesores/as imaginar vías para cultivar esta curiosidad sin romper su encanto.

Referencias bibliográficas

Abarca, A. Alpízar, F. Rojas, C. y Sibaja. G. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, C. R: UCR.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Aristóteles. (2012). *Ética Nicomáquea*. México: UNAM.

Blackburn, S. (2001). *Pensar una incitación a la filosofía*. Barcelona: Paidós.

Braustein, N. (2008). Memoria subjetiva y construcción de la identidad. En Aguilar (Coord). *Sujeto, construcción de identidades y cambio social* (pp. 109-124). México: UNAM.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

Cadena, A. y Pérez, I. E. (2007). *Tu proyecto de vida, ¿Cómo hacerlo y para qué?*. México: Éxodo.

Cortina, A. (20013). *¿Para qué sirve realmente ...? La ética*. Barcelona: Paidós.

Escalante, S. (2019). Reflexiones sobre la identidad y el reconocimiento. En, Grijalva, A. (Dir.) *Ética para los tiempos* (pp.21-34). Lima: Reniec.

Escámez, J. García, R. y Pérez, C. (2009). Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. En, Ibáñez-Martín (Coord.) *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 79-97). Madrid: Dykinson.

García, C. (2019). *El proyecto de vida. Vía para el desarrollo profesional de estudiante universitario*. México: Patria.

Gosling, J. C. B. (2008). *Platón*. México: UNAM.

Hennink, M. (2014). *Focus group discussions*. New York: Oxford University.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Jaspers, K. (1985). *La filosofía*. México: FCE.

Kaïm, E. (2020). *Proyecto de vida*. México: IURE editores.

Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura*. México: FCE.

Marías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de occidente.

Méndez, V. H. (2007). *La persuasión en la utopía platónica*. México: UNAM.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Ortega y Gasset J. (1984). *¿Qué es filosofía?*. Madrid: Espasa-Calpe.

Platón. (1983). *Laques*. México: UNAM.


Platón. (2000). *Obras selectas. La república. Diálogos (Gorgias, Fedón y el Banquete)*. Madrid: EDIMAT Libros.

- Platón. (2010). *Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rodríguez, A. (2010). *Ética general*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Rousseau, J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, A. (1998). *Tiempo y sentido*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM.
- Serrano, G. (2008). Identidad personal. En Tealdi, J.C. (Dir.) *Diccionario latinoamericano de bioética* (pp.318-321). Bogotá: UNESCO/ Universidad Nacional de Colombia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: LAERTES.
- UNESCO (2011). *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UNESCO/UAM. Disponible en: http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia_unaescueladelalibertad_UNESCO.pdf
- Yuni, J.A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.




Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social

Tania Alejandra Intriago Niño
Universidad de Los Andes, Bogotá
talealada@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5285-6538>

Nacida en Bogotá, es literata de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Educación de la Universidad de Los Andes. Educadora de educación básica y media, enfocada en las áreas del lenguaje, escritura y lectura. Ha desempeñado labores de corrección de estilo. Su formación e intereses se enfocan en la educación y en el acercamiento lector.

Jorge Francisco Morad Acero
Universidad de Los Andes, Bogotá

 <https://orcid.org/0000-0002-7865-1538>

Diseñador Colombiano, nacido y radicado en Bogotá, con Master en Educación. Su formación lo ha enfocado hacia el estudio de la pedagogía del diseño, la pedagogía con enfoque de género y las relaciones de poder presentes en los diferentes entornos educativos.

Resumen - Resumo - Abstract

La filosofía buscó sus primeras respuestas en lo ontológico, razón por la que, al pensar la educación y la pedagogía, también sea necesario responder, primero, qué es la educación y qué es ser maestro. Esta pregunta sigue siendo vigente en la medida en que ha sido respondida, cada vez, por tiempos y necesidades específicas en contextos particulares. Partiendo de las reflexiones hechas por diversos pensadores, resaltamos las miradas de las pedagogías críticas

A filosofia buscou suas primeiras respostas na ontologia, razão pela qual, quando pensamos em educação e pedagogia, é preciso também responder, primeiro, o que é a educação e o que é o ser professor. Essa pergunta ainda é válida na medida em que tem feita respondida, cada vez, por tempos e necessidades específicas em contextos particulares. A partir das reflexões feitas por diversos pensadores, destacamos as visões das pedagogias críticas

The philosophy has searched its first answers into the ontology, which is why, when thinking about education and pedagogy, it is also necessary to answer first what education means and what means to be a teacher. This question is still valid in the extend that it has been answered, each time, by specific times and needs in particular contexts.

Based on the reflections made by several thinkers, we highlight the perspectives of critical and post-

y poscríticas desde el siglo XX, pues comprenden la noción del maestro como una en permanente construcción, sujeta al contexto y a las demandas sociales. Estas respuestas parecen superponerse en la noción que de sí mismo tiene el maestro. A pesar de que ninguna de estas definiciones resulte novedosa, parecen desconocer al sujeto cargado con sus historias de vida, sus juicios y creencias, sus deseos y limitaciones, su propio poder y, al mismo tiempo, falta de poder, que decide o que deviene en maestro. Finalmente, reconocemos que, en la medida en que este sujeto ha de ponerse en juego permanentemente con las demandas del afuera, su papel como maestro es también uno que está en permanente relación con múltiples dimensiones que lo atraviesan. Lo que pretendemos plantear es el reconocimiento de estas múltiples tensiones, al tiempo que reconocemos la necesidad de construir espacios humanos y humanizadores que permitan que este sujeto, el maestro, pueda mostrar las costuras de su propio aprendizaje a la vez que se configura como tal.

e pós-críticas desde o século XX, por entenderem a noção do professor como um ser em permanente construção, sujeito ao contexto e às demandas sociais. Essas respostas parecem se sobrepor na noção que o professor tem de si mesmo. Embora nenhuma dessas definições seja nova, eles parecem ignorar o sujeito carregado de suas histórias de vida, seus julgamentos e crenças, seus desejos e limitações, seu próprio poder e, ao mesmo tempo, a falta de poder, quem decide ou quem se torna em professor. Por fim, reconhecemos que, na medida em que esse sujeito tem que se colocar constantemente em jogo com as demandas do exterior, seu papel de professor é também aquele que está em permanente relação com as múltiplas dimensões que o atravessam. O que pretendemos propor é o reconhecimento dessas múltiplas tensões, sem deixar de reconhecer a necessidade de construir espaços humanos e humanizadores que permitam a esse sujeito, o professor, mostrar as costuras de sua própria aprendizagem enquanto se configura como tal.

critical pedagogies since the 20th century, being that they understand the notion of the teacher as one in permanent construction, subject to the context and social demands. These answers seem to overlap in the notion that the teacher has of himself. Although none of these definitions result newfangled, they seem to ignore the subject, loaded with their life stories, their judgments and beliefs, their desires and limitations, their own power and, at the same time, lack of power, that decides or becomes a teacher. Finally, we recognize that, to the extent that this subject has to constantly put himself in play with the demands of the outside, his role as a teacher is also one that is in permanent relationship with multiple dimensions that cross him. What we intend to propound is the recognition of these multiple tensions, while we recognize the necessity of building human and humanizing spaces that allow this subject, the teacher, to show the seams of his own learning while is configuring himself as such.

Palabras Clave: Educación; filosofía de la educación; humanizador; maestro; pedagogía crítica.
Palavras-chave: Educação; Filosofia da educação; Humanizador; Pedagogia crítica; Professor.
Keywords: Critical Pedagogy; Education; Humanizer; Philosophy of Education; Teacher

Recibido: 10/10/2021

Aceptado: 27/03/2022

Para citar este artículo:

Intriago Niño, T. & Morad Acero, J. (2022). Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social. *Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 119-144.

Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social

Introducción

Preguntarse qué es y qué define ser maestro no ha sido cuestión novedosa. A lo largo de la historia, muchas han sido las posturas que lo han demarcado, incluso, de manera antagónica. Sin embargo, uno de los elementos que parece permanecer en cada una de ellas es la importancia en su papel en la sociedad; de esta manera, se ha entendido como el que prepara a los educandos, como el transmisor de cultura, y se le ha otorgado la responsabilidad de la formación de los futuros seres sociales. Resulta, entonces, innegable su lugar de poder simbólico en la sociedad.

Este incide tanto en la autodenominación del maestro como en lo que la sociedad espera de él. Y esto puede resultar problemático, sobre todo en un sistema cuya educación es vista mayoritariamente, al decir de MacIntyre (MacIntyre y Dunne, 2002), como «una máquina de entradas y salidas, cuyas actividades deben entenderse como la transformación de una entrada medible en una salida medible» (p. 4)¹, y en la que patrones de medición, como los test, son los que validan esos procesos. Así, por momentos resulta muy difícil ver otros roles de la escuela y de los maestros más allá que los que el mercado laboral les impone.

Sin embargo, como se mencionaba, su poder simbólico también es claro, y sus efectos en la estructura social, ineludibles. Esto le ha permitido situarse también como formador, no de la continuidad social sino de la transformación. Según esto, se ha definido, además, como cuestionador de lo socialmente normativo, de manera que puede ser continuador o disruptor de prácticas. En su aula tiene el poder de influir en aquellos bajo su tutoría. En consecuencia, esta concepción de la profesión del maestro le impone una responsabilidad social diferenciada de otras profesiones técnicas de un oficio. Es un actor social cuyas implicaciones son más evidentes por cuanto más directas. Su poder discursivo vuelve a ser irrefutable y conmina a necesarias preguntas

¹ «[...] an input-output machine whose activities are to be understood as transforming measurable input into measurable output» (Traducción propia).

de qué es la educación y para qué educar.

Grant y Zeichner (1984) mencionan que, cuando un maestro está formándose, debe tomar posición, no solo sobre el tipo de maestro que desea ser, sino que ha de ser concordante con la idea de educación que tiene y con la manera en que desea enseñar. Así, dependiendo de estas dos respuestas —*por qué* y *para qué* educar—, podrá definir con mayor claridad un tipo de maestro que sea consecuente con estas reflexiones.

Ahora, más allá de los posicionamientos que el lector asuma en lo referido, lo cierto es que su definición se da también como construcción colectiva —consciente o inconsciente—, pues la práctica social va consolidando una visión. Es decir, es también la práctica del maestro la que va definiendo su noción. Sin embargo, no es posible ni esperable que se llegue a un común consenso universal, pues, así como los sujetos varían, la práctica del maestro varía entre culturas y regiones, respondiendo y ajustándose a necesidades particulares del contexto en el que está inmersa.

Nuestra búsqueda a lo largo de esta disertación no es solamente evidenciar lo que, para muchos, ya puede ser evidente del rol de maestro, de su definición en cuanto seres sociales y teniendo de presentes las múltiples demandas que la sociedad le ha atribuido, sino reconocerlo como sujeto individual que ejerce la práctica de la docencia y que, por ende, entra en relación permanente —a veces, o casi siempre, conflictiva— con esas demandas sociales, con esas expectativas individuales y con los cruces e intersecciones que componen a ese sujeto que realiza la práctica educativa. Para ello, queremos, primero, evidenciar los múltiples lugares históricos que se le han dado en su ser social, en su deber-ser, para ponerlas en juego con el sujeto que ejerce la práctica docente, y, finalmente, comprender la necesidad y la reflexión necesaria de acercarse al ejercicio docente desde una mirada humana, procurando un ejercicio humanizador de la construcción de ese ser maestro.

No pretendemos —pues sería contradictorio— dar una respuesta última, tajante y tranquilizadora sobre su definición; es más, puede que, como resultado de esta disertación descubramos el agua tibia. Lo que buscamos es centrar la discusión en la procura de escenarios que permitan la construcción del maestro como un permanente devenir, reflexionando sobre si actualmente se permite un acercamiento a la concepción humanista de la noción del ser maestro.

Inicialmente, procuramos una respuesta, es verdad —pues siempre se bus-

ca una respuesta cuando se formula una pregunta— para pensarnos el ser maestros en un contexto actual, reconociendo —como apuntaremos más adelante a evidenciar— que este es un sujeto contextual, es decir, un sujeto atado a un contexto particular con necesidades particulares. No obstante, el resultado de esta indagación concluyó con otra pregunta y otra necesidad que, consideramos, no se reduce al reconocimiento de nuestro contexto latinoamericano y colombiano particular, sino que incluye un espectro amplio de la noción del ser maestros desde una mirada crítica y, más aún, desde la construcción de escenarios humanizadores que permitan esa construcción.

Breve recorrido histórico del lugar del maestro y las demandas o expectativas sociales

Tedesco y Tenti (2006) hacen una aproximación sobre cómo se ha entendido la labor desde una perspectiva histórica, centrados en el contexto latinoamericano del nuevo siglo. De estemodo, se ha definido, primero, como un maestro-sacerdote-apóstol, pasando por la del maestro-militante, para llegar a la del maestro-profesional (p. 62). Esta primera interpretación del quehacer, posicionado dentro de las funciones propias del sacerdote- apóstol, se entiende, no en un sentido religioso sino en una interpretación de la labor como un acto vocacional y voluntario. No obstante, los cambios sociales, culturales y económicos, atribuidos a la industrialización y a los avances en la producción de bienes de consumo, alteraron dicha percepción y la acercaron a la esfera de la tecnificación. Los tiempos modernos, la protesta social y las demandas por igualdad en derechos y oportunidades exigieron a los maestros latinoamericanos poseer cualidades militantes y liberadoras. Nuestro contexto actual, por último, plantea nuevas rutas y cuestionamientos, ya que el surgimiento de las tecnologías de la información, la globalización provocada por el internet, el advenimiento de las redes sociales y los diversos sistemas de almacenaje de conocimiento han llegado a poner en duda ese lugar social del maestro e, incluso, su necesidad en estos tiempos que corren.

En algún punto de su reflexión comentan que la experiencia de la docencia, así como las demandas sociales, no necesariamente se han sucedido linealmente, en las que las iniciales han dado paso a las más actuales; por el contrario, se suman y superponen, de manera que, al sol de hoy, el imaginario colectivo aúna a las demandas vocacionales, el que sea un trabajador, así como el ser sujetos en permanente tecnificación y profesionalización del área específica de enseñanza. Y las demandas no acaban allí cuando

se piensa también el germen de la discusión sobre el lugar del maestro: al pensarnos qué es educar y para qué educar, esas demandas y, por tanto, esos imaginarios culturales que se construyen se complejizan todavía más.

Comentábamos inicialmente que una de las primeras preguntas —necesarias— para responder la pregunta sobre el lugar del maestro es la del fin o propósito de la educación. A fin de no remontarnos a las primeras escuelas clásicas de la humanidad, partiremos del punto de quiebre que significó, desde principios del siglo pasado, el pensamiento de las pedagogías críticas —dentro de las que incluimos la construida por pensadores como Dewey, Cleparède, Freinet y Freire—. En ellas, mayoritariamente, se propone la educación como *la necesidad de formar sujetos sociales que sean, a su vez, críticos con su contexto*. La educación se concibe, pues, como vía de *transformación del mundo*. Esta visión resulta importante por cuanto permite sentar las bases —junto con los avances en la psicopedagogía del aprendizaje formulados, entre otros, por Piaget o Vygotsky— de una educación centrada en el aprendizaje, en quien aprende. Todas estas ideas, sumadas a las del *aprendizaje significativo* —desarrollado, entre otros, por Ausubel— o la idea de *experiencia* —desarrollada tan primorosamente por Dewey—, abrían el derrotero de la educación desde varios flancos²: por un lado, centra el objetivo de la educación en el aprendizaje, buscando entender cómo se da dicho proceso; luego, procura reconocer los saberes del estudiante y los modos en que este integra los nuevos conocimientos o habilidades que le permitirán aprender; finalmente, propende por darle sentido a lo que se aprende —y entonces, a lo que se enseña—, de manera que esté vinculado con la vida y que tenga un propósito claro fuera de las aulas o del espacio escolar. Así, pone en el centro al sujeto del aprendizaje —es decir, al estudiante, al niño, niña o joven— y las propuestas metodológicas o las prácticas pedagógicas en función de orientar, formar acompañar, propiciar esos escenarios adecuados de aprendizaje.

A su vez, se comprende que el fin último es la formación de los estudiantes, que tendrán una incidencia en el mundo social que habitan, y que, por tanto, deben comprender, analizar y sentar una posición propia sobre este para tomar las mejores decisiones en el momento de salir al ruedo de la ciudadanía, de lo social, de lo público y de lo político. Y esta es una demanda magnánima al sujeto que ejerce la práctica docente. De ahí se concluye, entonces, que educar es formar sujetos que, además de tener ciertas habilidades que

² Y que hasta nuestro presente han buscado guiar los acercamientos de la práctica pedagógica, de las políticas institucionales y de los ideales y exigencias a los maestros, incluyendo su propio cuestionamiento sobre su papel en el proceso de enseñanza.

les permitan ser parte funcional del engranaje social, sean pensadores que puedan reconocer su realidad para transformarla. Para que esto sea posible, se ha de pensar la educación, no desde una transmisión inocua de saberes, sino desde el objetivo que Zuleta nos plantea en *Educación y democracia: Un campo de combate* (2010): *el aprender a pensar por sí mismos*³.

Como veremos de aquí en adelante, cada expectativa —empezando por la de alcanzar los objetivos ideales de la educación— supone inmediatamente una demanda que cruza al sujeto que deviene maestro. Y cada una de ellas se da en un escenario conflictivo, de tensiones y, en muchos casos, de contradicciones o paradojas. Así, frente a este propósito de la educación, se atraviesan las expectativas de quien se forma como docente —es decir, los ideales o imaginarios o propósitos que tiene como sujeto individual que ejerce una práctica—, con las expectativas que le plantea la institución educativa o el escenario educativo concreto en el que trabaja —y a la que, como empleado, deberá rendirle cuentas—, con las que evidencia explícita o implícitamente la política pública del contexto social que habite; con, finalmente, las propias expectativas de las familias o de la comunidad en la que sucede el ejercicio pedagógico. Esta dimensión, entonces, responde a la concordancia o no entre lo que el maestro piensa de su oficio y las expectativas o fines que sobre la educación tienen las instituciones sociales con las que interactúa en el ejercicio de su labor. Es, por tanto, una tensión en la dimensión ontológica de la educación.

Ahora bien, continuando con la sumatoria de demandas, se reconoce al maestro como un sujeto situado en un contexto, cruzado por múltiples dimensionalidades, de manera que, incluso en una búsqueda por definir su lugar social y considerando los imaginarios que se han tejido en torno a la configuración de maestro, resulta inevitable reconocer que estas definiciones han sido momentáneas y que están en permanente construcción: acudimos una y otra vez, a una definición temporal del ser maestro.

Menuda cosa. Todos estos constructos perviven de manera superpuesta en las expectativas sociales del hoy, y más, en los imaginarios individuales de quienes nos sabemos, queremos o devenimos en el oficio de ser maestros en el contexto latinoamericano desde finales del siglo XX y que continúa siendo

³ Aunque las críticas a estas pedagogías críticas —como las de la poscrítica (Biesta, 2017; Mejía, 2020)— sienten el lugar de la discusión, justamente, en la relación educativa entre el maestro y el estudiante —que lo señalaremos en su debido momento—, no distan mucho de este propósito de la consecución de la libertad del sujeto que aprende y que piensa por sí mismo.

vigente⁴. Se piensa en él tanto como el sacerdote vocacional que acude a un llamado y que por ello se hace maestro; como un militante, que aboga por una mejora de derechos y oportunidades de trabajo y salariales, y como el que busca la emancipación; para finalmente ser también el profesional especializado en estrategias de enseñanza. Si todas se superponen, tanto en la noción que los maestros tienen de sí como en las expectativas de la sociedad frente a su papel social, se podría llegar a pensar que «el “nuevo maestro” debería reunir todas estas características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, [y] el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica» (Tedesco y Tenti, 2006, p. 61).

Y lo compartimos plenamente. Por ello, no pretendemos dar una respuesta última sobre *todo* lo que el maestro debería ser, y en pos de no llegar a una aporía irrealizable, nos interesa dar cuenta de, justamente, *todo* lo que se debe contemplar para comprender la intrincada tarea que envuelve al maestro. A hoy, comprendemos que las demandas sociales que se le han atribuido son vastísimas y, en algunos casos, excesivas. Tedesco y Tenti (2006) nos recuerdan que son múltiples pues, por un lado, se contempla como sustituto del padre o de la madre; luego, se entiende como productor ante la sociedad y sus economías del mercado laboral, es decir, como orientador vocacional; además, ha de lidiar con contextos de aprendizaje en los que resulta inevitable hacer acopio de las realidades de desigualdad social —maestro asistencialista—; y, por último, debe estar en permanente actualización, sobre todo, en nuestra nueva sociedad digital. Sin embargo, si bien el problema de la educación es uno que compete a la sociedad en general, en el maestro también se depositan —consciente o inconscientemente— la necesidad de formar en lo ético, en lo profesional, es decir, ser formador de un oficio y de unas habilidades útiles a la sociedad; y, por último, ser formador crítico consciente y, por lo mismo, doliente de su contexto⁵.

Desde este paradigma hay que reconocer que una de las miradas que más ha reflexionado sobre los contextos y necesidades que se le atribuyen a la educación y, por tanto, al ser maestros, ha sido dada por Paulo Freire. Su reflexión —la creamos o no pertinente para las necesidades actuales que

⁴ Hasta el momento de la escritura del presente artículo (2019) no se contemplaban, como ahora (2022), las nuevas demandas, expectativas y necesidades que los contextos de pandemia y pospandemia han traído a la educación y que han incidido en la construcción del lugar del maestro. Buscaremos integrar estas nuevas reflexiones en parte de las conclusiones a las que llegamos.

⁵ A esto se le suman las nuevas demandas de formar y formarse en la educación, gestión y cultivo emocional (De Zubiría, 14 de diciembre del 2020).

demanda nuestro contexto— sitúa al maestro en un momento en que, para la Latinoamérica de entonces, los términos de *libertad*, *opresión*, *campesinado*, *alfabetización*, eran perentorias. Así mismo, nos anuncia un nuevo camino ya fraguado por otros pensadores de principios del siglo XX: el de la pedagogía crítica.

Las respuestas a las que podamos llegar también son producto de nuestras condiciones históricas. Nuestro contexto colombiano no es ni ha sido menos convulsionado que la misma noción de maestro ya expuesta. Como en toda realidad histórica latinoamericana, el lugar del maestro debería impelerle la comprensión de las necesidades propias de su contexto. Primero, entonces, debe reconocer dichas necesidades y llevarlas al aula para formar sujetos también actuantes de su contexto en función de su transformación. En ese sentido, pretender por una homogeneización de las responsabilidades, de las necesidades y, por ende, de nuestra respuesta, es también inoficioso.

Al respecto, Zuleta (2010) enfoca el fin de la educación y, por extensión, la noción del maestro teniendo presente esta característica. Acogiéndonos a la noción educativa que plantea Freire (1970) —quien entiende la educación como diálogo—, sumamos la de educación democrática que nos propone Zuleta (2010). Como resultado, comprendemos el fin de la educación como la formación en el respeto, tomando «en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo [...], sin desacreditar su punto de vista [...]; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias» (p. 129). En consecuencia, una de las demandas desde esta concepción de los fines de la educación es la de ser un sujeto crítico, consciente de su contexto.

Ante todas estas demandas históricas y que han sido sociales —en la formación de un tipo de sujetos—, institucionales —y explicitadas en los resultados— e individuales —como seres transformadores—, queda planteada la pregunta sobre lo que el maestro *debe* ser en este contexto fulgurante. Si bien es uno que ha de comprenderse contextual, no podemos desconocer que también es un sujeto, deseante y falible; un humano que, como todos, asume todas estas demandas y lidia con ellas en su quehacer dentro y fuera de las aulas, en la relación múltiple con todo lo que le aboca y también consigo mismo. Es justamente esta práctica la que nos lleva a la pregunta permanente por lo que somos, queremos ser y hacemos; y es en esta tensión en la que día a día nuestros deseos y nuestro propio ser es puesto en juego en cada una de las decisiones que tomamos. Es ahí donde se vuelve pertinente la pregunta, no

ya para la filosofía de la educación, sino en la reflexión individual de quien asume la tarea de convertirse en maestro.

La multidimensionalidad que cruza al maestro en respuesta a esas demandas o expectativas a la luz de la pedagogía crítica: el maestro reflexivo y multidimensional

En respuesta a esas demandas, las pedagogías críticas han planteado un *deber-ser* del maestro, que lo definen y le dan un lugar: ha de ser crítico y reflexivo, tanto sobre su contexto como sobre su práctica educativa. Para consolidar estas respuestas ideales, nos centraremos en la visión de Freire sobre el ser crítico sobre el entorno y sobre los postulados de Dewey —analizados por Grant y Zeichner (1984)— para ser autorreflexivo de su propia práctica, además de algunas miradas de la pedagogía poscrítica (Biesta, 2017; Mejía, 2020).

En primer lugar, no basta reconocer desde afuera la contingencia en la que está inmerso el maestro, sino que ha de ser consciente de su misma naturaleza contingente. Además, se hace necesario que sea capaz de reconocer que hace parte de un contexto particular con unas necesidades específicas para poder actuar en concordancia con ellas. Y, a la vez, debese crítico frente a la posición que asume sobre ese contexto; debe discernir críticamente qué es necesario integrar, adicionar, y a qué es pertinente hacerle resistencia a ese contexto y a esas demandas que, en estos nuevos tiempos, la sociedad parece imponerle. Finalmente, es necesario que sea reflexivo sobre esas posiciones que adopta. De esta manera, puede hacer frente a esas demandas antes expuestas y contribuir a la consecución del fin de la educación: la formación de sujetos transformadores de su entorno.

Al respecto, Freire rescata la idea de que el corazón de la actividad del maestro radica en supoder de acción. Es en su quehacer en el que se producen estas transformaciones, y las necesidades de cambio resultan pertinentes por cuanto invitan a la reflexión sobre las demandas de los tiempos que sitúan tanto a los maestros como a los educandos. No podemos, pues, pensar en la labor docente sin hacer énfasis en su capacidad de criticidad frente a las necesidades que lo conmina su realidad. Si nuestra visión de la educación es formar ciudadanos críticos, esperamos que dicha formación no solamente esté vinculada con el aprendizaje de ciertas habilidades que les permitan ser socialmente útiles, sino que esta debe ser una formación que se conecte con

la vida, con las necesidades del mundo de afuera —en oposición al mundo «seguro», contenido y performativo de las escuelas—; que permita la necesaria reflexión sobre las desigualdades del mundo, sobre las necesidades de cambio y sobre la proposición de caminos posibles para construir un mundo cada vez más parecido a como lo hemos soñado.

En cuanto a la reflexión sobre la propia práctica, Dewey (en Grant y Zeichner, 1984) plantea que el maestro, en el momento de serlo, debe tomar en consideración muchas decisiones sobre el tipo de maestro que desea ser: qué es importante enseñar, cuáles estrategias particulares abordar, y qué tipo de aula y de organización desea. Todos estos elementos resultan relevantes para tomar decisiones y puntos de vista, sumado a los conocimientos y habilidades que debe tener. Ahora bien, en la medida en que no hay aún unas reglas que puedan ser enseñadas en la formación profesional o en la práctica pedagógica, la toma de decisiones es aún más compleja. Esta noción complejiza la misma idea de maestro, pues finalmente es un sujeto cargado de sus propias experiencias que está abocado, por la misma naturaleza de su ejercicio, a ser sujeto que toma decisiones permanentemente. Según el autor, esta *acción reflexiva* necesaria se define en oposición a una *rutinaria*, definiendo la segunda como

[...] aquel comportamiento guiado por el impulso, la tradición y la autoridad. Así, el maestro que es irreflexivo, da por sentada la realidad de su escuela, y concentra sus esfuerzos en encontrar la manera más efectiva y eficiente de cumplir objetivos y de resolver problemas que han sido largamente definidos por otros. Da por sentada la realidad sin tener en consideración que esta es una de múltiples posibilidades, de manera que tiende a olvidar los propósitos y fines que propende en su quehacer. (Grant y Zeichner, 1984, pp. 104-105).

Lo ideal es que el maestro no asuma ni dé por sentada la limitación que las demandas institucionales —como la presión por resultados— imponen a su rol y responsabilidades; y que no se someta a ellas, creyendo que tanto los lineamientos curriculares como las directrices institucionales son las únicas vías con las que se asegura una formación de calidad, si desea asumirse como un maestro reflexivo.

En consecuencia, los autores exponen que, para lograr ese lugar de reflexión, es necesario, primero, tener la mente abierta; y, luego, ser responsable sobre las decisiones tomadas. Este maestro debe considerar en todo momento las

consecuencias que resulten de sus acciones. Debe cuestionar sus decisiones. Debe preguntarse qué lo guía para querer lograr estos objetivos. Debe, en últimas, reconocer que su currículo oculto tiene implicaciones sobre los estudiantes y debe estar preparado para las consecuencias que este tendrá en el aula.

Finalmente, debe tener una actitud de todo corazón, estar dedicado a su profesión, pues el compromiso hacia su práctica es una parte crucial de su ser como persona. Es decir, ha de ser de mente abierta y ha de ser responsable en lo concerniente a su realidad como persona, no solo como maestro.

La reflexividad, entonces, es un aspecto fundamental en la construcción de la práctica docente. Un maestro que no reflexiona sobre su práctica está condenado a reproducir el conocimiento de manera sistemática, y no necesariamente puede esperar formar personas en capacidad de construir nuevas realidades, pues solo repetirá ideas adoctrinadoras, perpetuando modelos que no propenden al enriquecimiento de la sociedad.

De adjuntarnos a esta mirada, estaremos obligados a reflexionar, repensar, las actitudes del maestro más allá de su ser sujeto en un contexto contingente. Su labor como actor social, entonces, no solo se ve contenida por la necesidad de ser crítico con ese entorno sino con la obligatoriedad de ser crítico consigo mismo: esto es lo que entendemos como reflexividad en la caracterización del maestro.

Parados desde cualquier lugar ideológico o político, ser maestro nos obliga a pensarnos para no darnos por sentado. Nos obliga a escuchar otras voces, ser dialógicos —al decir de Bajtín— y con ello, democráticos; y, sobre todo, nos obliga a actuar en consecuencia —casi siguiendo el silogismo del *deber-ser* kantiano—, pues solo así podremos formar seres reflexivos con su realidad y consigo mismos. Nos obliga, por último, a preguntarnos sobre el oficio mismo, sobre las habilidades y conocimientos que necesita para implementar satisfactoriamente el tipo de enseñanza que resulta acorde con sus creencias y preceptos.

Sin embargo, ¿esta característica es posible, real y necesaria en nuestro contexto? Tal y como cerramos el anterior apartado, consideramos las múltiples demandas sociales que se le exigen a los maestros y a la educación como un campo de batalla en permanente tensión. En ese ruedo el maestro, como sujeto, lidia permanentemente con ellas, a sabiendas o no de que lo está haciendo.

Además de estas rutas de acción que propone la acción crítica de su práctica, se ha de contemplar que esta definición del maestro también está marcada por las múltiples dimensiones que lo cruzan en su ejercicio, y que nosotros hemos enumerado vagamente aquí en seis: 1) en relación con el conocimiento; 2) con sus estudiantes; 3) con el currículo y la institucionalidad; 4) con sus pares; 5) con lo ético; y en 6) relación con las habilidades específicas que necesita para ejercer su labor. Nos proponemos analizarlas a la luz de las pedagogías críticas y poscríticas ya mencionadas, pues estas le instan a actuar en consonancia con su característica de ser crítico, reflexivo y situado.

En relación con las dimensiones sobre el saber y sobre la relación con los estudiantes en el aula, se anuncia que la tarea del maestro es dejar de concebirse como detentor del conocimiento, para situarse como un mediador o acompañante, y tejer vínculos horizontales con sus estudiantes; es decir, transformar su práctica educativa en un escenario dialogante reconozca el saber como un constructo —ojalá colectivo y dinámico—, cuyo centro del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante.

Se reconoce como orientador más que como sapiente que vierte contenidos en el otro. Si esto es así, le obliga, en segundo lugar, a saber escuchar, en este caso, al contexto, a su realidad, y, sobre todo, a sus estudiantes. Por otra parte, esta idea de maestro como detentor del conocimiento parece cada vez más obsoleta en la era de la información digital. En estos nuevos contextos, el maestro se entendería como *formador* o *mediador* de esos saberes culturales, ampliamente acumulados en la historia.

El autodidactismo que, para muchos aprendices por convicción, parece ser un *modus operandi*, podría coincidir con una de las premisas que nos plantean Tedesco y Tenti (2006) cuando enuncian el problema de la necesidad del maestro en estas eras digitales de democratización de la información; sin embargo, esto no necesariamente vendría a ser una tesis nueva dada por el siglo XXI. En efecto, cualquiera que tenga el poder de acceso a la información, desde los libros, pasando por la experiencia empírica, hasta, por supuesto, los nuevos contextos de aldea global, nos recuerda que dar informaciones, quizá, una de las tareas menos necesarias del maestro. De ser esto cierto, ¿entonces qué lugar tendría el conocimiento en esa todavía vigente relación que se establece entre maestros y estudiantes en el espacio contenido del aula, en la tradicional partición de la enseñanza por áreas del conocimiento?

Como posible respuesta proponemos la de la *mediación*. El maestro, pues,

ya no sería exclusivamente un transmisor de conocimientos específicos, sino que sería mediador entre el conocimiento y los aprendices, entre el afuera y el adentro, y entre la tradición y la innovación. Por supuesto, no se trata de ser, en palabras de Rancière (2010), un *maestro explicador*:

El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: solo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (p. 10)

Sino que, por una parte, funge la laboriosa tarea de ser un curador de ese conocimiento —y de ahí su importancia en la construcción de currículo—, pues determina qué es importante, necesario aprender; y, por otra, entiende cómo dicho conocimiento —que pulula con el peso de la historia y de la cultura— se vincula con la formación de sujetos de vida. En consonancia con las voces de los pedagogos de las llamadas pedagogías nuevas o críticas de principios del siglo XX afirmamos que, además de tener la tarea de comprender qué posibles usos tienen en la vida práctica esos conocimientos y cuáles son indispensables para considerarse un ciudadano democrático, una de las tareas más acuciantes que un maestro crítico tiene frente al conocimiento: la de proponer las preguntas éticas pertinentes sobre esos saberes construidos.

No obstante, en este punto, no podemos desconocer que estas miradas de las pedagogías críticas han tenido, por su parte, fuertes recusaciones y críticas, sobre todo, en la paradoja que plantean en la búsqueda de igualdad de la relación educativa. Ya tanto Biesta (2017) como Mejía (2020) proponen unos juiciosos estudios sobre cómo, pese a las expectativas de Freire y de toda la escuela de pensamiento crítico sobre una relación de igualdad, se mantendría una relación vertical y de poder del maestro sobre los estudiantes, en la medida en que el primero —*emancipado*— adiestraría a los segundos para llegar a serlo, mostrándoles una verdad a la que no han llegado.

Biesta (2017) contrapone a esta visión, la actitud que ya señalábamos en Ran-

cière (2010), en la que maestro y estudiante se encuentran en una igualdad desde la voluntad del aprendizaje. Entonces, con relación al conocimiento, concordamos con el autor —y desde una mirada constructivista— en que esta relación no es instruccional y, por ende, no establece una relación vertical con los estudiantes, sino que busca construirse junto con ellos en un escenario democrático que les permita elaborar y construir sus conocimientos por ellos mismos. El papel, en este caso, es el de ser un *facilitador*.

En este sentido, a su vez, se enfrenta con varios retos y contradicciones que, pese a poder resolverse desde la literatura, se cruzan con los modos de enseñanza que aún perviven en muchas de nuestras escuelas y con los imaginarios sociales. Así, resulta complejo conciliar esta actitud y motivación hacia la construcción colectiva del conocimiento en contextos que demandan todavía una enseñanza basada en contenidos y que serán evaluados por las instituciones, las pruebas estandarizadas o las mismas familias y comunidades. Al mismo tiempo, se le pide al maestro que dé voz a los estudiantes para que construyan sus propios conocimientos, colectivamente en el aula, que les permita fortalecer esta “actitud” que menciona Rancière (en Biesta, 2017), al tiempo que se espera que lleguen a las “conclusiones correctas”. Así pues, una visión como esta debe incluir la autocrítica o la posibilidad de que las conclusiones a las que llegue el aprendiz vayan en contravía de las propias conclusiones de la institucionalidad o de las del mismo maestro, sin por ello caer en el absoluto relativismo del “todo vale”.

Lo que se declara aquí, entonces, es lo problemático de dicha relación y las exigencias contradictorias que se le hacen, ya que se le pide emplear la vanguardia de las herramientas pedagógicas que permitan facilitar o acompañar el aprendizaje —o la capacidad de “pensar por sí mismos”—, en escenarios en los que se les demanda una formación basada en contenidos y que se circunscriben en dinámicas escolares que, en la práctica, siguen siendo fundamentalmente tradicionales, instruccionales y verticales.

Lo ideal, en últimas, sería que ese lugar de “facilitador” o provocador del aprendizaje reconozca la capacidad del estudiante de construir sus propias ideas, de construir una voz propia, a la vez que se dan las herramientas óptimas para que llegue a la “mejor conclusión posible”, aun a sabiendas de que esta puede diferir de la voz institucional o de la verdad del maestro. Por supuesto, estas premisas se observan con mayor claridad cuando se espera que un aprendiz se forme una opinión sobre temas, por ejemplo, de orden social, ético o político, y que fenomenológicamente sabemos que no tienen

una respuesta única, pero que, con las herramientas adecuadas, puede permitirse que lleguen a la conclusión más democrática y en la que no sea el “opinionismo” quien impere —o la demagogia o el populismo—, sino que, con una capacidad crítica, analítica y argumentativa, construya un saber que comprenda, contemple e incluya las visiones de los otros, sus necesidades y miradas. No así puede aplicarse a la enseñanza, por ejemplo, de las ciencias o de las matemáticas —que fundamentalmente siguen siendo basadas en contenidos—, pero esta discusión supondría más bien una amplia reflexión sobre lo que se enseña, por qué y para qué fin.

Por último, en su noción reflexiva, es formador y aprendiz permanente. Reconocer la nueva era de la vasta información y de las nuevas técnicas que son producto de nuestro contexto acuciante, impelen al maestro a estar en permanente cuestionamiento de sus saberes, a llevarlo a la necesidad de continuar con su formación y a mejorar continuamente, no solamente los conocimientos propios de su área de especialización, sino a ser sensible a los nuevos contextos políticos, económicos, sociales y tecnológicos que le permitirán llevar a la práctica de manera efectiva estas nociones sobre el conocimiento. Así, pone en juego sus propios saberes y la manera de llevarlos al escenario del aprendizaje; se percibe a sí mismo también como aprendiz permanente, y, en su falibilidad y perfectibilidad, se reconoce como un sujeto que se cuestiona y que, por lo mismo, busca actualizarse.

En cuanto a la segunda dimensión referida, en la relación con los estudiantes, nos acogemos a la visión que plantea Rancière (2010): la de quien no impone conocimientos, sino facilita la motivación del propio ejercicio de inteligencia de sus estudiantes. Y el papel del maestro sería el del propender por escenarios dialogantes.

Un maestro dialogante se comprende como el que construye, media y propone diálogos que tomen en cuenta todas las posibles voces que se alzan en el aula. Y esta acción solo es posible en un escenario dinámico, activo y horizontal. Así, una de las tareas del maestro es la de saber provocar estos espacios y, más aún, saber llevar y disponer los materiales necesarios para que surjan las preguntas adecuadas, catalizadoras de estos diálogos concienciadores. Ser reflexivo, crítico y transformador es, en últimas, ser una pieza que complementa el rompecabezas de las relaciones humanas; es ayudar a encajar todos los elementos que componen los procesos de diálogo y, de esta manera, despertar el propio saber en el educando.

En continuidad con la idea del maestro como mediador, Tedesco y Tenti (2006) destacan su importancia, entendiéndolo, sobre todo, como la escucha de los maestros hacia las necesidades de sus estudiantes. Esto implicaría una no imposición del conocimiento y de las formas de acceder a él, sino una sensibilización de escucha del mundo de afuera y de las necesidades de los jóvenes que están inmersos en la cultura.

Oír, en otras palabras, también significa dar voz, y esta es una de las premisas más importantes para lograr esa igualdad anhelada. Reconocer las voces de estos educando-educadores es crucial para que ellos mismos se vean a su vez como seres sapientes, activos y transformadores, para que reconozcan su valor en su contexto y, con ello, se reconozcan capaces de actuar en el mundo.

Producto de esa escucha atenta y activa, y en su carácter de sujeto reflexivo, el maestro ha de ser crítico con el currículo, con la oficialidad. Así, en relación con la tercera dimensión propuesta, se espera que también sea constructor de currículo, en el que tenga en cuenta las realidades y necesidades de los educandos para que los contenidos de los diálogos tengan sentido en el aprendizaje. Así, la observación, la investigación, la consulta, el comprender a quien va a participar del proceso de educación resultan cruciales en la noción del maestro crítico y reflexivo.

Pero entender la dimensión del maestro en relación con la institucionalidad no se reduce a la labor activa que puede tener frente a las decisiones que toma en relación con lo curricular. Es, a la vez, comprenderse como sujeto que no actúa en individualidad y, por ende, cuya acción no se reduce a lo que acontece en las cuatro paredes de su aula; es decir, es saberse como sujeto que actúa en colectividad dentro de la institución, dentro de la escuela.

Cuando Tedesco y Tenti (2006) abordan las nuevas instituciones posburocráticas mencionan la necesidad que implica el trabajo en equipo, contraria a la concepción del trabajo del docente como uno individualista. Aparece así, la relación con la cuarta dimensión propuesta, pues se comprende que esa unidad de acción es una que rebasa los muros de las aulas y se desborda a toda la institución. Este es otro de los argumentos que intentamos desarrollar para definir el lugar del maestro. Reconocer que las respuestas que cada uno, en su individualidad, va construyendo —y que han de ser fieles a los propios ideales fraguados sobre su tarea— están vinculadas con un lugar dentro de una colectividad, impele al maestro a saberse como parte de un equipo de

formadores. No solamente se es maestro en la relación con el estudiante, sino también con sus colegas, con la institución y con la sociedad. De este modo, su noción como ser dialogante, reflexivo y oidor se vuelca también en el entorno donde trabaja.

Este diálogo extramural del aula invita, así mismo, a una reflexión permanente sobre la institucionalidad y a reafirmar, revocar y reconstruir los fines de la educación de la que tanto hemos intentado hablar. En la acción colectiva tendría sentido sentar posición frente a las políticas educativas que no solamente intentan homogeneizar la educación, a los maestros y a los estudiantes, sino a las maneras en que se mide la calidad de esta en función de las pruebas estandarizadas.

Como quinta dimensión, el maestro se ve cruzado —y aquí empieza, sobre todo, a aparecer como sujeto individual— por el sistema axiológico que se le demanda, por el que cree, por el que le cuestiona y por la moralidad que lo atraviesa. Comprendemos, por otra parte, que el maestro, antes que nada, es un sujeto que ejerce una práctica, que, como producto de su tiempo, es también no solo hijo de la cultura sino poseedor de sistemas de valores propios y de una visión moral particular. Es quizá, este, uno de los efectos más poderosos que tiene el maestro en relación con su proceso de enseñanza.

Es preciso, pues, preguntarnos, cómo interrogan al maestro estas necesidades sobre su influencia ética en sus aprendices y cómo estas deben ser asumidas de manera crítica en su quehacer. Desde la mirada crítica de Dewey (en Grant y Zeichner, 1984), una de las características que debe tener el maestro reflexivo en este sentido es la de la responsabilidad. Enfatizan en ella y claramente la definen como la consciencia sobre las consecuencias de las acciones. Así, no debe justificar sus acciones en pos de las utilidades inmediatas; debe ser consciente de cada una de las consecuencias de sus actos en el aprendizaje de sus estudiantes, pues la enseñanza supone una responsabilidad moral (p. 106).

Comprender que estas discursividades no son nuevas, por un lado, pero que, por otro, parecen ser la voz sonante de este nuevo contexto, obliga al maestro crítico a poner sobre la mesa la necesidad del rigor argumental, a recobrar el sentido profundo de los valores democráticos que, más bien, abogan por el reconocimiento de la pluralidad, de la equidad y de la igualdad de derechos (Zuleta, 2010). Y, nuevamente, reconocer que —por viejos— los discursos que dominan los saberes curriculares tradicionales también están

construidos sobre esas voces, es saberse como actor social responsable de su ejercicio. Así pues, lo que se habla o no en el aula implica unas decisiones éticas que, pese a no ser necesariamente explícitas, suponen un efecto del currículo oculto en la formación de sujetos que son nuestros estudiantes. De este modo, otra de las tensiones del maestro, como formador, dentro y fuera del aula, implica la actuación permanente y consciente de su propio actuar en relación con sus estudiantes, con sus pares y con su contexto social.

Así, aparece el último de los componentes citados por Grant y Zeichner (1984) que hacen parte de un maestro reflexivo, el del *compromiso*. Entendido como la consistencia en las acciones sobre la responsabilidad y la mentalidad abierta, un maestro no debe considerar estas creencias, valores o responsabilidades de manera selectiva sino como un acto integral y permanente. Si se es maestro reflexivo, el comportamiento en la práctica debe ser una manifestación de la filosofía educativa que se tiene y debe ser inquebrantable la certeza de que una y otra sean una sola y la misma (p. 107).

Finalmente, y de acuerdo con la sexta dimensión propuesta, el maestro debe ser un sujeto que se forma permanentemente. Esta formación está entendida, a su vez, alrededor de las prácticas propias de la profesionalización del ejercicio docente, es decir, como la formación en las estrategias pedagógicas propias de la enseñanza-aprendizaje; así como la formación alrededor de los saberes propios de su área específica de enseñanza.

En últimas, las respuestas-demandas a estas expectativas sociales es ser un sujeto crítico con su contexto, reflexivo sobre su práctica, horizontal en la relación con sus estudiantes, dialogante con la construcción de conocimiento, ético y comprometido de corazón, responsable y consciente de las incidencias de su subjetividad frente a los otros, y parte de una colectividad que lo sitúa en relación con sus colegas y con la institucionalidad.

Aunque compartimos muchos de los postulados que aquí se plantean y que, consideramos, continúan vigentes en la práctica docente, nos siguen interpelando fuera de un lugar humanizador y de una mirada del maestro. Se le impone un deber-ser kantiano que borraría su dimensionalidad más humana: el lugar de la angustia, de la tensión, del error, de la apuesta, de las propias expectativas que día a día, como hemos abordado más arriba, le terminan también definiendo en su labor. ¿Cómo, entonces, desde una mirada humanizadora, contemplar la concepción del maestro y su lugar social?

La concepción del maestro en la construcción de escenarios dialógicos: hacia un acercamiento del maestro desde una mirada humana y humanizadora

Lo que proponemos es dar cuenta, como resultado y, un poco, como conclusión de este acercamiento a las necesidades y deberes-ser del maestro, la inclusión de la noción del maestro como sujeto desde una mirada que permita reconocer que todas estas dimensiones que hemos anotado, más los imaginarios, entran en juego en el ejercicio docente y se conciben, tal vez no como un campo de batalla, pero sí como un espacio permanente en el que el *yo del maestro* se cruza permanentemente con el ideal que se ha propuesto históricamente o individualmente y que sigue estando vigente desde este enfoque crítico, reflexivo. Así, entonces, nuestra propuesta es darle voz a la construcción de ese maestro en cuanto sujeto; es decir, que lo concibe como ser humano en permanente construcción, dicotomía, falibilidad y perfectibilidad.

Una mirada humanista como la que contemplamos pone el dedo en la llaga sobre la inconmensurable labor que realizan los maestros, pero reconociéndolos como sujetos individuales, falibles, con deseos y necesidades, y, por ello, como sujetos que, al mismo tiempo se ponen en juego permanentemente en la acción cotidiana de su labor. De esta manera, por un lado, la noción del maestro se rescata como una cambiante — incluso en el ejercicio mismo de un sujeto a lo largo de la práctica en su vida— y como una que es también irreductible. Tan dinámicos como el mundo, los maestros son la confluencia permanente de todas estas disquisiciones, demandas, propósitos y relaciones que se tejen constantemente. Con el vibrar del mundo, el maestro vibra en la relación permanente de su propia noción de sí, de sus propias creencias, y se articula en esta danza sempiterna con las concepciones del afuera. Desconocer esta realidad multifacética y dimensional es reducir la tarea del maestro a una sola —cualquiera que se decida— y es desconocer que, como sujeto social, entra cada día al ruedo del aprendizaje en el complejo sistema de relaciones —las de poder también— que lo envuelven.

Hasta el momento, hemos abordado que uno de los fines de la educación es formar sujetos críticos, capaces de pensar por sí mismos, de ser críticos con su contexto y de ser transformadores de realidad. Al mismo tiempo, hemos anotado que, para lograrlo, el maestro también debe ser crítico y propender por escenarios que permitan el ejercicio crítico en el aula; que debe ser reflexivo con su propia labor y, que, por tanto, debe estar haciéndose preguntas,

incomodándose, formándose y permitiendo lamirada de los otros para seguir haciendo mejoras a su práctica docente; hemos dicho, además, que no tiene cabida que sea un detentor del conocimiento, sino que sea un mediador; que no establezca una relación vertical con los aprendices sino de horizontalidad; que se reconozca como constructor de currículo y como trabajador colectivo que permita una reflexión más allá del trabajo individual; por último, es un maestro que reconoce su responsabilidad ética y compromiso moral en cada una de las acciones que toma en el aula, pues estas inciden directa o indirectamente —aunque siempre profunda e ineludiblemente— en cada uno de sus estudiantes. Debe, entonces, ser crítico, democrático, dialogante. Por último, debe ser un profesional siempre al día en el mejoramiento de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para que sus estudiantes aprendan las habilidades del área específica de conocimiento. Vistas así las cosas, pareciera que la noción del maestro y que su labor como sujeto contextual se convierte en una tarea titánica, en una aporía irrealizable para un solo humano.

El lugar de la enseñanza, cuya misión plantea la —no poca cosa— de formar sujetos, de acompañar, guiar o posibilitar esa formación, significa un peso enorme que recae sobre los hombros de quienes se embarcan en esa tarea. Así como en la figura del héroe mítico, se espera una actitud heroica que, como bien se señala en la narratología y se constata en la cultura, el único final posible y consecuente es su final trágico.

El maestro no solo debe “poder hacerlo todo”, sino que debe saber hacerlo bien. Así, no puede ser sorprendido en falta, so pena de pecar de mala preparación; debe ser —continuando con la analogía trágica— mejor que todos los seres humanos, y debe ser admirable por ello, al tiempo que debe reconocerse humano, falible, humilde y sin pretensión de ostentación de su poder; debe ser creativo y metódico; crítico e ignorante; incluyente pero no ideologizante; con un pensamiento propio pero que no opaque el de sus estudiantes; auténtico pero performático; mártir y estoico; trabajador y profesional, pero además cuidador, amoroso; pero racional; y horizontal —pero no tan horizontal—.

Reconocemos, entonces, estos múltiples factores como esas presiones con las que debe jugar y ponerse en juego. Estas tensiones permanentes se dan con gusto o a pesar de nuestro ser maestros y con nuestra humanidad hemos de hacerles frente. Las demandas sociales, las demandas de parte de los estamentos educativos, de los padres, de nuestros estudiantes y de nosotros mismos; nuestros propios deseos y creencias, nuestras falibilidades

y pasiones, todos ellos son múltiples dimensiones que atraviesan la noción y el quehacer del maestro y es sobre estas, en el ruedo del día a día, en las que se construye su definición en el contexto.

Estos retos y demandas, por supuesto, no están desprovistos de angustias, más aún cuando los escenarios o las miradas de acercamiento al maestro son, mayoritariamente, evaluadoras. Las expectativas sociales, las demandas institucionales, los currículos oficiales, las políticas públicas y las pruebas con que se miden y evalúan a los estudiantes son también escrutinios y evaluaciones al ejercicio del maestro. La calidad de la educación está atravesada directamente por la calidad de esos maestros y, teniendo en consideración los ideales que aquí se plantean, observan con lupa el ejercicio del docente. En las instituciones y políticas públicas, por ejemplo, se entiende como la revisión, seguimiento y evaluación. ¿Cómo incluir, entonces, la permanente angustia del maestro que es, a su vez, un sujeto falible, coyuntural, sujeto fenomenológico? Es decir, si lo que se le demanda al maestro y a la escuela es propender por escenarios que permitan la construcción de sujetos, reconociendo a los estudiantes como individuos en permanente construcción, con habilidades y fortalezas individuales, con ritmos de aprendizaje particulares, desde una mirada humana, ¿cómo reconocer, a su vez, los escenarios del ser maestro, como un devenir que está, en este sentido, en igualdad de condiciones que sus educandos? Si el fin de la educación, desde lo que propone la posición filosófica de la educación crítica, incluyendo a Freire, es formar seres críticos, ¿cómo se incluyen escenarios para la formación y el acompañamiento crítico a los maestros?

Y en esta paradoja permanente e irresoluble se mueve y sigue moviendo la reflexión pedagógica; no obstante, aún estamos en deuda con generar espacios al proceso de construcción del ser maestro. Por ejemplo, y ahora que tan urgente se hace la inclusión de lo emocional y socioafectivo en la educación, se piensa —y muy oportunamente— en el cambio de currículos para dar cabida a esta arista fundamental en la formación, enfocada en los estudiantes. No obstante, ¿se han planteado acciones similares para el acompañamiento emocional a los maestros? Como comenta el estudio elaborado por la CEPAL (2020), a pesar de reconocer los grandes retos que la pandemia y pospandemia han significado para los trabajadores de la educación, solamente tres de dieciocho países de Latinoamérica tuvieron iniciativas gubernamentales para la “contención emocional a los docentes”.

Cuando en el mismo estudio se revela la necesidad de una pedagogía basada

en el aprendizaje socioemocional, esta se centra en la capacitación docente para poder brindarla, pero deja de lado la mención a las necesidades socioemocionales de los maestros.

Así, cuando abogamos acá por la construcción de escenarios más humanos y humanizadores en el reconocimiento del papel y noción del maestro, proponemos una reflexión que lo incluya, en igualdad y proporcionalidad, como sujeto humano que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un ejercicio permanente de libertad e igualdad que se permiten educador y educando en una relación sinérgica, dialogante y de construcción colectiva. Es decir, mientras se acerca a ese proceso de formación de ciudadanos críticos el maestro también va accediendo a ese lugar de criticidad, a ese acercamiento que se da conjuntamente en el escenario de la enseñanza.

Eso significaría, entonces, sumar al proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo devenir de aprendiz y de enseñante del maestro, sin desconocer el lugar del adulto mediador que tiene en el contexto educativo. Por el contrario, se reconoce esta relación como un terreno disputable de sentimientos, de autoridades, de conocimientos, que están en permanente tensión, pues, no podemos desconocer que, incluso en la idea de que el espacio del aula debe propender por ser uno dinámico, abierto a la discusión y la construcción colectiva del conocimiento, permanece la noción de que, en últimas, es administrado por el adulto que sesabe maestro.

Apostamos aquí por ese reconocimiento, por la idea de propender espacios escuchantes y mediadores, pero, sobre todo, por la construcción de un espacio social, falible, humanista y humanizado, que busque dejar en el otro —el educando— la necesidad de reproducir relaciones con otros desde el diálogo, la apertura y la reflexión. Escenarios que permitan compartir las angustias de los docentes, pues esa angustia individual, esa tensión individual, también puede ser una angustia compartida.

Se hace necesario, entre otros, reconocer que esta labor es desempeñada, más que por un funcionario, por un individuo que, como tal, es poseedor de un sistema de valores éticos y morales, de conocimientos y habilidades que se ponen en juego constantemente en la relación que su misma labor implica: con la sociedad, con las políticas, con la institución, con la burocracia, con el poder, con los estudiantes, con sus colegas e, inevitablemente, consigo mismo. Y eso significa también que, como el mismo fin de la educación que hemos desarrollado y al que nos hemos acogido a lo largo de esta disertación,

el maestro, al igual que sus estudiantes, es un sujeto que está en un devenir de construcción, de conocimiento, de formación crítica.

Es, en últimas, perder el miedo a despojarse del lugar de responsabilidad y demanda —que es a su vez, un lugar de poder— para asistir a un encuentro humano en el que el maestro puede tener el lugar de orientador o mediador, pero que nunca es acabado ni mucho menos perfecto, sino que se está construyéndose en el mismo ruedo con sus estudiantes, haciéndose preguntas, permitiéndose la duda, dejándose interpelar, despojándose de la sapiencia de la verdad para también tramitar allí sus angustias, liberándose del deber del saber o de la verdad, para encontrarse en la humanidad de ir construyendo posibles verdades, posibles respuestas, que, como sabemos, también están sujetas a cambios, a errores, a perfectibilidades. No se trata, entonces, de anular la tensión o la angustia, sino de comprender el ejercicio de la enseñanza como un campo en el que se pueden tramitar, junto con todos los actores de la formación educativa: un encuentro humano entre docentes, instituciones, familias y estudiantes.

No obstante, para hablar de estos escenarios —que hemos llamado aquí *humanos y humanizadores* de la educación— se hace preciso revisar, no ya solo al maestro sino al sistema que también lo define desde afuera, y que, en nuestro contexto, mayoritariamente lo hace —casi que exclusivamente— desde la evaluación. Así, se hace preciso, también, redefinir ese sistema, que no solo evalúa al educando en términos de los resultados específicos, sino también como una que evalúa y reduce a los docentes a “productores de resultados”; pues ese sistema reduce la idea del docente a uno que “no puede fallar en la producción de resultados”, que lo concibe como “infallible” y que, en otras palabras, si no alcanza esos fines educativos —cualesquiera que ellos sean—, le define como “mal maestro”.

La necesidad seguiría siendo la de procurar escenarios que permitan que esas costuras sobre la enseñanza o sobre el ejercicio docente tengan un lugar en cada uno de los centros de formación y casi que como política pública. No se trata, entonces, solamente de evaluar a los docentes, sino de comprenderlos como sujetos que también aprenden. Se comprendería entonces la relación educativa como una especular, no solamente desde la proyección de los deseos y expectativas del educando en el educador, sino más bien haciendo énfasis en que todo proceso de enseñanza es también uno de interpelación. Al buscar la formación de sujetos transformadores, el docente se transforma en un aula que es activa y dialogante, se permite el

intersticio, la pregunta irresuelta.

Nuestra búsqueda, no está, entonces, en proveer las respuestas. Está enfocada en la necesidad de contemplar al docente también con un sujeto que requiere espacios de formación de ese pensamiento crítico, comprendiendo que el aula, lejos de ser un centro de impartir, de relación vertical entre el docente que debe-saber y el estudiante que debe-aprender, se da como un ejercicio transversal en el que se reconoce esta relación como fluir permanente entre un docente que también aprende en un escenario que permite el diálogo, como una escuela que conciba a sus maestros como aprendices y que les dé lugar para el discernimiento, para el encuentro de sus propias angustias, para comprenderlo también — como se nos dice a los docentes que debemos ver a nuestros estudiantes— como sujetos en permanente transformación. Y, todo ello, también en un sistema que permita que surja este sujeto crítico que ha de ser el maestro en espacios que contengan, reconozcan y lo acompañen, comprendiendo que ser maestro, más que un trabajo que opera sobre la funcionalidad o eficiencia, se da —como todo proceso de aprendizaje— como un devenir que fluye, que falla, que intenta, que reflexiona.

Referencias

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, vol. 15(1), pp. 52–73. DOI: 10.1177/1478210316681202

CEPAL – Unesco. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Informe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

De Zubiría, Julián. (14 de diciembre de 2020). ¿A qué escuela volveremos? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/a-que-escuela-volveremos-column/>

Freire, P. (1970). Educación y concienciación. En Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Grant, C. y Zeichner, K. (1984). On Becoming a Reflective Teacher. http://www.wou.edu/~girodm/foundations/Grant_and_Zeichner.pdf

MacIntyre, A. y Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education* 36 (1), 1-19.

Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teri* 32 (2), pp. 51-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22718>

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.


Tedesco, J. y Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación – SNTE, *IV Congreso nacional de educación. Documentode discusión*. Tomo 2 (pp. 57-81). Buenos Aires: SNTE.

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. [Edición virtual]. Omega Alfa. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>


RESEÑAS - RESENHAS



SERRES, Michel. (2017) Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro

Flávia Lemes Silvado
Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), MG, Brasil
flviasilvado@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8490-0601>

Mestranda em Educação pela UFSJ. Membro do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Linguagem e Expressão (NECCEL) da UFSJ.

Maria Emanuela Esteves dos Santos
Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) MG, Brasil.
mariaemanuela@ufsj.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0002-4969-4416>

Doutora em Filosofia e História da Educação (UNICAMP). Professora adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ.

Resumen - Resumo - Abstract

Esta resenha crítica tem o objetivo de apresentar a obra Tempo de Crise de Michel Serres (2017), que trata de desafios da contemporaneidade relacionados aos conflitos da humanidade em sua relação com a natureza e a ciência. Assim, apresentamos o conteúdo do livro e concluímos com a recomendação de sua leitura para educadores e pesquisadores em filosofia e política.

Esta reseña crítica tiene como objetivo presentar el Tiempo de Crisis (2017) de Michel Serres, que aborda los desafíos contemporáneos relacionados con los conflictos de la humanidad en su relación con la naturaleza y la ciencia. Así, presentamos el contenido del libro y concluimos con la recomendación de su lectura para educadores e investigadores en filosofía y política.

This critical review aims to present Michel Serres's Times of Crisis (2017), which deals with contemporary challenges related to the conflicts of humanity in its relationship with nature and science. Thus, we present the content of the book and conclude with the recommendation of its reading for educators and researchers in philosophy and politics.

Palabras Clave: Ciencia. Conflicto. Tiempo Contemporáneo. Crisis. Naturaleza
Palavras-chave: Ciência. Conflito. Contemporaneidade. Crise. Natureza.
Keywords: Science. Conflict. Contemporaneity. Crisis. Nature.

Recibido: 01/04/2021

Aceptado: 18/04/2022

Para citar este artículo:

Lemes Silvado, F. & Esteves dos Santos, M. (2022). Resenha da SERRES, Michel. (2017) Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 147-156.



SERRES, Michel. (2017) *Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro*

RESENHA CRÍTICA

SERRES, Michel. (2017) *Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

A educação precisa acontecer em íntima relação com a sociedade. Michel Serres, filósofo francês que viveu entre 1930 e 2019, não escreveu diretamente sobre a pedagogia ou as concepções de ensino. No entanto, o amplo olhar para as questões da humanidade oferece recursos para reflexão a respeito da escola, das relações estabelecidas e de renovações que podem ser suscitadas. O pensador trata mais diretamente sobre a contemporaneidade e as possibilidades para a educação, sobretudo, nos livros que publica a partir dos anos 2000, com um convite a se repensar as certezas e olhar o mundo de maneira renovada.

Em 2008, o mundo vivenciou uma crise financeira que afetou profundamente a economia e exigiu medidas públicas para estancar as perdas. Michel Serres, no livro *Tempo de Crise*, que teve sua primeira publicação em 2009 pela Le Pommier e tradução para o português em 2017 pela Bertrand Brasil, propõe um novo olhar para o desafio que é o enfretamento das crises que se manifestam em escalas globais. Nesse sentido, Serres analisa a gênese das crises vividas pela humanidade e indica que o problema monetário visível carrega em si uma raiz mais profunda e antiga, que para ser compreendida necessita de um desvio momentâneo dos números para que se observe o curso da humanidade.

Em um primeiro momento, o filósofo mobiliza uma definição da palavra “crise”, do grego *crinô*, que significa “julgar”. Da mesma forma, busca a origem de

“decisão”, que do latim quer dizer “cortar em dois”. Assim sendo, a crise leva a uma cisão em que não cabe retomada, afinal, entendida como repetição, levaria a um movimento circular que culminaria em uma situação análoga. Portanto, decidir é sempre romper e, com isso, criar. Em defesa de seu posicionamento, Serres demonstra seis acontecimentos significativos que transformaram a humanidade após a Segunda Guerra Mundial. Destaca que a importância dos acontecimentos é medida pela duração da era que encerram, de maneira que é possível ver o seu início, mas não há como prever o final. Com isso, dialoga com os conceitos apresentados no livro *Hominescências*, outra obra do autor publicada anteriormente, em 2001.

A primeira novidade apresentada pelo educador é na *agricultura*. Explica que no século XX, em países semelhantes à França, o percentual de pessoas que trabalhavam com a lavoura e a pastagem foi de 50% para 2%. Destaca, assim, que ainda que a população continue a viver da terra, afastou-se dela, uma ruptura da forma de vida mantida desde o período neolítico. Por outro lado, a população urbana que era de 3% em 1800 passa a ser mais de 50% em 2000. A partir disso, acontecem dois choques: o ser humano começa a viver rodeado pelos muros da cidade, torna-se político e passa a ser visto como cidadão. O segundo choque é a vingança do Mundo, melhor descrita mais adiante.

A segunda novidade milenar abordada por Serres é nos *transportes*. O aprimoramento dos meios de locomoção aumentou significativamente e passou a fazer parte do cotidiano. O pensador mostra que em 2006 aproximadamente 2,3 bilhões de pessoas viajaram de avião. Não apenas a mobilidade de seres humanos, mas também de animais, alimentos, vírus e bactérias se elevaram na mesma proporção. Como um pensador de visão global, apontou que esses deslocamentos favorecem o surgimento de pandemias para as quais talvez não tenhamos mais recursos para lidar, o que vem sendo vivenciado pela humanidade com a crise provocada pelo SARS-CoV-2, causador da doença chamada Covid-19.

A terceira mudança é justamente na *saúde*. Demonstra que a medicina eficiente nasceu, de fato, após a Segunda Guerra Mundial. Aponta a importância do corpo, citando o cirurgião René Leriche ao definir “a saúde como silêncio dos órgãos; o que provava que, ao serem ouvidos, eles emitiam, sobretudo o som do sofrimento” (Serres, 2017. p. 21). A redução da dor e das patologias é uma grande novidade para o ser humano, o corpo exibe menos marcas das enfermidades e pode ser exposto, ao passo que a saúde se torna a

norma. O homem consegue até mesmo, em certa medida, exercer controle sobre a morte, adiando-a pelos seus hábitos. O novo corpo, diferente do corpo dos antepassados, é também mais detalhadamente descrito na obra *Hominescências*.

Em conexão com a saúde, a quarta novidade destacada por Serres é a *demografia*. Ao desenvolver a saúde, o ser humano aumenta a sua expectativa de vida e, com isso, a quantidade de pessoas no mundo. Destaca que a população mundial passou, num lapso muito curto de tempo, de 2 bilhões para 6 bilhões. No momento em que o livro foi escrito, projetava-se alcançar a marca de 7 bilhões. Em pesquisa publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2019 o mundo contava com 7,7 bilhões de pessoas e a projeção é de que esse número se eleve em 2 bilhões nos próximos 30 anos. Tantas mudanças em pouco tempo exigem transformações nas instituições e nos costumes. Anteriormente, com uma expectativa de vida de até 30 anos, a relação com a morte, o dinheiro e o matrimônio eram diferentes. As pessoas juravam amor eterno e enfrentavam guerras ainda na juventude. Michel Serres reflete que com uma expectativa de vida de 85 anos, na França, a relação com essas experiências não é a mesma.

Em estreita relação com as transformações mencionadas, a quinta novidade identificada por Serres é nas *conexões*. “As mencionadas novas tecnologias alteram nossos vínculos, as vizinhanças, o saber e os modos de acesso a ele. O *conectivo* substitui o coletivo” (Serres, 2017. p. 25). A quantidade de informações a que se tem acesso é extensa e as relações com o conhecimento mudaram. Com isso, não habitamos mais o mesmo espaço. Nosso endereço não é apenas o de nossa residência, mas, também, aquele que ocupamos virtualmente. A influência exercida pelas pessoas é diferente nesse espaço, que o filósofo indica como um possível novo caminho para a democracia. Retoma o conceito político grego, que mantinha-se centrado apenas naquela que era considerada a elite intelectual, indicando que as novas conexões podem permitir maior participação das pessoas “comuns”.

Em sexto lugar estão os *conflitos*. Retoma o exemplo da Segunda Guerra Mundial, que foi um marco na história da humanidade e é uma data capital no processo de hominização. Nesse conflito, a ciência e a tecnologia foram usadas não para prolongar a vida, mas para eliminá-la. Serres reflete que durante o período da guerra os seres humanos mataram mais de sua espécie que micróbios e bactérias encontrados até a sua época. Em um rico jogo de palavras, afirma que a bomba derrotou Darwin, o que traz à

memória o bombardeio em Darwin, na Austrália, em 1942. Evoca, também, a compreensão de que a humanidade mudou o curso da natureza descrito pelo biólogo Charles Darwin, em que o mais bem adaptado prevalece, uma vez que, com a criação da bomba atômica, prevalece o mais forte, ou seja, aquele que detém maior poder. Serres descreve a bomba atômica como o primeiro objeto-mundo, conceito usado para definir os objetos que têm suas dimensões equiparáveis ao mundo. Posteriormente, se enquadraram nesse conceito os satélites, a internet, os resíduos nucleares e as nanotecnologias. As disputas de poder nos conflitos são, ainda assim, um paradoxo. Cita o exemplo de a maior potência bélica mundial até hoje não ter vencido uma guerra contra países mais fracos.

O filósofo faz um balanço das grandes e velozes mudanças destacadas, ressaltando que as tecnologias suaves têm uma influência significativamente maior na sociedade em relação às técnicas duras, apesar destas serem superestimadas.

No segundo capítulo da obra, o autor traz o Mundo para o centro de suas reflexões. Mostra que na antiguidade havia uma distinção entre o que podia e o que não podia ser controlado pelo ser humano. Na era moderna de Descartes, o homem passa a se ver como possuidor da natureza. No mundo contemporâneo nasce o antropoceno, em que o ser humano assume a responsabilidade pelo mundo que o criou, enquanto parece refém das relações econômicas e financeiras que foram criadas por ele.

O autor de *Tempo de Crise* demonstra que essa relação com a natureza não pode ser duradoura, afinal, ela nos detém e retomará o controle. Tal narrativa criada pelo ser humano provoca uma cegueira para os efeitos de nossas ações.

No torpor, a sociedade se distrai com as ilusões e com os jogos entre dois para se perguntar quem perde e quem ganha. Mobiliza o Senhor e o Escravo de Hegel, os conflitos entre esquerda e direita ou qualquer embate que entretenha a multidão, evidenciando a sociedade em que o espetáculo é usado como desvio das necessidades básicas. Nessa disputa, manifesta-se um terceiro, o Mundo. Serres explica que a humanidade se habituou ao jogo a dois e discute questões essenciais a respeito da vida e da natureza a partir das velhas políticas que defendem nada além de interesses pessoais, alheios ao Mundo. Como então, incluí-lo nesse debate?

Para tal questão, Serres propõe a criação de uma nova instituição na qual o

Mundo, também chamado pelo filósofo de Biogeia — conceito que engloba a Vida e a Terra — teria seus direitos representados. Tal instituição recebe o nome de WAFEL, sigla em inglês que reúne os quatro elementos fundamentais, além de acrescentar um quinto pilar: a vida. Com isso, propõe um retorno à casa que sempre habitamos e da qual nos distanciamos. O filósofo indica, que em outras de suas obras: *O Contrato Natural*, *O Mal Limpo* e *A Guerra Mundial* ele tentou buscar esse pacto pelo fim da exploração do Mundo, responsável pelas violências e pela sua destruição. Nesse contexto, na Biogeia não existe fronteira, língua universal, tampouco propriedade, ou realizamos esse retorno ou ela se impõe e nos faz esquecer as redes de separação. Assim, diferentes códigos podem conviver em harmonia, “pois todos nós, coisas inertes, seres vivos e seres humanos, *emitimos, recebemos, armazenamos e tratamos informação*” (SERRES, 2017. p.53). Dessa forma, confronta a ideia frequente de globalização, pois demonstra que, a despeito da nossa mobilidade, nunca estivemos tão separados pelas regras impostas pelos seres humanos. Dito isso, o hominescente se globaliza na medida em que cria o mundo em que pretende viver e afirma a sua força diante do Mundo.

O pensador explica que na história da humanidade outros estudiosos que buscaram cuidar das coisas do Mundo foram julgados e condenados, muitas vezes com a morte, a exemplo de Galileu e de alguns filósofos gregos. Silenciado, o Mundo tenta se comunicar em uma linguagem inaudível para aqueles que tomam as principais decisões. Enquanto a religião cuida da explicação mística e mítica, as ciências buscam respostas para as questões do Mundo. A sociedade, por sua vez, trata dos assuntos da sociedade, da política e da cidadania. Assim, demonstra que os cientistas percebem a voz da Biogeia, entretanto, não são os responsáveis pelas decisões. Nesse contexto, WAFEL seria o parlamento da Biogeia. Com efeito, mostra que o ser humano sujeito fez do planeta o seu objeto passivo, mas, que ele se torna novamente sujeito na medida em que se impõe sobre a humanidade. Quase como um prenúncio do desafio enfrentado pela humanidade com a pandemia iniciada em 2020, Serres afirma que o Mundo como sujeito “nos cai na cabeça” (2017, p. 66).

Dados os desafios, quem então poderia revelar a voz do Mundo? Para Serres, são os cientistas que o estudam e têm capacidade de decifrar a sua linguagem. Resgata a credibilidade na ciência, demonstrando que apenas ela é capaz de cuidar do longo prazo, posto que esse saber foi responsável pelas seis mudanças citadas anteriormente. Dessa forma, o conhecimento é colocado em um papel central para qualquer transformação, o que destaca a importância de uma educação que considere os obstáculos da contemporaneidade.

Nesse contexto, Michel Serres propõe que as Ciências da Vida e da Terra (CiViTe) assumam a frente, como um saber interdisciplinar que é capaz de promover a melhor relação com o Mundo e, por consequência, melhor relação entre as pessoas. Percebemos que as ações da humanidade caminham para o desastre e só é possível pensar em uma saída para esse ciclo a partir da mudança de comportamento, que tem como meio uma nova educação. Demonstra a frequente rivalidade que nos distancia e, novamente, contempla a diferença como enriquecedora. O contrato natural como compromisso ético de cessar a destruição, que é também autodestruição, é uma necessidade desse novo saber. Explica que “a filosofia precisa investir um novo esforço na meditação sobre esses conflitos perfeitamente inesperados entre a ciência e o direito, entre o bem comum e a verdade” (Serres, 2017. p.87).

O filósofo conclui a sua obra propondo saídas para a crise. No curso da sua escrita demonstra alguns caminhos para superar os problemas destacados, a saber, o resgate do Mundo na vida humana e o reconhecimento da ciência como a linguagem desse Mundo, que tenha poder de decisão, em detrimento do controle exercido pela tríade: religião, economia e exército.

Coloca-se o problema contemporâneo da informação, afinal, a universalidade do acesso e as novas vizinhanças podem trazer uma falsa sensação de democracia, uma vez que as experiências anteriores de hierarquia estavam em grande medida alicerçadas no controle da informação. No entanto, as relações assimétricas e não interativas de revelação da informação se transformam em hierarquia. O controle está presente na força das informações, suaves, não mais nas repressões duras e visíveis, como a bomba nuclear ou o sabre do policial.

Reforça, assim, a sua tese de que houve grandes mudanças na sociedade e as instituições permanecem da mesma forma. Nesse sentido, aponta a responsabilidade dos intelectuais, destacando que pensadores do século XIX desenvolveram novos programas políticos diante de novidades bem menores do que as que foram presenciadas no século XX. Dessa forma, indica um caminho possível para essa reflexão: uma Reforma do Entendimento, conceito que parece ser inspirado em Kant, com quem Serres dialoga em alguns momentos da obra. Esse Entendimento, aliado à sensibilidade, é o que permite conhecer. Serres explica que na Biogeia cada ser tem seu mecanismo de defesa que favorece a subsistência, sendo no ser humano a inteligência sua principal arma. É a distinção entre o duro e o suave na natureza, de um lado o veneno, as presas, os vírus mortais e de outro a inteligência. O pensador

finaliza *Tempo de Crise* demonstrando que a questão central nas crises que buscou demonstrar é a bifurcação entre o duro e o suave.

Percebemos, assim, a densidade da leitura que, apesar de acessível, é repleta de conceitos próprios ou buscados em outros pensadores. Michel Serres é um dos primeiros filósofos a trazer a natureza para o debate político, que tradicionalmente são apresentados sem qualquer relação. Demonstra a urgência dessa união, uma vez que, o ciclo criado pela humanidade invariavelmente caminha para crises e que tais dimensões podem ultrapassar nossa capacidade de oferecer respostas.

Portanto, consideramos uma leitura importante para pesquisadores da filosofia e da política, bem como educadores. Serres apresenta desafios, aponta caminhos e propõe reflexões acerca de temas urgentes, além de lançar o compromisso com a transformação da sociedade a partir da inteligência. Dessa forma, produtores de conhecimento e professores podem se beneficiar das ideias apresentadas, utilizando-as para aprimorarem sua prática e para realizarem mudanças.

É válido ressaltar, por fim, a extrema atualidade da obra, que — mesmo tendo sido escrita 12 anos antes da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar que o mundo vivia uma pandemia em março de 2020 — já demonstrava que as relações estabelecidas entre os seres humanos e a natureza nos levariam à crises como a que vivenciamos. Serres menciona diretamente o risco de pandemias e percebemos que, mesmo com todos os avanços na ciência, ainda é desafiador lidar com as suas consequências. Sendo assim, é uma leitura que abre caminhos para reflexão sobre esse grande problema e as rupturas necessárias para encontrar saídas. Recuperando a origem da palavra “decisão”, apresentada no início da obra, destacamos que ao assumirmos uma retomada que mantenha as práticas que acarretaram a crise, abriremos caminho para situações análogas. Portanto, o pensamento é o propulsor da criação e, como indicado por Serres em *Tempo de Crise*, é preciso inventar o novo e traçar caminhos ainda desconhecidos.

Referências

Serres, M. (2003). *Hominescências: o começo de uma outra humanidade*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Serres, M. (2017). *Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

ONU News. (2019). *População mundial deve ter mais de 2 bilhões de pessoas nos próximos 30 anos*. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/06/1676601>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

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.

Eduardo Gabriel Molino

<https://orcid.org/0000-0001-5646-7361>

Orientação para conteúdo. Ixtli 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 Ixtli 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 Ixtli 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.afe@gmail.com

