



IXTLI

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

**Volúmen 9 - Número 18
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 18
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 18 - 2022
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

8. Cárdenas Benítez, W. **La demodiversidad en la ADE en el marco del posacuerdo: Condiciones de posibilidad.** p. 175
9. Schneider Hardt, L. & Votto Silva, S. **Política antinaufrágio, a defesa das humanidades na educação.** p. 199
10. López-Calva, J. **Salvar a la humanidad, realizándola: nuevos factores y desafíos para la educación humanista en la sociedad de la información desde la perspectiva de Bernard Lonergan.** p. 223
11. Lee Vera, F. **Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas.** p. 241
12. Berisso D. & Bruno, M. **De invenciones e invasiones: Ecos pedagógicos de Eco y Narciso.** p. 261

RESEÑAS - RESENHAS

13. Alonso Salas, A. **Reseña de Huarte Cuéllar, Renato. (2018) La filosofía de la educación y sus tradiciones. México: UNAM, FFyL.** p. 281

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 290

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

Nómina de evaluadores externos *ad hoc* que colaboraron en el Volumen 9:

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los-as siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente Volumen 9 (2022)

Adriana Maria da Silva, UNIRIO, Brasil

Alejandro Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Americo Grisotto, Universidade Estadual De Londrina, Brasil

Asger Sørensen, Universidad de Aarhus, Dinamarca

Christian Lindeberg, UNICAMP, Brasil

Claribel Pereira, Universidade Central de Venezuela

Daniel Román March, Facultad de Humanidades, Mar del Plata, Argentina

Danilo Rodrigues Pimenta, UNICAMP, Brasil

Fernando Fava, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Gaston Beraldi, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Gregorio Valera Villegas, Universidad Central de Venezuela

Gustavo Rodrigues Rocha, Universidade Estadual De Feira De Santana, Brasil

José Nava Bedolla, Instituto Superior De Ciencias De La Educación Del Estado De México, México

José Pedro Boufleuer, UNIJUÍ, Brasil

Juan Carlos Sanchez Antonio, Universidad Autonoma Benito Juarez De Oaxaca, México

Juan Martín López Calva, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Karla Castillo, Universidad Autónoma de Baja California, México

Laura Alicia Ruiz Lopez, Universidad autónoma de Sinaloa, México
Lucía Laura Meo Galazzi, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Luz del Carmen Montes Pacheco, Universidad Iberoamericana Puebla, México
Márcio Jarek, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Melina Laura Ramos, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Monica Fernandez, Universidade Nacional de Quilmes, Argentina
Patrícia Velasco, Universidade Federal do ABC, Brasil
Paula Ramos de Oliveira, UNESP, Brasil
Pedro Angelo Pagni, UNESP, Brasil
Renato Huarte Cuéllar, UNAM, México
René Rogelio Smith, Universidad Adventista del Plata, Argentina
Ricardo Buseti, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
Rosana Silva de Moura, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Selene Gerogina López Reyes, UPAEP, México
Vásquez Ibáñez Víctor, Universidad Anáhuac Oaxaca, México
Wanderley Cardoso de Oliveira, Universidade Federal De Juíz De Fora, Brasil


ARTÍCULOS - ARTIGOS



La demodiversidad en la ADE en el marco del posacuerdo: Condiciones de posibilidad

Wilmer Javier Cárdenas Benítez

wjcardenasb@educacionbogota.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-7905-7557>

Licenciado en Filosofía e Historia por la Universidad La Gran Colombia; Especialista en Epistemologías del Sur CLACSO; Magíster en Desarrollo Educativo y Social en la Universidad Pedagógica Nacional; Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente Secretaría de Educación del Distrito. Líneas de investigación: Filosofía práctica, FpN y Epistemologías del Sur.J

Resumen - Resumo - Abstract

La demodiversidad es una apuesta política por vincular las democracias diversas para ampliar la participación social frente al reto de la hegemonía de la decisión representativa como herencia liberal-colonial que emerge de las propuestas epistemológicas del Sur. El escenario de la educación no escapa de este problema, toda vez que, los sectores sociales que emprenden un proyecto progresista y democrático, sin embargo, recurren a dichas prácticas que invisibilizan las formas otras de democratizar la democracia. Este artículo ofrece un análisis de coyuntura política frente a la participación en el campo de la lucha educativa con el objetivo de proponer una serie de condiciones de posibilidad para aperturar el debate sobre la ampliación democrática y la contribución de

A demodiversidade é um compromisso político de articular democracias diversas para ampliar a participação social diante do desafio da hegemonia da decisão representativa como herança colonial liberal que emerge das propostas epistemológicas do sul. O cenário da educação não escapa desse problema, uma vez que os setores sociais que empreendem um projeto progressista e democrático, entretanto, recorrem a essas práticas que tornam invisíveis outras formas de democratização da democracia. Este artigo oferece uma análise da situação política face à participação no campo da luta educacional com o objetivo de propor um conjunto de condições de possibilidade para abrir o debate sobre a expansão democrática e a contribuição da cultura política e cidadã na chave da posacuerdo

Demodiversity is a political commitment to link diverse democracies to expand social participation in the face of the challenge of the hegemony of representative decision as a liberal-colonial heritage that emerges from the epistemological proposals of the South. The education stage does not escape from this problem, since the social sectors that undertake a progressive and democratic project, however, resort to these practices that make other forms of democratizing democracy invisible. This article offers an analysis of the political situation in the face of participation in the field of education struggle with the aim of proposing a series of conditions of possibility to open de debate on democratic expansion and the contribution of political and citizen culture in the key of Post-Agreement as a rele-

la cultura política y ciudadana en clave del posacuerdo como un acontecimiento relevante para la toma de decisiones, la solución pactada de conflictos y el tratamiento del daño que permitan promover el principio del acuerdo frente a una paz estable y duradera.

como um evento relevante para a tomada de decisões, resolução pactuada de conflitos e tratamento de danos que permitem promover o princípio do acordo em face de uma paz estável e duradoura.

vant event for decision-making, the agree solution of conflicts and the treatment of damage that allow promoting the principle of the agreement in the face of a stable and lasting peace.

Palabras Clave: democracia, demodiversidad, posacuerdo, movimiento sindical, participación
Palavras-chave: democracia, demodiversidade, pós-acordo, movimento sindical, participação
Keywords: Democracy, Demodiversity, Post-Agreement, union movement, participation

Recibido: 23/07/2021

Aceptado: 19/10/2022

Para citar este artículo:

Cárdenas Benítez, W (2022). La demodiversidad en la ADE en el marco del posacuerdo: Condiciones de posibilidad. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18).175-198.

La demodiversidad en la ADE en el marco del posacuerdo: Condiciones de posibilidad

Introducción

La escuela como territorio de aprendizajes, socialización, saberes, disputas, encuentros, desencuentros y movilización es el escenario ideal para fortalecer el propósito de una educación para la paz. La democracia como parte integral de la formación humana en sociedades como la colombiana es quien permite apropiarse el valor de dicho propósito con la búsqueda de la convivencia pacífica, la solución dialogada de los conflictos y la promoción de la vida diversa. Esto significa que la participación social hace referencia al *hacer parte de* los asuntos y decisiones de las comunidades humanas donde la escuela se convierte en el vehículo primario para su dialogicidad. Por ello, la Constitución Política de 1991 en su artículo 41 profiere que todo sujeto de derecho debe estudiar la constitución como carta política de navegación para el país, donde se fomente la práctica participativa con los principios y valores necesarios para la ciudadanía (De Colombia, C. P, 1991). No obstante, pareciera que dicho panorama en contraste con el modelo de país y ciudadanía que evidenciamos en el siglo XXI no responde óptimamente a este derecho fundamental. La falta de cumplimiento y responsabilidad institucional y social de la carta magna nos pone en desequilibrio frente a la radiografía social emanada en las últimas décadas de violencia, con mayor atención, frente a la visión crítica de la progresividad de los Acuerdos de la Habana o el posacuerdo donde se garantice la participación ampliada en busca de refrendar la Paz.

Uno de los sectores que orienta este objetivo desde la escuela refiere al movimiento sindical. Como clase trabajadora de la educación son quienes ofrecen la conciencia política y social de la ciudadanía participativa en la búsqueda de defensa de derechos y la dignificación de la educación pública estatal que enmarca el horizonte y apoyo por una paz estable y duradera. Y aunque la impronta del trabajo sindical se concentra en las garantías laborales de la clase trabajadora, no desconoce que sólo es posible lograrlo dignificando la educación (ADE, 2020). Sin embargo, sus prácticas y discursos siguen precisando mayoritariamente el interés particular de la labor educativa como residuo holístico de la lucha social, desconociendo en muchos casos las otras participaciones que contribuyan comunitariamente al papel democrático de

la escuela en tiempos del Covid y el posacuerdo. Con esto, ¿Cuáles pueden ser las condiciones de posibilidad para ampliar la democracia del movimiento sindical frente al compromiso de la participación ciudadana en el marco del posacuerdo?

Por tanto, el presente artículo busca emprender el análisis sobre algunas de las posibilidades para la ampliación democrática en los movimientos sindicales que emerja en genuinidad. Se propone referenciar el caso de la Asociación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación-ADE- y su papel político para evaluar las condiciones que ofrece la demodiversidad como estrategia participativa discutida por De Sousa Santos en los múltiples trabajos sobre el sentido de la democracia desde una epistemología del Sur a partir en clave del contexto del posacuerdo para vincular su alcance frente a la revisión analítica de diferentes documentos e informes instituciones en relación con los discursos y prácticas políticas del campo de la escuela y el papel de los agentes y actores de la lucha social, a saber, que la educación como espacio de formación democrática es amplia y debe garantizar la promoción de una cultura participativa que refrende el compromiso magno del Acuerdo de Paz. La primera parte del documento presenta el contexto del posacuerdo frente a sus alcances y resultados actuales desde el panorama macrosocial frente al compromiso por la paz. La segunda parte, discute el programa instituido del acuerdo y sus supuestos educativos frente la lucha social y pedagógica del Movimiento Pedagógico como una de las organizaciones claves para proponer posibilidades de ampliación democrática en el sector sindical. La tercera parte, confiere las apuestas de condición de posibilidad para ampliar la democracia de la ADE y permita el paso a la demodiversidad en relación al contexto de la sociedad-escuela-sindicato. Para finalizar, con una serie de acciones vinculantes que den paso a dichas condiciones y permitan el debate en la palestra sobre el oficio de la participación ciudadana y el deber de la cultura política de la demodiversidad.

El contexto del posacuerdo

En medio del contexto sobre el cumplimiento de los Diálogos de Paz producidos en la Habana para el año 2016 que en Colombia representó una posibilidad de solución dialogada del conflicto, la discusión por una educación para la paz y la convivencia que implica la aceptación y reconocimiento del otro como actor fundamental de interlocución social, es la apuesta democrática en la escuela y en diferentes escenarios de lo local. Poner fin a los más de 50

años de conflicto interno en Colombia emergido principalmente por el control del territorio y la soberanía nacional entre los gobiernos presidencialistas y la guerrilla más antigua de Latinoamérica, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo -FARC-EP- implica un análisis de su alcance en el campo del ejercicio de la participación ciudadana. En la actualidad, este proceso ha tenido encuentros relevantes, que de acuerdo con Andrés Estaper director de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización, ha representado la incorporación de más de 51 mil excombatientes desde la fecha de la firma del Acuerdo, que hacen parte de los 75 mil personas desmovilizadas; 13 mil pertenecientes a las bandas paramilitares como las Autodefensa Unidad de Colombia-AUC- y 27 mil exguerrilleros que se acogieron a la reincorporación antes del acuerdo, con la garantía de ofrecer apertura de participación: empleabilidad, proyectos sostenibles, protección y derechos básicos ciudadanos, garantizados con la democratización del acceso y uso de la tierra. Cabe resaltar que dicha reincorporación a la sociedad civil tiene un perfilamiento importante en el punto uno del acuerdo que impulsa las garantías de productividad rural a la población y territorio campesino donde se produjo la mayor parte del conflicto a través de la Reforma Agraria Integral con un notorio enfoque de género (Para La Paz, A. C, 2016). Junto a ello, la conformación de la Justicia Especial para la Paz -JEP- como el mecanismo jurídico que pretende ser *ad-hoc* para posibilitar una justicia real en el marco del cumplimiento de los acuerdos y la democracia ejercida por la Constitución Política nacional. Sin embargo, los desencuentros son notables, toda vez que las garantías de cumplimiento han quedado en vilo por la falta de voluntad política sobre los compromisos adquiridos.

En primer lugar, el Estado colombiano al no garantizar la protección de los excombatientes que han sido asesinados o desaparecidos, junto a la persecución y muerte sistemática de líderes y lideresas sociales que suman según los datos recientes de Indepaz (2021), más de 1300; 257 excombatientes y 1054 líderes. Este hecho rememora el camino de los acuerdos de paz fallidos otrora que han desatado oleadas de violencia aguda en la historia nacional como el genocidio de la Unión Patriótica, movimiento político de los 80 que nace de la desmovilización de guerrilleros del Ejército de Liberación Nacional -ELN- y las FARC-EP frente al proceso de paz con el gobierno del expresidente Belisario Betancourt, que sólo en 20 años de ejercicio político produjo el asesinato a 3000 de sus miembros frente a la disputa del poder en la política, lo que es propio de la guerra. Sobre esto Foucault (2000) haciendo alusión al aforismo propuesto por Clausewitz de forma invertida confiere que el poder como *relación de fuerza*, es la política que por tanto deviene en

guerra como ejercicio represivo “el poder es la guerra. Es la guerra proseguida por otros medios. (...) y diríamos que la política es la continuación de la guerra por otros medios.” (p. 29). Para Castro-Gómez, sin embargo, esta relación que presenta Foucault no necesariamente depende de las fuerzas del orden político jerárquico expresadas aquí, sino de una heterarquía del poder con lo que es posible que el poder se proponga de forma diversa y se manifiesta en los diferentes grupos sociales donde es necesario revisar la democracia (Castro-Gómez, 2019, p. 32). No obstante, cabe resaltar que el asesinato sistemático de dirigentes, líderes y lideresas sociales no soslaya el panorama de tragedia para el oficio sindical que involucra la guerra como política y del cual nos ocuparemos más adelante frente a la educación como campo en tensión.

El análisis del cumplimiento de los Acuerdos que arrojan perspectivas futuras frente proceso actual que refiere al posacuerdo y al contexto del posconflicto no pueden ser ajenos al interés internacional. Los sustratos del New York Times sobre el informe de las fallas que ponen en riesgo el proceso de paz elaborado por Nicola Casey, rebela que más de 3000 milicianos han vuelto a la lucha armada donde se destaca el grupo conformado por Iván Márquez, Jesús Santrich (recientemente muerto) y Hernán Velásquez denominado La segunda Marquetalia en respuesta a “la traición del Estado al Acuerdo de Paz de la Habana” (Márquez, 2020, p. 13) exponiendo los casos de la falta de garantías para la seguridad de excombatientes, la reforma a la JEP y el incumplimiento frente al principio de negociación *pacta sunt servanta* que impide que los acuerdos sean cambiados (Márquez, 2020, p. 158). Sumado a esto, el rubro destinado para el proceso de paz en los territorios de combate que se presenta insuficiente para muchas zonas del conflicto que están a la espera de proyectos para inversión agraria, carreteras, escuelas y electricidad y que aparentemente se desvía con otros fines institucionales que alienten a nutrir la fuerza del bando gobiernista¹ por posibles amenaza de guerra, traduce en un punto neurálgico dado que la paz tiene un costo económico-militar y simbólico notable que invisibilizan los acuerdos de facto. Para Kant (1999) al igual que Hobbes la naturaleza del hombre recae en la guerra, por lo que la apuesta negociada por una paz perpetua requiere necesariamente la eliminación de los ejércitos permanentes al presentarse como una *amenaza de guerra para otros*, dado que éstos representan además de un gasto, una amenaza para la paz convertida en objeto de represión

¹ En un Informe presentado por la Fundación para la Libertad de Prensa (Flip) se muestra un gasto de \$20.022 millones en publicidad oficial para el gobierno Duque entre el 7 de agosto de 2018 y el 7 de agosto de 2020 por la agencia presidencial y la ejecución de contratos con agencias privadas. Véase www.flip.org.co

(...) Estados con una guerra para la que parecen estar predispuestos con su estado de alerta, incitándose mutuamente a desbordar una acumulación de pertrechos bélicos que no conoce límites, de suerte que los gastos anejos a la paz resultan más onerosos que los de una guerra corta, convirtiéndose así esos mismos pertrechos en causa de confrontaciones bélicas destinadas a desprenderse de tan onerosa carga. (p. 73)

No es posible confiar en los Acuerdos de paz si no existe real sinceridad y compromiso con la paz y menos cuando los bandos o Estados son guerrerristas. El actual gobierno encabezado por Iván Duque que alude a la dirigencia natural de su partido y jefe exmandatario Álvaro Uribe Vélez quien durante su mandato (2002-2010) profirió la persecución de las guerrillas colombianas con costes graves de irrespeto al derecho a la vida de la población civil,² es escéptico con los Acuerdos, dado los intereses partidistas y del desacuerdo frente a la firma del Tratado de Paz que ha desencadenado en ataques directos al proceso para reformarlo y derogarlo con iniciativas como la propaganda por el NO en el plebiscito para la paz del 2016 que obtuvo el 50,2% impulsado por su partido Centro Democrático y el adelantamiento de políticas y proyectos de ley en el congreso de la república donde abarcan la mayoría de curules, impulsando decretos de referendo para derogar la JEP como uno de los instrumentos de justicia y verdad claves en el proceso de paz, aludiendo a razones de tipo político que infieren la insuficiencia e imparcialidad del juicio frente a las condenas a excombatientes y trato injusto a militares que hacen parte del conflicto.

El segundo momento, hace alusión al compromiso por una paz con justicia social donde las FARC-EP- ahora Fuerza Revolucionaria del Común ha tenido problemas con la reparación de las víctimas debido a la falta de entrega de recursos para la reparación integral y el esclarecimiento de la verdad frente al tema del reclutamiento de menores, que de acuerdo a la Constitución Política Colombiana alude a las personas menores de 18 años, ergo que en la lógica del estado mayor de las FARC se expone como adultos a los jóvenes desde los 15 años de edad, argumentando la dinámica del campo y las normas del derecho internacional humanitario de acuerdo con la Sép-

² En el AUTO No. 033 de 2021 del 12 de febrero de 2021 la JEP hace público el informe de por lo menos 6402 personas que fueron asesinadas de forma ilegítima para ser presentadas como bajas en combate en el marco del conflicto armado en el territorio nacional por parte agentes del Estado. La cifra responde al análisis macrocriminal de distintas bases de datos que la fiscalía general de la Nación, el Centro Nacional de Memoria Histórica y varias ONG reportan a la sala. Véase *2021 JEP Auto No. 033 de 2021*

tima Conferencia Nacional de las FARC-Ep realizada en 1982³ que deja en pugna las declaraciones de Rodrigo Londoño al comparecer ante la JEP manifestando que “el allegamiento a las FARC era de forma voluntaria y que posiblemente hubo ingreso de menores y abortos forzados como faltas graves de la organización,” (El tiempo, 2020) lo que generó polémica por parte de los retractores del acuerdo como falta a la verdad. Con lo anterior, emerge la preocupación por las fallas en la implementación de los 578 compromisos que pone en Jaque el Acuerdo de Paz y la oportunidad de la solución dialogada de los conflictos en el marco de la democracia en el estado social de derecho colombiano que busca la paz.

El Movimiento Pedagógico y la conquista de la democracia

Frente a lo anterior, ¿Cuáles son las posibilidades reales para que exista una democracia amplia en el campo educativo frente al plano del posacuerdo? El horizonte parece turbio dadas las evidencias proporcionadas anteriormente sobre el cumplimiento de los compromisos asignados que de forma inminente genera un problema grave para la promoción democrática de la participación frente a los antagonismos, agonismos, consensos y disensos en el plano local, pero al tiempo propone gracias a su crisis lo nuevo y genuino. En este punto Dewey advierte que el uso de una democracia que presente el impulso de la libertad, la igualdad y la fraternidad debe permitir abrir el margen del conocimiento y proponerse como un experimento provisto al error, emulando el acto resonante de la filosofía que repudiando las realidades completas busca siempre la invención (Dewey, 2018, p. 11).

Para realizar el análisis sobre las posibilidades de la ampliación democrática a modo de invención y genuinidad, se propone revisar los alcances de la participación ofrecida en diferentes documentos instituidos del proyecto educativo frente las condiciones que ofrece la demodiversidad como estrategia participativa discutida por Sousa Santos en los múltiples trabajos sobre el sentido de la democracia desde una epistemología del Sur a partir del contexto del posacuerdo donde se trata específicamente el campo de la escuela y el papel de los agentes y actores de la lucha educativa que ofrece la Asociación de trabajadores y trabajadoras de la Educación-ADE-, a saber, que la educación como espacio de formación democrática es garantía para la promoción de una cultura participativa que refrende el compromiso magno

³ Revisión documentada por el portal Verdadabierta.com el 18 de agosto de 2020. Véase en <https://verdadabierta.com/reclutamiento-en-las-farc-estaba-reglamentado-desde-1966/>

del Acuerdo de Paz.

Uno de los objetivos del Acuerdo de la Habana es la promoción de la democracia ampliada, la cual se encuentra suscrita en el numeral acordado *2.3.5. sobre la Promoción de una cultura política democrática y participativa* donde se deduce que la democracia promueve la transformación sobre la cultura de participación política que contribuya a una igualdad entre los ciudadanos y ciudadanas para que el conflicto sea tratado a través del diálogo, la deliberación y la omisión de la violencia como método de acción política (Para La Paz, A. C, 2016). Allí la democracia es el vehículo para garantizar el derecho a la participación partiendo de la escuela, pues en las medidas que el gobierno nacional dispone para poner en marcha este compromiso, se encuentra el “fortalecimiento de los programas de educación para la democracia en los distintos niveles de la enseñanza” (Para la Paz, 2016, p.5). Con este supuesto, partimos del análisis que la escuela como territorio de paz debe ser el mecanismo para evitar el encuentro bélico y promover la cultura democrática que enfatice la libertad y la igualdad de lo otro, con énfasis crítico donde se permita la interacción y negociación pactada de los conflictos devenidos en consensos o disensos que logren tratar los daños. Frente a este propósito de la igualdad, Rancière (2006) alude lo importante de separar la universalidad de la identidad en cuanto al acto político de los sujetos “Así es como podemos salir del debate sin salida entre universalidad e identidad. El único universal político es la igualdad. (...) Es un universal que debe verificarse en cada acto.” (p 19). Con lo que lo político en la democracia debe encargarse de tratar el daño para verificar la igualdad y evitar la guerra.

Sin embargo, frente a este propósito, la lucha magisterial juega un papel fundamental en el ejercicio de la democracia, por la falta del tratamiento del daño. De acuerdo con los informes de la Escuela Nacional Sindical -ENS- se han producido más de 6119 violaciones a la vida entre 1986 y 2016, hechos sin precedentes en una república democrática donde se persigue la participación sindical de acuerdo con las constantes denuncias generadas por las ONG y organizaciones de Derechos humanos. La Federación Colombiana de Educadores -FECODE- según los informes de la ENS, ha sido la organización con mayor número de violaciones e infracciones de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (La Vida por Educar, 2020, p. 17). Por tanto, las víctimas de la guerra también refieren a los maestros y maestras que desde el ejercicio democrático defendieron la educación pública y las necesidades de sus comunidades con el principio de la justicia y la igualdad, lo que significa la vulneración de la diferencia, dado que la enseñanza es un

espacio de diferencias y consensos (La Vida por Educar, 2020, p. 11)

La ADE al ser una filial local de la FECODE que por representar alrededor de 270.000 afiliados es el sindicato más grande de Colombia, refleja su participación en la palestra pública como principal negociador de los disensos de la clase trabajadora docente y de la educación en Bogotá frente al gobierno distrital donde cuenta con más de 30 mil afiliados. A lo largo de su historia desde su fundación en 1957 a liderado diferentes luchas para mejorar el régimen de profesionalización docente destacando su participación en Paros importantes para la exigencia de derechos laborales como el del año 1977, que ha sido rememorado recientemente por el Paro Nacional del 21 de noviembre -21N- de 2019 en el cual participó como gremio en defensa de la labor docente y la educación pública y recientemente el 23 de abril -23A-. Una de las acciones que destacan su participación como organización sindical fue el liderazgo en la década de los 80 del Movimiento Pedagógico nacido en el congreso de FECODE en Bucaramanga en 1982 donde se crea el Fondo Nacional de Prestaciones del Magisterio junto a la revista Educación y Cultura como baluarte del pensamiento pedagógico colombiano, así como los avances hacia un movimiento que encuentra en la pedagogía un campo en disputa que permita desarrollar los saberes humanos de la escuela. De aquí se colige parte de la discusión de este análisis en cuanto a su alcance de una democracia ampliada y de alta intensidad en la lucha magisterial.

El movimiento pedagógico propicia el escenario que desarrolla el sujeto de saberes reflejado en el profesorado que, a diferencia del maestro, éste último posee un método. No obstante, es el profesorado quien es portador de la potencia que mediante su práctica reflejada en su trabajo produce saberes pedagógicos propios del campo en disputa de la pedagogía (Mejía, 2017; Zuluaga, 2005). Este sentido de la pedagogía como disciplina, más allá de la frontera de la escuela, en el campo social y cultural, configura un sujeto de saberes que es capaz de disertar sobre lo público ofreciendo “su acción política en el mundo” (Mejía, 2017, p.36).

Esta acción de acuerdo con Tamayo (2006) representaba una de las tesis del Movimiento Pedagógico al mostrarlo “De carácter democrático, amplio y de masas. Insiste además en la necesidad de ampliar la participación de los sectores involucrados” (p.105). Sin embargo, el intento de ampliación democrática en movimientos de trabajadoras y trabajadores tiende a disminuir y particularizarse al emular la democracia liberal y su propuesta representativa donde existen los excluidos, al pasar de ser un movimiento amplio

a consolidarse como partido o institución burocratizada. La tesis de Hayek frente al privilegio jurídico sindical aludiendo a las organizaciones y partidos laboriosos de Inglaterra de los 80, pareciera ser el fantasma del sindicalismo actual, toda vez que alude a las prácticas sindicales como causantes del Paro inglés y que, por lo tanto, dificultan la prosperidad de la clase obrera donde anteceden los privilegios de sus dirigentes privando de oportunidad a otros obreros. Con ello, el economista austriaco trata de exonerar la responsabilidad a la economía de mercado y su producción en dicha crisis (Hayek, 1986, p. 79-82). Aunque estos argumentos parecieren darle empíricamente la razón Hayek, las dinámicas y sucesos recientes del Paro Nacional en Colombia donde participaron la ADE y FECODE son diferentes. No obstante, no se puede rechazar tal planteamiento al analizar las prácticas de dirigencia sindical del ahora y que pueda causar no solo la falta de apoyo de la sociedad civil sino de sus afiliados, lo que conllevaría a un auto aniquilamiento de la organización de la trabajadora y el trabajador⁴. Contrariamente, se trata de hallar las formas de ampliar su participación y construir la autocrítica de dirección sindical que plantee sus tácticas y estrategias desde la base social para evitar su posición privilegiada. Esto puede entenderse con aquello que De Sousa Santos (2004) describe al hablar de la importancia del valor de rescatar el sindicato como un movimiento, que en medio del siglo XXI se entiende más como acción burocrática institucional “El sindicalismo fue en el pasado antes un movimiento que una institución, es ahora más una institución que un movimiento” (p. 47)

Y es que tal valor fue trascendental para el Movimiento Pedagógico dada la imposición de las políticas estatales de la reforma curricular para finales de 1980 que recalcan la lógica empresarial *fordista* ahora *toyotista*, sobre los supuestos de mejorar la calidad a través de la medición de las competencias, netamente memorística y conductista. Tal como hoy, las razones que procuran una educación conservadora de métodos memorísticos sin la reflexión, anquilosadas en la historia de Colombia como si se tratase del factor político de guerra en la educación, mutan en el tiempo-espacio del posacuerdo. María Díaz y Nelson Rojas (2019) lo hacen notorio al conferir que mientras se mantenga una educación que conserve parámetros violentos, autoritarios y por tanto reproductores de modelos pedagógicos tradicionales, es controversial aperturar una cultura de Paz. Por eso, la propuesta de una educación para la ciudadanía debe responder a tres criterios que enfoquen

⁴ Este análisis se plantea de forma más profunda en otra reflexión denominada *Democracia de las ausencias y las emergencias en el marco del Paro Nacional en Colombia (2019-2021): Apuestas estratégicas por democracias de alta intensidad*. Sin publicar.

la paz como horizonte: La cohesión social, la participación ciudadana y la memoria histórica (Díaz-Perdomo y Rojas-Suarez, 2019). Este análisis inspiró grupos de estudio e investigación pedagógica que impulsaron contrapropuestas y por tanto alternativas hacia otra educación desde la investigación, la historia-arqueológica, el lenguaje como pensamiento y la comunicación con acción educativa. Parte de los estudios de grupos que fundamentan la propuesta pedagógica como disciplina social en Colombia la conforma el grupo de *Historia de la práctica Pedagógica en Colombia* Coordinado por Olga Lucia Zuluaga; el grupo de investigación *Enseñanza de las Ciencias* Coordinado por el profesor Carlo Federicci; y el grupo de investigaciones *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia* coordinado por Mario Díaz (Tamayo, 2006). En este escenario se fusionó la labor intelectual y política magisterial con un mismo propósito pedagógico desde diferentes grupos y organizaciones alternativas, lo que demostró un paso necesariamente democrático para tratar el daño en la educación y su movimiento. Para Gantiva (1984) el Movimiento Pedagógico buscaba

(...) recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador (...) nuestra búsqueda, por eso, no es solamente la re-creación del saber pedagógico y cultural; pretendemos colocarlo en su justo lugar dentro del contexto general de la lucha por una hegemonía política y cultural (p. 17).

No obstante, desde su inicio, el horizonte del Movimiento Pedagógico proponía una lucha clasista que permitiera incluso la disputa del poder hegemónico como lo referencia Gantiva, lo que admite reflexionar que su acción fuese partidista y de tipo radical, donde se ha encontrado partidos de la izquierda tradicional en Colombia como el Partido Comunista Colombiano- PCC-. Sin desmeritar su acción o realizar un juicio de valor frente a la participación de las demandas clasistas, este tipo de apellidos han imposibilitado en el marco del posacuerdo la cohesión social desde la pluralidad de ideologías unidas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Sin embargo, la lucha por la hegemonía implica un gobierno por consenso (Castro-Gómez, 2019, p.84) que en términos de la demodiversidad como el fenómeno que unifica las democracias puede tener campo, luego la discusión sobre lo hegemónico y su adjetivación desde el plano de control para el trabajador-educador es una apuesta por configurar el nuevo papel orgánico del intelectual desde una epistemología del Sur al referir al educador como artesano, haciendo uso de dicho poder desde el sentido contrahegemónico (De Sousa Santos, 2018). Aun cuando se pueda discutir el fin de lo hegemónico que según Rancière (2006), recae en el egoísmo de los partidos y movimientos, lo que imposibilita

la búsqueda de la emancipación, al referirse que la “Emancipación histórica como autoemancipación de los trabajadores, en este caso es la lucha contra el “egoísmo” la “hegemonía” (p.19).

Actualmente, la lucha sindical magisterial se mide en la *relación de fuerzas* no sólo en el reclamo de peticiones negociadas con los gobiernos locales-nacionales, sino al interior del sindicato de acuerdo con las heterarquías de poder enunciadas previamente, para reincorporar su acción-rebelde o con *clinamen* (De Sousa Santos, 2004) que permita reinventar la democracia sindical ajustada a las demandas sociales en el plano educativo más allá del interés particular de las y los trabajadores o de un sector partidista de la educación. Esto será lo que discutiremos a continuación a propósito de la necesidad de ampliar la democracia y su tradición liberal frente al ejercicio sindical.

La democracia más allá de lo sindical: Condiciones de posibilidad para la demodiversidad

Reinventar la tradición de la solidaridad desde el movimiento sindical implica reinventar su política de antagonismo social (De Sousa Santos, 2004, p.47). Este precepto puede aunarse con la propuesta de Mouffe al presentar la democracia agónica como parte del posible abanico participativo en la diversidad de la acción rebelde que revitalice además lo político en el plano del posacuerdo. Apoyado en Mouffe (2010) el interés para avivar lo político no consiste en llegar a consensos generales o racionales dado que la posición antagonónica requiere de un *ellos* que ratifique un *nosotros*, “La cuestión crucial de la política democrática es, por tanto, la de cómo establecer esta distinción nosotros/ellos, que es constitutiva de la política, de una forma que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo” (p. 9). Es la posibilidad de dar paso al disentimiento como escenario posible de la democracia, si se elimina, se puede correr el riesgo de producir los fascismos sociales en los movimientos por la lucha política diversa e impedir que se trate el daño en lo democrático.

Proponer una democracia de alta intensidad en el movimiento magisterial de la ADE implica además impulsar la necesidad de reinventar prácticas democráticas interculturales que frenen el emporio monocultural con el cual se ha blindado el Estado y su discurso moderno con la democracia participativa y pluralista donde se encuentra el movimiento sindical pero presentado mayori-

tariamente representativo. La Constitución política colombiana en su Artículo 1, referencia que Colombia al ser un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria es descentralizada y con autonomía en sus entidades territoriales donde se ejerce la democracia plural. Más adelante, el artículo 67 expresa la garantía de la educación como derecho que impulso el Movimiento Pedagógico, en el cual establece que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (De Colombia, C. P, 1991). Esta práctica de lo plurinacional, comunitario y autonómico requiere de un diálogo entre formas democráticas que permita la apertura a las otras visiones culturales (Exeni, 2017) pues la representatividad como forma clásica y occidental de la democracia son formas que incluso actualmente emula la ADE a través de sus estatutos para lograr el consenso en la denominada Asamblea General referenciada en el Capítulo VII donde a través de la elección se hace la escogencia de representantes delegados y directivos. Esto explicita que, aunque existe la figura de la Asamblea General de Afiliados, el único rol definido como máxima autoridad de la asociación es la de elegir a los delegados de la asamblea general, así como los cargos directivos. Aun cuando se presenta como la base magisterial en el orden de ejecución de decisiones, se propone la emulación jerárquica de la democracia Nacional que carece de estrategias de participación (ADE, 2020).⁵ En este sentido, es notorio como se presentan los límites democráticos cuando los modelos de participación no son diversos pues el consenso no garantiza una decisión descentralizada, así Exeni (2017) expone al tratar lo estrecho del consenso aludiendo que “En cuanto a sus límites, si bien el consenso niega la regla de la mayoría, que suele privar a las minorías del derecho a estar representadas en las decisiones, también es evidente que el consenso no equivale a unanimidad. Así, en ocasiones, la decisión expresa la posición “predominante” (que no es lo mismo que “mayoritaria”) (p. 615).

Los principios de una organización de base como la del magisterio distrital conformado por la ADE parte de fortalecer y promover la solidaridad de clase para movilizar sus intereses frente a las necesidades y conflictos sobre cualquier tipo de injusticia. Relacionando tales compromisos frente al estado de los Acuerdos de Paz, pareciera que ahora más que nunca se aplican tales principios si se piensa en una escuela y lucha social democrática, pues los supuestos de participación, libertad e igualdad ahora en el posacuerdo carecen de garantías notorias para una democracia sólida. De Sousa Santos (2004) afirma tal necesidad sobre el sentido de la unidad de los trabajadores al manifestar que “El presupuesto es que las medidas sean comunes y pro-

⁵ Véase estatutos ADE Capítulo VII, Art, 9

cedan por correspondencia y homogeneidad. De ahí que la única solidaridad posible sea la que se da entre iguales: su concreción más cabal está en la solidaridad entre trabajadores” p. 10. Rancière en correspondencia con De Sousa Santos, plantea la necesidad de producir política con los iguales, con lo que se puede producir procesos de subjetivación más allá de las identidades, prácticas y valores (Rancière, 2006, p. 21). Tratar el problema de la organización y de la ampliación democrática en el movimiento sindical no implica reducir el problema al mero uso de la política como si se tratara de un problema político, se trata de “reinventar la política” (Rancière, 2006, p. 26) Lo que implica aperturar la posibilidad de participación, reinventando la política del pueblo con y más allá de sus 30 mil afiliados.

La necesidad de pensar alternativas democráticas sobre las alternativas participativas impulsa la posibilidad de reinventar la democracia de alta intensidad. Este principio epistemológico del Sur en el cual se enmarca la propuesta de De Sousa Santos para reinventar la democracia, es parte del legado que el Movimiento Pedagógico proponía sobre la educación en el campo de las Ciencias Sociales como foco crítico para la producción de conocimiento sobre la disciplina pedagógica en Colombia. La propuesta la discusión de saberes desde las agremiaciones, grupos de investigación, pero por sobre todo maestras y maestros desde sus prácticas y experiencias con saber pedagógico y social en relación con las prácticas de las y los estudiantes y sus familias, es lo que Eva Woronowicz designa como un reto para el siglo XXI desde el *contexto crítico y transicional* de la producción de conocimiento en América Latina que ofrezca el “giro” epistemológico al profundizar la posibilidad de la demodiversidad en la construcción del saber (Woronowicz, 2009). Permitir pensar la lucha social sindical desde la agremiación de la ADE significa rescatar los aportes del Movimiento Pedagógico y de la comunidad escolar en clave democrática, para poner en este nuevo interregno la transición de un conocimiento como regulación hacia un conocimiento como emancipación desde la pedagogía en plano epistemológico y de la democracia del saber y la decisión en el plano de la acción (De Sousa Santos, 2004, p. 25-37).

La *reinención del movimiento sindical* como alude De Sousa Santos (2004) debe reestructurarse para poder actuar no solo en el plano local sino transnacional, ofreciendo una práctica viva en diálogo con la memoria eficaz del pasado que potencie la participación y permita la reinención y reconstrucción de su propósito emancipador como algo urgente más allá de su institucionalidad (De Sousa Santos, 2004, p. 47). Agregaríamos a este imperativo, que para que dicha reconstrucción sea posible como condición, es importante

demodiversificar la participación al interior de su organización y sobre la base de la comunidad escolar desde las alternativas para la acción como acto democrático, de abajo hacia el horizonte. Es innegable reconocer que el sindicato magisterial como campo de disputa política y por tanto pedagógica en la sociedad. Ergo, no se puede reducir la propuesta crítica de la educación y la participación sin vincular los actores escolares como base social más allá de la dirigencia de partido y movimiento social. Recientemente la escuela ha logrado ampliar la diversidad de discursos, propuestas y acciones de grupos de maestras y maestros de base que articulan una crítica a la crítica de la dirigencia sindical gracias a la emergencia de nuevas voces que se suman a las dirigencias y su organización estructural, pero al ser parte de las minorías, es insuficiente para la toma de decisiones en los asuntos políticos del movimiento como mayorías.⁶ Esto no impide la negación de su subjetivación sino por el contrario la oportunidad de ampliar el panorama de la dirección sindical en clave de la diferencia.

Al respecto Yesid Gonzales miembro del grupo *La Roja* actual directivo de la ADE encargado de la Secretaría de organización y educación sindical expresa

No existe ningún problema que se generen diferencias al interior del sindicato, eso no es fundamental en la perspectiva en que se apruebe o se desaprupee, lo importante es que las voces críticas y las voces que están con una postura diferente son escuchadas, tiene su espacio, tiene la posibilidad de votar, tienen la posibilidad de dejar sus constancias frente a una posición que podría ser mayoritaria, eso plantea de alguna u otra forma el respeto de la democracia al interior de la organización que hay que profundizarlo (...) No importa el pensamiento diferente porque no creemos en un pensamiento único pero que si hay un respeto por el otro y su posición política.⁷

Pareciere extraño proponer la demodiversificación de la participación de un sindicato aun cuando este se encuentra en el plano de civilización metropolitana con foco antagónico. No obstante, la necesidad autocrítica de entrar a dialogar con los otros, los de la línea abisal en tiempos del posacuerdo es

⁶ La dirigencia de la ADE está conformada por 13 directivos de los cuales sólo 5 hacen parte de las minorías sindicales como grupos alternativos de lucha pedagógica. Los demás corresponden a los movimientos fundacionales del sindicalismo en Colombia como el MOIR y el PCC.

⁷ Informe de la negociación del pliego de peticiones 2020 ofrecido el 15 de noviembre en <https://www.adebogota.org/index.php/actualidad/informe-al-magisterio/9389-informe-distrital-yesid-gonzalez-15-de-noviembre-de-2020>

vital, pues allí se encuentran los sujetos que hacen que la escuela sea escuela: el estudiantado y sus familias, actores políticos de la comunidad escolar.

Entender que su participación decisiva en el campo de combate pedagógico y social es crucial, significa reconocer su capacidad de retaguardia en los movimientos sociales. Las bases magisteriales representan la organización del sindicato de trabajadores por la educación, pero solo será posible dialogar de escuela participativa y democrática cuando intervengan dichos actores como agentes de acción y deliberación de lo público, posiblemente su práctica sea diversa a la práctica docente, pero ambas constituyen prácticas educativas; una desde el rol pedagógico y otra desde el rol social. Aperturar la lucha social educativa a los miembros de la comunidad es ofrecer un panorama democrático de alta intensidad donde la asamblea como figura del encuentro y reconocimiento de los “entre” reconozca su papel transformador. En un sentido pragmático, el brazo pedagógico en tiempos de Covid-19 para la mayoría de las y los estudiantes de los colegios públicos de Bogotá fueron sus familias. La educación se extendió de la escuela a la casa y la calle⁸ democratizando la formación humana. Esto significa que el encargo de la enseñanza necesariamente requirió de la mediación en casa para continuar con la formación pedagógica de las niñas y niños. Este es un claro ejemplo de reconocimiento y visualización de su práctica educativa como complemento pedagógico y participativo que el movimiento sindical debe incorporar en el ideario político.

Instituir este vínculo ampliado, requiere poner en discusión todos los escenarios y participantes posibles que intervengan en el escenario público de la escuela. Una deuda que tiene el movimiento sindical es reconocer de forma vital las agencias emergentes en el plano rural como parte de la ciudadanía compartida. Pues, aunque mayoritariamente su representación se da en el sector de lo urbano, también es importante comprender los lenguajes de las zonas rurales como una condición de posibilidad democrática en la lucha pedagógica. La localidad de Sumapaz con 780 Km² es la zona rural más grande de Bogotá. Sumado a ello, localidades como Usme, Usaquén, Santa Fe, San Cristóbal, Chapinero, Bosa, Suba y Ciudad Bolívar cuentan con zonas rurales donde las necesidades varían de acuerdo con su contexto cultural, en ellas se evidencian grupos campesinos, indígenas, afrodescendiente y de diferentes etnias, así como saberes y prácticas ancestrales que hacen parte de los colegios públicos y relacionan la ciudadanía con la ruralidad.

⁸ Varias de las familias que componen la población de estudiantes de Bogotá en sentido etnográfico, corresponden a familias con empleos informales y del “rebusque”. Lo que implica además de sobrevivir trabajando en la pandemia, acompañar en los lugares de trabajo y movilización la formación de muchas niñas y niños.

Estas experiencias deberían nutrir la capacidad organizativa del movimiento sindical donde las voces y sentires compacten las necesidades gremiales mayoritariamente urbanas para plantear el diálogo centro periferia. La hermenéutica diatópica desde la traducción intercultural que vindica De Sousa Santos puede ser una estrategia fundamental para dicha demodiversidad, dado su alcance en la ecología de saberes que oriente la integralidad de la participación educativa y con ello, pretender la identificación de preocupaciones isomórficas para ofrecer múltiples respuestas (De Sousa Santos, 2010, p.45). En el contexto del posacuerdo es evidente dicha relación al pensar que la resignificación del campo y su uso es uno de los pilares de los compromisos dialogados que está siendo amenazado por la falta del cumplimiento sobre lo pactado generando mutación de la violencia armada y donde sindicatos como la ADE tienen cabida, más aún en tiempos de pandemia cuando se producen desalojos masivos a familias de urbanizaciones ocupadas en las periferias y se denuncia a los *tierreros* como mercaderes de la pobreza que deviene de la falta de garantías de una vivienda digna en Bogotá, zonas donde la educación y sus protagonistas son parte de las comunidades. Aunque recientemente se logró la negociación colectiva del pliego de peticiones 2019 de la ADE con el gobierno distrital con temas como las garantías de profesión docente en la ruralidad, salud, vivienda, espacios culturales y académicos en lo rural, entre otros, hace falta una política que potencialice el uso del campo como fomento de autoproducción para la comunidad, al vincular la escuela como formadora de la conciencia ambiental y productiva sostenible que mitigue este tipo de efectos evidenciados en el posacuerdo.⁹

La democracia no puede entenderse como la panacea de la participación ni de la acción política del sujeto colectivo: pueblo. Empero, lograr la complementariedad de los modos y formas de pensamiento y acción en el territorio sobre una necesidad común, articula las ideas de los diferentes, de los *ellos* y el *nosotros*, legitimando las experiencias democráticas en medio de la diversidad para abogar por modelos democráticos resonantes donde se exprese la cultura de la política de un pueblo (De Sousa Santos, 2018b, p. 347). En este plano la interpretación e interlocución dialógica como condición de posibilidad con los movimientos sociales que se encuentran al margen o excluidos de la organización burocrática y de los círculos de la representación en las negociaciones con los gobiernos de turno, son imprescindibles. Si deseamos desmontar el parámetro del sindicalismo sectorial, gremial y de interés particulares para aperturar el sentido democrático amplio, debemos reconocer las agencias de trabajo común y hacerlas partes de las agendas,

⁹ Véase https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/node/7858

programas o pliegos de exigencias múltiples que permita movilizar a las y los trabajadores de la educación como traductores culturales hacia la vindicación de la lucha social de aquellos que empoderan las organizaciones barriales, barristas, étnicas, movimientos estudiantiles¹⁰, colectivos medioambientales, artistas críticos, entre otros grupos emergentes que han nacido a raíz de la nueva conciencia por el reclamo de vida digna y la invisibilidad de su participación que obedecen a la *juntanza* de intereses comunes al no tener plataforma, partido ni bandera política única como los puntos de resistencia nacional en el marco del paro 23A con los que se debe tratar el daño.¹¹

Conclusiones

Este llamado a la diversidad democrática o demodiversidad de acuerdo con el análisis de la lucha social y educativa de la ADE en clave del posacuerdo, tiene como fin postular algunas de varias condiciones de posibilidad desde el plano empírico para la emergencia participativa no solo desde la pluralidad sino de la diversidad de la lucha política con lo que se contribuya a la búsqueda de la justicia social, la igual y la libertad que refrenden desde la escuela los Acuerdos de Paz. Con ese propósito podríamos sintetizar las siguientes acciones como procesos vinculantes de lo discutido.

En primer lugar, comprender el papel de la escuela en el posacuerdo y su deber en la formación democrática cultural diversa para el desarrollo de identidades colectivas con memoria. La escuela como territorio de paz que articula la divergencia como parte auténtica de la democracia amplia el panorama de la participación desde la posibilidad de involucrar la diversidad como un otro en la cultura que trate el daño en la búsqueda de la igualdad democrática. Segundo, reconocer el Movimiento Pedagógico revitalizado y reinventado en medio del posacuerdo. Significa entender el papel de transformación pedagógica y social del trabajador-intelectual-educador que hace parte de los movimientos legitimados y emergentes en defensa de la educación pública y en cualquier territorio de saberes del que es parte como agente. Tercero, proponer el agonismo democrático que medie la relación de los *ellos* y el *nosotros* como agentes instituyentes de las democracias posibles. Entender la naturaleza del conflicto como parte constitutiva de la participación donde no se centre

¹⁰ Recientemente el impacto de la participación de las y los jóvenes en medio de la pandemia ha sido un fenómeno para tratar en las políticas de gobierno debido a presión por sus exigencias, pero donde sólo han encontrado medidas de represión. Para este asunto véase (Cárdenas, B. W 2021a)

¹¹ Para ampliar la organización, emergencia y nuevas subjetividades políticas en los jóvenes en Colombia en el marco del Paro 23N véase (Cárdenas, B. W. 2021b)

la lucha en la posición antagónica contra quien se deben ajustar consensos, pensando en la posibilidad existencial del disenso en la democracia desde el adentro y afuera de la organización sindical. Cuarto, reconocer y ampliar la participación de las prácticas educativas de la escuela con la agencia de estudiantes, familias, organizaciones barriales, culturas étnicas y rurales en lo común. Si bien el interés sindical es la lucha por el trabajo digno, solo es posible tal principio si se relaciona como un derecho en defensa yuxtapuesto con el resto de derechos humanos vindicados para la vida digna que es el reclamo del resto de las necesidades comunales que hacen parte de las injusticias e impiden su atomización. Quinto, ampliar las estrategias participativas diversas con las bases magisteriales frente a las labores sindicales y educativas. El panfleto, el discurso y las marchas son armas históricas del movimiento social, no obstante, el arte, la formación científica, los encuentros educativos y gremiales con la comunidad escolar y barrial sobre temas y problemas en común para la formación política, proyectan un performance que revitaliza y reinventan la lucha educativa gracias a las mediaciones con enfoque estético-político. Sexto, reinventar el movimiento sindical como ejercicio de acción rebelde para evitar institucionalismos y la burocratización de su papel en la educación pública digna. Devolverle su tradición como movimiento más allá de una identidad institucional. Séptimo, el impulso de la educación pública digna evidenciando la particularidad y exigencia de las comunidades a través de la ecología de saberes y la traducción intercultural para ampliar el panorama democrático sobre las comosmoviones sincrónicas con el modelo de vida y mundo otro desde el método de la hermenéutica diatópica. Octavo, plantear como escenario de la toma de decisiones el organismo asambleario amplio (sectores sociales y agremiaciones) donde se proponga de forma abierta los diálogos y propuestas de participación para vincular la democracia directa respaldada por los cabildos abiertos que alude la Constitución Política y tensiona los órganos consultivos y representativos.

Por último, mapear y reconocer El *todavía-No* de la democracia ampliada como sociología emergente sobre aquellas experiencias que revitalizan el movimiento magisterial y educativo y permitan una movilidad diversa a las acciones políticas de base, produciendo una posibilidad potencializada como alternativa concreta para el pluralismo democrático.

La democracia ampliada debería permitir los aprendizajes múltiples de sociedad-escuela-sindicato que permiten el diálogo pedagógico de la participación y no sólo la miopía formativa de sujetos competentes para el instrumento neoliberal o la dirigencia sindical. Una educación en contexto (posacuerdo)

que delibere los asuntos humanos con ayuda de las ciencias, la cultura, las disciplinas y las artes en el adentro y afuera de la escuela y sirvan como herramientas de formación ciudadana de acuerdo con el estudio de los fenómenos sociales y de las cuales la escuela y el sindicato deben aprender.

Referencias

ADE (2020) ¿Quiénes somos? Recuperado de <https://www.adebogota.org/index.php/quienes-somos/historia>

Cárdenas, B. W (2021b) *Democracia de las ausencias y las emergencias en el marco del Paro Nacional en Colombia (2019-2021): Apuestas estratégicas por democracias de alta intensidad*. Sin Publicar

_____ (2021a) *La frágil democracia* Recuperado de <https://www.las2orillas.co/la-fragil-democracia/>

Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas: notas para un republicanismo transmoderno*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Díaz-Perdomo, M. L., & Rojas-Suárez, N. D. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista eleuthera*, 20, 13-34.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer*.

Díaz-Perdomo, M. L., & Rojas-Suárez, N. D. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista eleuthera*, 20, 13-34.

Casey, N. (2010, 17 de mayo) Las fallas que ponen en riesgo el acuerdo de paz en Colombia. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2019/05/17/espanol/america-latina/colombia-paz-farc-duque.html>.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer*.

De Sousa Santos, B. (2004). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. Editorial Abya Yala.

_____ . (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Plural editores.

_____ . (2018a). Introducción a las epistemologías del sur. *Epistemologías del sur*, 25-61.

_____ . (2018b). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas (vol. 2)* (Vol. 2). Clacso.

Dewey, J. (2018). Filosofía y democracia. *Democracia, filosofía y verdad. Colección Señal que cabalgamos*, 109.

Díaz-Perdomo, M. L., & Rojas-Suárez, N. D. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista eleuthera*, 20, 13-34.

El Tiempo (2020) *Definitivamente, es posible que FARC hayan reclutado niños: Timochenko* Recuperado de <https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/farc-timochenko-hizo-polemica-declaracion-sobre-reclutamiento-de-ninos-en-la-guerrilla-537658>

Exeni, J. L. (2017). La larga marcha de las autonomías indígenas en Bolivia: demodiversidad plurinacional en ejercicio. In *Demodiversidad: imaginar nuevas posibilidades democráticas* (pp. 601-630). Akal.

Foucault, M. (2000). *Hay que defender la sociedad* (Vol. 229). Ediciones Akal.

Gantiva, J. (1984). Orígenes del movimiento pedagógico. *Educación y Cultura, volumen* (01), 13-17. Recuperado de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%201.pdf

González, Y. (2020, 15 de noviembre) informe distrital. ADE. Recuperado de <https://www.adebogota.org/index.php/actualidad/informe-al-magisterio/9389-informe-distrital-yesid-gonzalez-15-de-noviembre-de-2020>

Hayek, F. (1986). El paro y los sindicatos en los años ochenta. *Lecturas de economía política*, 2.

Indepaz (2021) *Observatorio de DDHH conflictividades y paz* Recuperado de <http://www.indepaz.org.co/autor/unidad-investigativa/>

Kant, I. (1999). *Hacia la paz perpetua*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Márquez, I. (2020) *La segunda Marquetalia*. Texto sin editor.

Mejía, M. R. (2017). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Educación y Cultura* Volumen (100) p.36-41. Recuperado de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%20100.pdf

Mouffe, C. (2010). *Política agonística en un mundo multipolar*. Ed. Cidob.

La Vida por Educar (2020) Recuperado de <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>

La W radio. (2020) Entrevista Andrés Estaper el 12 de noviembre de 2020 Recuperado de <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/casi-75000-exmiembros-de-grupos-ilegales-se-han-desarmado-en-ultimos-18-anos-gobierno/20201112/nota/4085128.aspx>

New York Times (2019) *Las fallas que ponen en riesgo el acuerdo de paz en Colombia* por Nicholas Casey recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2019/05/17/espanol/america-latina/colombia-paz-farc-duque.html>

Para La Paz, A. C. (2016). *Acuerdo Final de Paz. Bogotá. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx.*

Política. (2020, 01 de noviembre) *Vea el borrador de referendo de Centro Democrático para derogar la JEP. El Tiempo.* Recuperado de <https://www.eltiempo.com/politica/partidos-politicos/borrador-del-proyecto-del-centro-democratico-para-derogar-la-jep-546589>.

Proceso de Paz. (2020 18 de agosto) *Reclutamiento en las Farc estaba reglamentado desde 1966. Verdad abierta.* Recuperado de <https://verdadabierta.com/reclutamiento-en-las-farc-estaba-reglamentado-desde-1966/>.

Perdomo, M. L. D. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Eleuthera*, 20, 13-34.

Rancièrè, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM ediciones.

Tamayo, A. (2006) El movimiento pedagógico en Colombia. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, Volumen (24), p. 102 -113. Recuperado de https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

Woronowicz, E. C. Demodiversidad en. América Latina: Los dilemas en el proceso de democratización a comienzos del Siglo XXI.

Zuluaga, O. (2005) El movimiento pedagógico. *Historias con futuro*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8226>




Política antinaufrágio, a defesa das humanidades na educação

Lúcia Schneider Hardt
luciashardt@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4939-0156>

Doutora em Educação/UFRGS. Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na área de Filosofia e Teorias da educação. Desenvolve pesquisas especialmente a partir de Nietzsche. É líder do Grupo de pesquisa GRAFIA no qual coordena um sub: grupo: Bio-Grafia/Nietzsche. Membro do Grupo SUR PAIDEIA. Bolsista em produtividade em pesquisa-PQ-2.

Carolina Votto Silva
cghaia@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>

Doutora em Educação/UFSC. Professora de História da Arte. Atua na área de Filosofia e Educação Estética. Desenvolve pesquisas acerca da relação entre formação humana e estética. Participa do sub: grupo: Bio-Grafia/Nietzsche, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC) e NÓS/UFSC. Membro do Grupo SUR PAIDEIA.

Resumen - Resumo - Abstract

O presente artigo tem por objetivo discutir a relação entre cultura, educação e justiça a partir da obra Para Além do Bem e do Mal, escrita por Friedrich Nietzsche, e da obra de Didier Fassin, Castigar - uma paixão contemporânea. Nietzsche, um filósofo crítico de sua época, não poderia deixar de refletir também sobre a educação e as grandes mudanças e desafios em pauta na sua época. Fassin, antropólogo, sociólogo e médico

Este artículo tiene como objetivo discutir la relación entre cultura, educación y justicia basada en el trabajo Para allá del bien e del mal, escrito por Friedrich Nietzsche, y el trabajo de Didier Fassin Castigar- una pasión contemporánea. Nietzsche, un filósofo crítico de su tiempo, no podía dejar de reflexionar sobre la educación y los grandes cambios y desafíos de la época. Fassin, antropólogo, sociólogo y médico francés, a través

This article wants to discuss the relationship between culture, education and justice based on the book For Beyond Good and Evil, written by Friedrich Nietzsche, and the text of Didier Fassin – To punish - a contemporary passion. Nietzsche, a critical philosopher of his context, reflects on education and the great changes and challenges at the time. Fassin, anthropologist, sociologist and French medicine doctor, through his research, affirms that

francês, por meio de suas pesquisas, afirma que vivemos um momento punitivo que vem se traduzindo em sempre mais castigo e punição, sem garantir mais segurança e bem-estar para a sociedade. A metodologia aqui utilizada é a da revisão bibliográfica. Apesar disso, não se trata de um texto que prioriza a exposição teórica, mas deseja dialogar com nosso tempo, tendo como foco enfrentar o que hoje parece estar dado: a desvalorização das humanidades. Pensar a educação e a formação humana implica discutir a própria prática educativa para além do adestramento ao mercado de trabalho, sem, contudo, desprezá-lo, para dar às humanidades um valor de justiça na possibilidade de convívio entre os humanos e a constituição de uma sociedade democrática.

de su investigación, afirma que vivimos en un momento punitivo que se ha traducido en cada vez más castigo y un castigo sin garantizar más seguridad y bienestar para la sociedad. La metodología utilizada aquí es la de revisión bibliográfica. A pesar de esto, no es un texto que prioriza la exposición teórica, sino que desea dialogar con nuestro tiempo con un enfoque en enfrentar lo que hoy parece darse: la devaluación de las humanidades. Pensando en la educación, la formación humana implica discutir la práctica educativa en sí misma más allá de capacitar al mercado laboral, sin menospreciarlo, para darle a las humanidades un valor de justicia en la posibilidad de coexistencia entre los humanos y la constitución de una sociedad democrática.

we live in a punitive moment that has been translated into more punishment without guaranteeing more security and welfare for society. The methodology used here is the bibliographic review. Despite this, it is not a text that prioritizes theoretical exposition, but wishes to dialogue with our time with a focus on facing what today seems to be given: the devaluation of the humanities. Thinking about education, human formation implies discussing the educational practice itself beyond training for the labor market, without, however, despising it, to give the humanities a value of justice in the possibility of coexistence between humans and the constitution of a democratic society.

Palavras-chave: Nietzsche. Fassin. Filosofia da Educação. Humanidades.

Palabras Clave: Nietzsche. Fassin. Filosofía de la Educación. Humanidades.

Keywords: Nietzsche. Fassin. Philosophy of Education. Humanities

Recibido: 18/04/2022

Aceptado: 15/09/2022

Para citar este artículo:

Schneider Hardt, L. & Votto Silva, S. (2022). Política antinaufrágio, a defesa das humanidades na educação. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18). 199-222.

Política antinaufrágio, a defesa das humanidades na educação

Introdução

Segundo Fassin (2018), vivemos um tempo punitivo, do gosto pelo julgamento e pela aplicação de sentenças. Uma verdadeira paixão pelo castigo, pela punição, por uma espécie de desejo em notificar culpados. O livro de Fassin¹ – *Castigar, uma pasión contemporânea* – tem três capítulos: “O que é castigar?”, “Por que se castiga?” e “A quem se castiga?”. Com essas três indagações ele nos convida a pensar sobre o tema considerando o campo da filosofia, das ciências sociais, o campo do jurídico e o terreno da moral. Para Fassin (2018), a ideia de justiça está vinculada à ideia do castigo e da punição, e neste texto desejamos problematizar essa questão dialogando com autores renomados no debate sobre a moral e a justiça.

Para Fassin (2018), antes de punir seria fundamental considerar os contextos histórico, cultural e político que designam distintas formas de castigo que se administram e a necessidade de compreender que elas todas não derivam de lógicas racionais apenas. Segundo o autor, a distribuição da punição não segue um rigor de critérios, nem consegue manter minimamente uma coerência. Castigar tem significados em nossa sociedade, reafirma a desigualdade social; e ainda que recentemente pareçamos estar presenciando pequenas alterações nesta lógica, o estamos de forma tímida e muito diminuta. Assim, parece não haver uma teoria da justiça que possa ser aplicada de forma geral, mas inúmeras interpretações que produzem a diferenciação na aplicação da lei.

Fassin (2018) identifica em nosso tempo uma paixão, que é a de castigar, imaginando desta forma corrigir os supostos desvios de comportamento e garantir a segurança para todos. Mas os efeitos não têm sido esses; pelo contrário, a aplicação da lei por meio da punição não tem alterado as condutas nem produzido justiça social. Convidamos agora também Nietzsche para pensar o tema conosco, por meio de sua obra *Para Além do Bem e do Mal*

¹ A obra de Fassin também foi abordada em outro artigo (Justiça para além do mundo do espetáculo, da ordem e da segurança que está em edição pela revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos). O objetivo foi refletir as relações entre castigo e justiça considerando o pensamento de Fassin e Nietzsche.

(2001, 2005). Nosso gosto por punir e castigar está imerso no pressuposto de que aquele que pune conhece o caminho do bem e assim saberia conduzir sua prática para que os outros possam alterar suas condutas e corrigir sua postura. Para Nietzsche, “o homem efetivo apresenta um valor muito mais elevado que o homem desejável” (KSA, v. 13, p. 56), o que significa dizer que quando agimos não somos a representação do bem. Como filósofo dos antagonismos, também nesse ponto ele afirma que sempre cresce em nós tanto o homem desejável quanto o homem efetivo, cheio de contradições.

Na obra referida, quando Nietzsche disserta sobre as virtudes, ele começa problematizando o que efetivamente é uma virtude. No aforismo 221, Nietzsche proclama:

Toda moral altruística que, por querer ser incondicionada, quer abarcar a tudo sem distinções, não peca somente contra o bom gosto, mas além disso e bem mais que isso, é um incitamento aos pecados de omissão, uma sedução a mais sob a máscara da filantropia – e particularmente apta a seduzir e danificar os homens mais elevados, mais raros e privilegiados. É preciso forçar a moral a curvar-se diante da hierarquia, é necessário abater a sua prepotência e colocar definitivamente a claro que é imoral afirmar que: aquilo que é justo para um deve ser também para outro. (2001, p. 144).

Nietzsche nesse ponto nega a possibilidade de uma justiça idealista, capaz de desinteressadamente julgar e sentenciar sem ser conduzida por algum tipo de interesse, tal como afirma Fassin (2018): precisamos mesmo é de uma justiça realista, capaz de se posicionar considerando os contextos sociais implicados em cada caso. No caminho do idealismo, omitimos fatos, ficamos seduzidos por uma espécie de generosidade que está colada ao homem de Bem, aquele que acredita saber decifrar o Mal. Segundo Nietzsche, o que é justo para um pode não ser justo para o outro e ainda assim estaremos no campo de atuação da justiça. Nossa compulsão por julgar implica nossa convivência com o bem e o mal. Quando condenamos, em alguma medida, acreditamos ter o domínio do bem e identificamos o mal no outro.

O enfrentamento do naufrágio, que hoje ameaça a universidade e a educação em um sentido lato, passa por uma vontade de revisão desta condição, o que significa estar disposto a enfrentar o bem e o mal em cada um de nós e o desejo de pensar a justiça para além da vingança. Neste ponto, defendemos a entrada das humanidades, o que significa dizer a entrada de todos os olhares

que focam suas pesquisas na perspectiva humana e, neste texto prioritariamente, iremos nos ancorar na filosofia da educação, que também insere o tema da Arte em um sentido amplo. Este campo de atuação humana parece ser um terreno fértil para refletir sobre nossa potência e nossa fragilidade.

Vestir o personagem do justiceiro é o que menos deve nos mobilizar, pois implicaria cair na armadilha de quem supostamente já conhece o bem e o mal e assim está autorizado a sentenciar o outro. Segundo Fassin (2018), os indivíduos, cada vez menos tolerantes com o outro, compulsivamente querem castigar. A intranquilidade com a segurança pública nos conduz à exigência de mais punição e castigo. A intolerância seletiva e o populismo penal estão conectados segundo Fassin, e produzem uma extensão do domínio da repressão e o agravamento do regime de sanção. Parece que estamos mesmo vivendo um tempo punitivo, e ele proclama uma justiça que merece ser analisada. Diante de uma suposta bipolaridade de forças, cada lado proclama sua justiça e sua punição. Mas onde ficou a nossa capacidade de deslocamento?

O teor dos conteúdos das humanidades, preciosidade de uma boa formação, não abdica deste deslocamento, da curiosidade e das indagações. E mais, não converte os impactos que sofre a partir de fatos reais em expressão de ódio e ressentimento. Assim, arriscamos afirmar que as humanidades, no transcorrer de nossa formação, têm sido pouco relevantes e talvez por isso caímos na armadilha do justiceiro. Precisamos abdicar de algumas práticas ardilosas e, como diz Nietzsche, “e se nada das coisas que hoje existem tiverem um futuro, este será reservado para nosso riso” (2001, p. 146). Rir de nós mesmos é parte do processo de quem não se enxerga como a expressão do Bem e percebe (nem sempre) seus interesses mais subterrâneos quando fala em justiça. “Toda virtude tende à imbecilidade” (2001, p. 151), diz Nietzsche, uma vez que já não indaga e analisa, mas apenas aplica critérios que imagina já ter conquistado por meio de uma moralidade consagrada.

Jamais podemos esquecer o *homo natura*, que abriga também a crueldade e deve aprender a transfigurá-la quando necessário. Muitos têm afirmado: nossa cultura conhece a justiça apenas do modo ressentido, habilitado por uma memória que não esquece a contravenção, o equívoco, e não consegue agir de outro modo além do sentenciar. Segundo Araújo Alves, em sua tese, pensar uma nova justiça implicaria apostar em um “devir: sem culpa, má-consciência, ressentimento, mas acima de tudo oposta à vingança” (2016, p. 5).

Fassin afirma que “o crime é o problema, o castigo é a solução” (2018, p. 13). Neste cenário, não existe o debate sobre o *homo natura*, mas a exposição de ações tomadas como foco de nossas análises e será preciso punir para proteger a sociedade. Nem todos os sujeitos são punidos da mesma forma, algumas punições tornam-se públicas e outras ficam invisibilizadas. As populações mais pobres são as mais atingidas pela lei; neste ponto são muito pertinentes as indagações de Fassin: o que é castigar e a quem se castiga?

Para Nietzsche, como já vimos, a justiça e a injustiça não existem em si. Isto se justifica porque a vida acontece por meio da força, do domínio, da violência, da crueldade. A da lei surgiu em função da necessidade de uma regulação, mesmo que reconheça que tudo o que limita a vontade de potência do humano é, de certa, forma hostil à vida. Neste ponto, Nietzsche não é a expressão da barbárie, apenas trata com dureza a condição humana, tanto em seus atos cotidianos quanto em sua suposta vontade de justiça. Como filósofo, ele reconhece a dinâmica da expansão de forças e tudo que ela pode estabelecer e, portanto, sabe que precisamos sistematicamente de sistemas de regulação para dar à vida uma condição de possibilidade.

Segundo Maurer, em seu texto *Outro de Nietzsche: justiça contra utopia moral* (1995, p. 177), é preciso considerar dois ingredientes importantes na análise do filósofo:

1. Ceticismo diante do homem e do reconhecimento de seus lados cruéis, agressivos, ávidos de poder e posse não significa qualquer embelezamento desses lados. Eles são e permanecem, como diz Nietzsche, um terrível texto fundamental.

2. Nietzsche não afirma que essas forças impulsivas não tivessem que ser domadas e que elas não o tenham sido efetivamente pelo processo civilizatório. Ele pergunta também, no entanto, pelo preço dessa domesticação e defende que a domesticação do homem não seja levada longe demais. Seu preço consiste, com efeito, na cruel repressão da crueldade humana (burocracia também pode ser cruel não apenas terror sangrento), assim como na repressão, atrofia, torção, deslocamento, internalização dos impulsos cruéis. Além disso, deve-se considerar: domesticação não é supressão. No subsolo fervilham ainda as forças reprimidas, sempre prontas a irromper outra vez: “Cultura é apenas uma tênue casquinha de maçã sobre um caos incandescente”, diz Nietzsche. (KSA, v. 10, p. 362).

A justiça não tem como função dar fim às diferenças e, portanto, a abordagem teórica retributivista e utilitarista é rejeitada tanto por Fassin como por

Nietzsche, ainda que por motivos distintos.

O castigo quer afastar a diferença. O castigo é uma forma de podar, orientar os humanos a uma determinada direção. O castigo, segundo Nietzsche, é a festa do regramento, uma espécie de crueldade daquele que definiu a forma. Nesse entorno, nasce também a culpa, desenvolvida para que aquele que ouse transgredir seja intimidado a recuar.

Segundo o filósofo:

Esta ideia, hoje tão geral, e na aparência tão natural e necessária para explicar a formação do sentimento de justiça; de que “o criminoso merece o castigo porque teria podido proceder de outro modo”, é, realmente, uma forma muito tardia e requintada do juízo e da indução, e quem a coloca nas origens erra grosseiramente acerca da psicologia da humanidade primitiva. Durante o período mais largo da história humana, não castigavam o malfeitor porque o julgassem responsável pelo seu ato; nem sequer se admitia que só o culpado devia ser castigado. Antes se castigava então como os pais castigam agora os filhos, arrebatados pela cólera que o dano excita e cujo dano deve ser separado por quem o fez; mas esta cólera é mantida em certos limites e modificada no sentido de que todo o dano encontre de algum modo o seu equivalente, sendo susceptível de compensar-se ao menos por uma dor que sofra o autor do prejuízo. Onde tirou o seu poder esta ideia primordial tão arraigada? Esta ideia, talvez indestrutível de que o prejuízo e a dor são equivalentes? Já resolvi o enigma; as relações contratuais entre credores e devedores que são tão antigas quanta os processos que, por sua vez, nos levam as formas primitivas da compra e venda, do câmbio, comercial e relações. (Nietzsche, 2001, p. 62-63).

Essa vontade de castigar e punir também existe nas instituições de ensino. Não está em questão neste texto desprezar a norma, a regra. Tal como Nietzsche nos apresentou em seu texto, a sociedade também precisa da segurança. Contudo, até mesmo para estabelecer a segurança, nos autorizamos a ser cruéis. A justiça sempre quer impor valores e acaba desprezando a reflexão sobre qual valor está em questão.

Segundo Clark (2017, p. 182):

A contribuição mais notável de Nietzsche para a ética consiste em sua

autoproclamada “negação da moral”. Ao se apresentar como um “imoralista”, na verdade como o “primeiro imoralista”, ele não apenas nega que a moral disponha de uma boa razão para reivindicar nossa adesão, como também insiste que ela é nociva e deveria ser superada. Deste modo, ele nega tanto a autoridade quanto o valor da moral. É a articulação e defesa dessa postura imoralista que confere a Nietzsche um lugar de destaque na história da ética.

A afirmação acima é muito desconfortável para todos nós, filhos do esclarecimento, mas é também instigante, pois coloca no debate sobre a justiça a necessidade de uma coragem para agir que não se submete a uma moral e a uma autoridade dada como sólida, melhor, indiscutível. Tem disposição para transgredir, ousar pensar fora dos territórios consagrados e colocar à prova suas teses no exercício da justiça.

Por outro lado, a disposição de obedecer às regras conta com o instinto de rebanho, uma disposição de adequar o próprio comportamento ao que fazem aqueles que estão ao redor e integrar-se ao grupo. A solidão parece insuportável. Obedecer implica a questão da culpa, conforme nos indica Clark:

Normas e práticas têm o status de normas morais para aqueles que tomam os que as violam como sendo culpados. Mas o que é culpa? A intrincada resposta dada por Nietzsche tem dois lados, um conceitual, o outro explanatório, ou causal. Primeiro, ele argumenta por razões em parte etimológicas que “o grande conceito moral de culpa” se originou do “conceito muito material de ‘dívida’” (GM/GM, II, 4, KSA 5.297) – de fato, em alemão, o mesmo conceito [*Schuld*] é utilizado para ambos; segundo, ele rastreia o processo que transformou a dívida em culpa. Sua abordagem começa pelo lado conceitual. A relação entre a comunidade e os seus membros teria sido considerada análoga à relação entre o credor e o devedor. A obediência às normas necessárias à vida em comunidade era concebida como algo que se devia à comunidade, um débito que alguém teria contraído em troca das vantagens da vida na comunidade. Essa é a ideia original de obrigação. Essa é uma ideia ética primitiva porque está conectada com ideais de legitimidade e equidade, como expõe Nietzsche ao afirmar que aquele que desobedece às normas é concebido como “um devedor que não apenas falha no pagamento de seu credor, mas também é um causador de danos; portanto, não somente lhe serão confiscados todos estes benefícios e vantagens a partir de então, como é justo, – ele também será lembrado do quanto

valem esses benefícios”. (2017, p. 192-193).

A nossa natureza é plástica, somos transformados pelo que nos afeta. Não há identidade fixa, enquanto nos deslocamos existe um tanto de espontaneidade que surge do que nos afeta sem que tenhamos controle absoluto disso. Não existe uma causa que possa ter garantia de uma ação.

Martha Nussbaum (2014), em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, aborda a crise do ensino humanista e o excessivo foco na vida profissional e na carreira, colocando em risco o futuro da democracia e das novas gerações. A corrida individual por sucesso, alimentada pelas sociedades e pelo mercado, está debilitando nossa capacidade de pensar e ver o outro. Aqui não está em questão desprezar o mercado, mas ele não pode ser o nosso único objetivo, a ponto de descartar tudo aquilo que a perspectiva utilitarista da sociedade despreza. Cescon (2016), em sua bem estruturada resenha da obra, aponta as questões fundamentais do livro:

A obra ilumina e esclarece a complexidade das relações existentes em torno das problemáticas que guiam e orientam o ensino para os desenvolvimentos econômico e político, portanto, sociais. Especialmente considerando as dinâmicas sempre mais invasivas assumidas a partir dos anos 1960 pela ciência e pela técnica, a filósofa analisa como o ensino e as políticas de investimento e financiamento promovem uma verdadeira e própria mudança de paradigma (a cultura humanista é substituída por uma formação baseada em disciplinas sempre mais técnico-científicas e administrativo-contábeis), até determinar aquilo sobre o qual insiste desde as primeiras linhas do texto: “a crise mundial do ensino”, nos níveis fundamental, médio e superior. (Cescon, 2016, p. 462).

Ao fazer a crítica à fragilidade das humanidades e artes na formação humana, Nussbaum não está elegendo um tipo de formação em detrimento de outra, mas adverte que uma democracia necessita de uma formação humanista em todos os âmbitos, inclusive aqueles mais tecnológico-econômicos. Segundo Cescon, a obra é relevante pois denuncia

que os sistemas de ensino de vários países estão abandonando, gradualmente, o ensino das artes e das disciplinas humanas em favor das disciplinas técnicas e científicas, reputadas mais idôneas para perseguir os objetivos impostos pelas políticas de desenvolvimento econômico e pelo mercado. De fato, os defensores do crescimento econômico ilimi-

tado não somente consideram as artes e os estudos humanistas inúteis e caros – aqui está a política indiscriminada de cortes orçamentários em tempos de crise –, mas as consideram até mesmo prejudiciais, visto que, dotando os cidadãos de uma consciência crítica, constituem uma ameaça ao progresso de uma sociedade que ignora as desigualdades reais e as discriminações de todo tipo. (2016, p. 463).

O livro contempla o tema do artigo, ainda que não seja possível debruçar-se sobre todos os seus ensaios concentrados em defender uma formação mais democrática considerando seus múltiplos desdobramentos. O livro faz uma defesa bem objetiva da necessidade dos conhecimentos artísticos e humanistas para exatamente viabilizar a democracia. Nussbaum destaca com certa prioridade o pensamento socrático. Para a autora, o filósofo é um modelo de como a formação humanista garante a sofisticação da vida na cidade. Segundo Nussbaum, cabe à cultura e à literatura acionar nos cidadãos a dimensão da imaginação e reflexão sobre a vida e talvez pensar sobre a justiça.

Não é possível descuidar-se das humanidades na escola, e isso nada tem a ver com adesão político-partidária, mas com a cultura e formação. Afinal, as instituições não podem formar pessoas destituídas da capacidade de pensar, imaginar, criar. Por isso, além de seguir defendendo políticas públicas que contemplem as humanidades, ao mesmo tempo devemos dirigir nossa atenção ao cultivo de nós mesmos, nos termos expressos por Nietzsche.

Cultivo de si

Segundo Zittel (2016), Nietzsche compartilhou diferentes modalidades de diálogo que podem ser lidos com o propósito de fermentar o cultivo de si. Apresenta, por exemplo, o diálogo que sugere exercitar-se na distância, ou seja, pensar seu tempo colocando-se a distância das coisas. Evitar, a priori, a adesão para ouvir a palavra de todos. Deixar fermentar o ceticismo como modalidade pedagógica, própria de quem quer formar-se considerando os pressupostos das humanidades. Evitar de imediato decifrar, sentenciar, classificar e dar à escuta uma amplitude maior para pensar. Quando estamos muito perto das palavras proclamadas, o olhar fica prejudicado. Distanciar-se parece já ser uma boa medida, pois atenua o burburinho, desconfia-se daquilo que de tão perto fica oculto.

O direito ao afastamento da multidão, o direito ao silêncio, o cultivo de si mesmo, talvez expresse um novo desafio da pedagogia. Afastar-se do rebanho não implica arrogância, mas pode indicar uma saturação das dinâmicas de adesão. Neste distanciamento, poderemos olhar o mundo para além do bem e do mal, voltar a ter saúde e por meio do cultivo de si criar estados de experimentação que podem também inaugurar outra pedagogia. Escutar nosso tempo e recuperar em nós uma alegria que insistem em nos roubar. Alentador seria encontrar nas instituições espaço para criar estados de experimentação que contemplem os conteúdos das humanidades, dando assim aos indivíduos mais possibilidades de desenvolver uma liberdade pausada pelo conteúdo cultural, livrando-se de uma compulsão de uma suposta conscientização do outro considerando estratégias consagradas que talvez já não façam mais sentido.

O cultivo de si, em alguma medida, solicita um outro olhar sobre a justiça. A diferença, que aparece no próprio esforço do cultivo de si, produz uma luta, uma tensão entre as medidas que nascem e se diferenciam. As forças estão comprometidas com a vida e nela se alimentam. Neste ponto, a justiça, antes de tudo, é considerar esse jogo de forças no qual a própria vida fica beneficiada. Feiler nos ajuda a entender isso:

Como genealogista, Nietzsche empreende todos os esforços em prol do não esquecimento da origem das ações humanas, a fim de que não se perca de vista a sua meta, a única e mais elevada: promover o valor de todos os valores: a vida. Este valor superior, que é a vida, tem na diversidade e nas diferenças, a sua mola propulsora. (2018, p. 460).

A justiça não pode pautar-se pela vingança, ressentimento nem pela compaixão. Pensar a justiça implica pensar sobre os valores, onde nasceram, cresceram e até porque morreram. Parece estar correto Feiler (2018) ao anunciar em seu artigo “Será preciso pensar a justiça de outro modo - da justiça como princípio de vontade igualitária para a justiça como aumento de potência” que, se a vida fica designada como valor, por vezes ela se apresenta também cruel, agressiva, dissonante; não podemos converter a justiça apenas em equidade e altruísmo.

Que a força implicada pela vida produz potência é algo que a cada tempo tem sua medida e, portanto, regras e cartilhas não ajudam muito. Para Nietzsche (2005), a ideia de justiça e injustiça produzida pela lei é frágil. Procurar retirar da arena o valor afirmativo da vida desmascara um pouco o excesso de con-

fiança na lei, mesmo que, vale lembrar, provisoriamente sempre precisamos delas. Mas não podem ser tão fixas a ponto de travar a vida. Contudo, há que se reconhecer que reduzir a justiça a um plano de retribuição, dar a cada um aquilo que lhe pertence de direito é inadequado, como nos diz Feiler. Considerar o que é forte, mau e injusto não garante a instauração de uma justiça, apenas destaca e afirma uma única moral. Por mais difícil que possa parecer, para Nietzsche a justiça como possibilidade acontece por meio do homem ativo, por vezes agressivo, cruel e até excessivo. Assim:

Em Nietzsche, a meta da justiça não é a de se vingar, de aniquilar a outra parte litigante, mas a de promover sempre mais unidades de força. Para tanto, Nietzsche vê na má consciência um obstáculo a ser superado, a fim de que aquelas unidades de força se produzam pela exteriorização dos instintos impedidos de se manifestarem pelos mecanismos impostos pela moral. Tais mecanismos não promovem crescimento, expansão, força e agressão, mas reação, degenerescência e apequenamento. Dentro destes últimos padrões se torna impossível a afirmação da vida, já que ela tem como fator de afirmação a força, a ação, a luta e a expansão. A justiça concebida como a busca de se “[...] criar maiores unidades de poder”. (FEILER, 2018, p. 468).

Nietzsche, quando faz sua crítica à modernidade, recusa a ideia de justiça concebida sem luta, sem disputa, desejando apenas servir-se de rebanhos e sua moralidade. Almejar uma justiça concebida como equilíbrio, paz e sem conflito é de fato uma enfermidade que deve ser tratada. Assim,

julgar e condenar moralmente é a vingança preferida das almas limitadas sobre aquelas que são menos que elas, uma espécie de indenização por tudo aquilo que obtiveram de menos da natureza, eis uma ocasião para mostrar espírito e tornar-se refinado – a malícia espiritualiza o homem. (NIETZSCHE, 2001, p. 142).

Agir moralmente segundo determinadas regras impede a manifestação de outras ações que poderiam se expressar por meio de outras forças, e acaba submetendo-se à necessidade do castigo e da punição. Fassin (2018) , em seu texto, também sugere analisar em que medida certas punições são consagradas e outras ficam inviabilizadas, demonstrando que nem sempre a lei garante a justiça. Assim, mais que incorporar uma lei, precisamos querer aprender a viver considerando o cotidiano efetivo. Qual conduta assumir? Fassin, em uma entrevista, nos oferece algumas pistas:

Se retomarmos a metáfora platônica da caverna, pode-se dizer que a sociologia crítica se situava do lado de fora, na claridade da luz solar, enquanto que a sociologia da crítica se colocava no interior, na obscuridade que fazia tomar as sombras como realidade. Eu defendo uma posição não intermediária, mas liminar, no limiar da caverna, ali onde um passo de um lado ou de outro conduz à luz ou à obscuridade. De maneira concreta, isso significa estar, ao mesmo tempo, suficientemente mergulhado em uma etnografia para poder dar conta honestamente da inteligência e da reflexividade dos atores, e bem distanciado em uma antropologia para ser capaz de desenvolver uma análise autônoma revelando o que escapa a esses mesmos atores. É no limiar da caverna que tento, por exemplo, desenvolver minha crítica da razão humanitária (Fassin, 2010b, 2011), trabalhando com as organizações não governamentais, mas ao mesmo tempo me esforçando para pensá-las em suas contradições e paradoxos. (JAIME; LIMA, 2011, p. 263, entrevista com Fassin).

Fassin é um defensor da pesquisa empírica, às vezes desprezada no meio acadêmico e defende a necessidade da escuta, do contato com as pessoas, para pensar teoricamente justamente por que também sobre nós deve estar o pensamento crítico, afinal, não podemos renunciar jamais a exercer nossa crítica sobre a maneira como estudamos e como pensamos.

Para Nietzsche, é impossível pensar a vida sem excessos, ofensas e violência. Em alguma medida, o filósofo também escuta e ouve isso quando se debruça sobre a vida real. Isso não significa que ele autoriza toda forma de expressão e defende a barbárie, mas anuncia a possibilidade de, por meio de regulações hierárquicas, atingir unidades mais altas de potência com vistas a salvaguardar a ação afirmativa da vida. Caso a justiça abra mão desta sua tarefa, ela se converte em má consciência pautada pela vingança, castigo e punição. Seria a decadência da vida e de sua capacidade de criar novos deslocamentos considerando a tensão entre as diversas forças. Por fim, afirma Nietzsche:

A questão é saber se consideramos a vontade como realmente eficiente, ou se acreditamos na causalidade da vontade, se for assim – e no fundo é isso o que implica nossa crença na causalidade – estamos obrigados a fazer esta experiência, e colocá-la como hipótese, como uma causalidade da vontade. A “vontade”, naturalmente, não pode laborar mais que sobre uma “vontade” e não sobre uma “matéria” (sobre os nervos, por exemplo), numa palavra, deve chegar a colocar a proposição de que sempre que

se constatarem “efeitos” devem-se à ação de uma vontade sobre outra vontade. Todo processo mecânico, na medida em que é alimentado por uma força eficiente, revela precisamente uma “vontade-força”. Suponho, finalmente, que se chegasse a explicar toda nossa vida instintiva como o desenvolvimento da vontade – da vontade de potência, é minha tese – teria adquirido o desejo de chamar a toda energia, seja qual for, vontade de potência. O mundo visto por dentro, definido e determinado por seu “caráter inteligível” seria – precisamente “vontade de potência” e nada mais. (2001, p. 49).

A vontade de potência tem beleza e tem seu lado assustador, mas ela revela a grande saúde que nos move para criar e cavar espaços mais dignos para viver. A ideia de justiça em Nietzsche contempla o desigual, o diverso, o hierárquico, aspectos muito diferentes de uma perspectiva massificadora que reduz o bem e a justiça à igualdade.

A justiça está intimamente ligada ao instinto de vida, deseja ativar nos humanos a disposição para buscar as mais altas unidades de força, que exigirão sim o conteúdo das humanidades. A luta que precisamos travar implica a beleza, a estética, a boa argumentação, a leitura, a capacidade de enfrentar o que está vazio, sem gosto, não para de imediato oferecer nossa proposta, mas para suspender e indagar o que ainda nos falta para sair do lugar comum e de forças apenas bipolares. A travessia parece ainda muito longa.

A arte como recurso fundamental para a formação de um cidadão

A formação nas humanidades carrega em sua tradição uma paleta plástica de invenções; seria possível pensar um sujeito destituído de imaginação? Para Nietzsche, uma das questões fundantes para uma cultura vindoura é conhecer a plasticidade da força de um povo. Na *Consideração Intempestiva* sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida de 1870, o filósofo alemão apresenta a importância de se reconhecer as feridas, os infortúnios de uma civilização; para que assim possa, a partir de uma arte de viver, superá-las, inicialmente é preciso reconhecê-las, incidir sua força em direção à vida.

Estes são os serviços que a história pode prestar à vida: todo homem, todo povo precisa, segundo os seus fins, as suas forças e suas carências, possuir um certo conhecimento do passado, tanto sobre a forma

da história monumental, quanto sob a forma da história tradicionalista ou sob a forma da história crítica. Mas esta necessidade de história não deve ser aquela de uma multidão de puros pensadores que só fazem contemplar a vida como espectadores, nem aquela de indivíduos que não conhecem outra sede ou outra satisfação senão o saber, outro fim senão o aumento de conhecimentos; mas esta necessidade ao contrário sempre orientada para a vida e se encontra, portanto, sempre dirigida e dominada pela vida. Esta é a relação normal que uma época, uma cultura ou um povo deve manter com a história – relação provocada pela fome, regulada pelo uso das necessidades, dominada pela força plástica inerente a cada coletividade: é preciso que o conhecimento do passado seja sempre desejado somente para servir ao futuro e ao presente, não para enfraquecer o presente ou para cortar as raízes de um futuro vigoroso. (NIETZSCHE, 2015, p. 67).

Uma formação que cultive a relação entre o passado, o presente e o futuro de uma cultura perpassa pelas formas imaginárias que são construídas e por sua relação com a vida. Para não naufragarmos no vazio do ressentimento, seria preciso correr o risco de potencializar o imaginário. Uma formação plástica da existência atravessa a relação entre o saber e a imaginação. Quando nos permitimos formar sujeitos que terão a possibilidade de sublimar as suas angústias, dores, heranças, tanto da sua história cultural como de suas experiências subjetivas, em material poético para a sua arte de viver, transformamos o que poderia incorrer em atrocidades vis, como o uso desmesurado de uma violência ética. Utilizamos a violência ética em um sentido nietzschiano, como aquela que define uma verdade unilateral para todos os sujeitos. Quando nos deparamos com as potencialidades estéticas da existência, não mais nos interessa o gregarismo, mas sim como seria possível produzir formas de vida que escapem aos binarismos, às idiosincrasias dos hábitos cotidianos. Na obra *Gaia Ciência*, de 1886, o filósofo da Sils-Maria produz uma ode aos hábitos breves; necessitamos da cotidianidade e de um percurso de atividades que possam ser breves. A isso também poderiam acrescentar lugares, pessoas, sentimentos, valores, que saibamos nos despedir dos hábitos de nossa cultura que não nos servem mais. Mas, para isso, primeiramente, é preciso reconhecê-los.

Em Nietzsche, a definição de Cultura já possui em sua raiz etimológica os pressupostos estéticos, como Cintia Vieira da Silva elucida em seu artigo “Moral e cultura: ressonâncias e dissonâncias entre Nietzsche e Freud”:

A palavra *Kultur*, em alemão, não recobre exatamente o mesmo campo semântico que a palavra “cultura”, embora costume ser traduzida por cultura ou civilização; “mas ‘civilização’ remete a *Zivilisation* e ‘cultura’ a *Bildung* (BLONDEL, 1986, p. 64). Há uma certa oposição entre *Kultur* e *Zivilisation* de um ponto de vista axiológico, pois *Kultur* liga-se a um “fim intelectual e espiritual”, ao homem “cultivado”. (SILVA, 2003, p. 109).

A importância de trazermos o significado da palavra *Cultura* em alemão, isto é, a *Bildung*, é a força que esse vocábulo possui, principalmente quando pensamos a formação humana, já que um dos significados dessa palavra é figura, imagem, quadro. Neste viés, podemos aproximar com a própria expressão semântica do termo utilizado por Nietzsche, que já contém a necessidade de pensarmos a arte, visto que também neste contexto apresenta-se o tripé da formação humana: Filosofia, Ciência e Arte. Não seria este o carretel das humanidades? Ou, para ser mais radical na letra – A possibilidade de confrontar uma cultura e seu espelho? Se as humanidades correm o risco de naufragar, qual seria o papel de uma “educação estética” na contemporaneidade?

Para Nietzsche (2012), uma vida sem arte não poderia ser considerada uma existência plena ou alegre; em praticamente toda a extensão de sua obra, o filósofo de Zaratustra atenta para a importância de uma arte de viver. Podemos pensar que uma arte de viver não poderia estar desvinculada de uma educação estética, já que o repertório artístico nos conta da força plástica de uma cultura. Imaginemos agora dois caminhos em relação a essa afirmativa das possibilidades de formação de um repertório artístico, duas vias que se bifurcam: uma nos leva à arte de viver, próxima à autoformação de um sujeito, como este cultiva suas emoções e dá espaço para o pensável, para o novo, como este se demora em seus problemas; voltaremos a essa questão. A segunda seria a da construção de um imaginário artístico que permita, além da invenção na própria vida, que esse sujeito conheça e experencie, pela via do sensível, diferentes acontecimentos, sensações da história do mundo e suas possíveis identificações subjetivas – que acabam por culminar em uma formação desse sujeito. Como o próprio Nietzsche colocou, em sua obra *Para Além do Bem e do Mal*, nessa tentativa da construção desse sujeito que “tenta” o novo é que seria possível a formação do Espírito Livre (2005, p. 43), despido de atos judicativos.

Quanto mais contato um sujeito possa ter com a produção cultural da humanidade, menos riscos ele possui de suscitar formas judicativas de viver, algo presente em nossas cristalizações mais recônditas e suas definições. Como,

por exemplo, julgar o que é bom, o que é mal, o que é belo, o que é feio. Cada época constrói o seu manancial do gosto. É pertinente extrairmos neste contexto um fragmento da obra *Gosto*, do filósofo italiano Giorgio Agamben, quando este se refere à interpretação do que significa “gosto” para Nietzsche e sua reinterpretação dos gregos:

O sábio é assim chamado por causa da palavra ‘sabor’ (*Sapiens dictus a sapore*), pois, assim como gosto é apropriado à distinção do sabor, do mesmo modo o sábio tem a capacidade de conhecer as coisas e as suas causas, na medida em que tudo o que ele conhece, ele o distingue segundo um critério de verdade, enuncia ainda no século VII uma etimologia (livro X, 240) de Isidoro de Sevilha; e, nas lições de 1872 sobre os filósofos platônicos, o jovem filólogo Nietzsche nota a propósito da palavra grega *sophós*, “sábio”: Etimologicamente ela pertence à família de *sapio*, degustar, *sapiens*, o degustante, *saphes*, perceptível ao gosto. Nós falamos de gosto na arte: para os gregos, a imagem do gosto é ainda mais ampla. Uma forma redobrada, *Sísiphos*, de forte gosto (também ativo); também *sucus* pertence a essa família. (AGAMBEN, 2017, p. 13).

Essa passagem, na qual Agamben menciona possivelmente os cursos ministrados por Nietzsche em 1872, também está presente na obra *A filosofia na época trágica dos gregos*. Uma das questões centrais dessa passagem se localiza no fato de pensarmos que o gosto é algo que vai além do sim e do não, ele constitui não só matéria de pensamento, mas de desejo e prazer. Nesse sentido, escapar ao julgo maniqueísta e alçar a leve distância de quem consegue inventar a si mesmo requer um conhecimento e manejo da cultura. Por exemplo, a história do Ocidente é marcada por julgamentos viscerais, a própria história da filosofia está marcada pela sentença de Sócrates, as narrativas trágicas e epopeicas também estão representadas por sujeitos que acusam e sujeitos que se defendem. Imaginemos a possibilidade de tornar isso estético: talvez o desejo humano pelo judicativo não precisasse ir ao encontro do real, mas sim da fantasia. A história da arte nos permite o encontro com estas narrativas do imaginário de uma cultura. Dessa forma, possibilita nos depararmos com as diferentes representações de julgamentos pertencentes ao nosso arcabouço histórico. Como podemos observar, por exemplo, nas vanguardas artísticas europeias e sua crítica as duas guerras mundiais no início do século XX. A produção e desencantamento do mundo esboçado nas obras artísticas dos movimentos como o dadaísmo apresentar objetos artísticos manufaturados da sociedade capitalista. Assim como as produções do inconsciente preconizadas pelo surrealismo.

Na arte contemporânea nos deparamos com críticas severas aos modelos erigidos pela sociedade ocidental, herança dos movimentos artísticos dos anos 60 do século passado, presentes na constante relação entre arte e vida e seus desdobramentos para novas formas estéticas que colocam em xeque o conceito de gosto, belo e sentido. Essas novas concepções estéticas são evidenciadas em movimentos artísticos como o Fluxus, Arte conceitual, Neo concretismo. Artistas que exploram a interação do espectador com a obra de arte, o questionamento do que pode ser considerado enquanto uma obra de arte e a importância do corpo nos trabalhos apresentados.

Nietzsche cita em quase todos os seus livros a importância da arte e dos artistas para a vida. Na *Gaia Ciência*, o aforismo 370 se refere a uma filosofia e uma arte que podem ser vistas como remédio e socorro em vista do crescimento da vida. Entre os artistas que impulsionam a uma força vital, cita Peter Paul Rubens (1577-1640), pintor do barroco flamenco, conhecido pelo uso de cores extravagantes e suntuosas. Rubens destacou-se por, em suas obras, retratar cenas históricas, mitológicas e alegóricas.

Pensar uma arte e uma filosofia como antídoto a um apequenamento da vida solicita a invenção de cidadãos que se cultivem, se versem, que saibam contar histórias e recontá-las. O Julgamento de Páris é um exemplo:

Na mitologia grega, um ponto que antecede a famosa guerra que destruiria a cidade de Tróia é o julgamento de Páris, um jovem sábio que, apesar de ser um mero mortal, foi encarregado por Zeus a escolher entre três poderosas deusas, Afrodite, Hera e Atena, qual era a mais bela. O que ele não sabia é que tudo isso foi instigado por Éris, a deusa da discórdia. Segundo o mito, a Páris foi oferecida Sabedoria suprema por parte de Atena, riqueza e reinado por parte de Hera, e o amor de Helena, a mais bela mulher do mundo, por Afrodite. O jovem escolheu a paixão, passando a ser o protegido de Afrodite e odiado de Atena e Hera. Como prêmio, ganha Helena, como castigo dá início à grande guerra. (NETO, 2018, p. 1).

O mito antigo nos traz reflexões profundas sobre o presente, de uma forma especial em relação à política. Ponderações acerca dos julgamentos que fazemos, sobre as recompensas prometidas e, principalmente, no que se refere às consequências das escolhas tomadas. Rubens reconta em imagens a história que culminou na Guerra de Troia narrada por Homero na *Ilíada*, nas *Heróides* de Ovídio. Quantas encenações e séculos entre o mito, a invasão

da cidade de Troia, o amor de Helena, a poesia de Homero, até chegarmos à pintura de Rubens? Isso é um arcabouço da humanidade; uma forma de representar questões caras à história humana: o amor, a justiça, o papel das mulheres, o domínio da razão, o poder, a responsabilidade diante das escolhas; a vingança; a guerra. A arte vista pela obra dos artistas é uma forma de ressignificar a existência humana e pensar na possibilidade de formar indivíduos sensíveis ao mundo e às suas próprias vidas.

Incitando-os a refletir e encenar como desejam contar, narrar o seu tempo, vamos criando possibilidades de elaborações acerca dos acontecimentos. Nietzsche, na tentativa de ecoar os espíritos livres, acentua, em *Para Além do Bem e do Mal*:

Nos anos de juventude, ainda veneramos e desprezamos sem a arte da nuance, que constitui nossa melhor aquisição na vida, e, como é justo, pagamos caro por atacar de tal modo com Sins e Não's as pessoas e as coisas. Tudo se acha disposto para que o pior dos gostos, o gosto pelo incondicional, seja cruelmente logrado e abusado, até que o homem aprenda a pôr alguma arte nos sentimentos e, melhor ainda, a arriscar na tentativa do artificial: como fazem os veros artistas da vida. (2005, p. 35).

O que a filosofia nietzschiana nos aponta é a importância de as ações humanas no decorrer de suas vidas desenvolverem um “primor”, do latim *primōris*, a necessidade de formar um aprimoramento de si, uma arte da nuance que requer uma delicadeza esforçada dos atos, assim como a execução de uma obra de arte. Tensionar a artisticidade de uma cultura requer que se pense em indivíduos que possuam a coragem de “testar a si mesmo”; no entanto, para que isso ocorra é preciso que se repense qual é o valor empreendido à vida. Vivemos no início de um século marcado pela exaustão da razão, dos fracassos da instrumentalidade técnica. O filósofo alemão pouco viu, mas anunciou o desastre que estava por vir, e aqui destacamos a palavra desastre em seu sentido filológico – desastre é estar desacompanhado dos astros – e não obstante, poderia ter conclamado: sem astros, mas com invenção trágica.

Nesse direcionamento, não são os castigos nem a autopunição que irão permitir a construção de sujeitos críticos e sensíveis ao mundo, pois nossa herança histórica e os atravessamentos de uma supervalorização da técnica instrumental já acenam para o esvaziamento desse lugar. Quando nos deparamos, nos espaços públicos, nas escolas, universidades, com o número acentuado de crianças, jovens e adultos medicamentalizados, faz-se essencial

que nos questionemos: qual é o remédio e a cura para o nosso tempo? Seria a indústria farmacêutica, o descontrole emocional muitas vezes advindo de um Estado que se coloca como detentor (des)controlado da vida? Ou a arte e a filosofia como lugares de aprimoramento dessas pulsões?

A inventiva concepção de sua própria arte de viver, na qual ele labora incessantemente e com a qual ele experimenta, abrange toda uma dietética, “arranjada conforme as necessidades mais particulares” e organizada visando um “ótimo de existência”. Ele entende sua arte de viver igualmente no sentido da antiguidade como arte de curar [*Heilkunst*]: ele quer ser seu próprio médico, “e os homens ainda irão dizer que fui um bom médico – e não somente para mim mesmo”. “Toda arte, toda filosofia, deve ser encarada como meio de cura e de auxílio a serviço da vida que cresce e que luta”. (SCHMID, 2007, p. 56).

A expressão “toda arte, toda filosofia, deve ser encarada como meio de cura” distancia-se de uma interpretação que leve ao sentido de um sujeito ser salvo. Cura, para os filósofos da antiguidade grega, aproxima-se de cuidado, de cultivo de si, exercício constante de aprimoramento; e quando uma cultura substitui essas noções pela ideia de salvação, perdemos a arte, a filosofia, e nos deparamos com a barbárie. Aqui não se quer de forma alguma desconsiderar o *pathos* de crueldade que o humano possui, muito pelo contrário. É assumindo nossa crueldade que podemos transfigurá-la em outra coisa que não a guerra, a destruição, o niilismo passivo. Como afirma a filósofa norte-americana Martha Nussbaum, na introdução de sua obra *Emociones Políticas – Por qué é amor es importante para la justicia?*, um dos objetivos mais difíceis da humanidade seria uma educação que cultive a capacidade para apreciar o caráter humano pleno e igual de qualquer pessoa (2014, p. 16).

Apreciar as múltiplas subjetividades que nos compõem requer que nos debrucemos naquilo que nos provoca vergonha, medo e inquietação, confrontar nossas familiaridades estranhas. Diante disso, manejar com os desencontros da vida de uma forma um pouco mais confortável. Talvez, aceitar democraticamente a diferença, algo que está muito presente nas possibilidades de uma educação estética plural. Pois não podemos desconsiderar que na contemporaneidade somos assombrados por imagens disparadas a cada segundo. As novas gerações possuem um amalgamado de uma cultura visual que transborda constantemente para além de nossa capacidade intelectual de elaboração. Quanto mais possibilitarmos o aprendizado dos repertórios estéticos da humanidade em consonância com o demorar-se diante das

faltas que nos constituem, mais proximidade alcançaremos dos espíritos livres, estes que amam o erro porque amam a vida, já que aprenderam que a justiça não se faz pelo caminho da moral que castiga.

Considerações finais

O texto pretendeu destacar o lugar das humanidades na formação humana para defender que esse conteúdo pode ser um ingrediente bem mais poderoso para a construção de uma sociedade democrática e justa. Na falta destes conteúdos, assistimos a uma manipulação de nossa vida, centrada em criar o medo por meio da divulgação do caos, o que produz uma intranquilidade na sociedade, que somente será superada com a instauração de mais castigos e punição. Este apelo é denominado por Fassin de “populismo penal”. A relação deste populismo com certa intolerância com tudo aquilo que se desvia de uma suposta regra, lei ou moral dadas como justas e expressão do bem, acaba produzindo um tempo punitivo que, por fim, não diminui os índices de criminalidade e muito menos cria o bem-estar para a sociedade.

Fassin, em seu livro, indaga: o que é o castigo, porque se castiga, e a quem se castiga? Tais indagações são também preocupações de Nietzsche, e apesar de dar outra direção ao tema, os dois autores buscam razões considerando procedimentos genealógicos. Afinal, como nos tornamos o que somos a ponto de desejar punir para educar, formar e fazer justiça? E mais, conforme afirma Fassin, a pergunta não pode ser querer saber o certo e o errado na punição, mas indagar por que alguns são punidos e outros não.

O castigo revela uma sociedade, apresenta suas modalidades preferenciais de governo e quando converte o castigo em vingança acaba apenas dando espaço para o ressentimento. Este sentimento é avassalador, pois abre mão da reflexão, da imaginação, da criatividade, para, com poder, exercer um tipo de justiça que não tem sensibilidade com os humanos. Instala-se uma justiça pautada por uma moral dada como a mais adequada e exigida de todos, tema tão bem desenvolvido por Nietzsche. Precisamos reconhecer a diversidade humana, consolidar uma liberdade por meio de pequenas ações, as quais são oriundas de nossa singularidade (vide o sentido do cultivo de si). Reconhecer a existência enquanto um fenômeno estético que nos aproxima do arcabouço cultural da humanidade, sendo que uma vida artística pode vir a tornar a existência suportável, principalmente em circunstâncias atravessadas pelo malogro.

Por fim, qual a relação entre uma reflexão sobre a justiça, a defesa das humanidades e o que neste artigo chamamos de política antinaufrágio? Destacar o valor das humanidades na formação humana implica debruçar-se sobre os embates entre o bem e o mal, indagar-se sobre as fronteiras tênues entre esses dois campos para suspender a pressa que nos captura para julgar, punir, imaginando educar. A dimensão estética foi incorporada à reflexão para nos ajudar a perceber as fronteiras da leveza e do perigo para proteger-se, se possível, do naufrágio, ou seja, da possibilidade de sucumbir diante das fragilidades e incompletudes da sociedade. Apostamos no texto também na direção de movimentos de resistência capaz de lutar por políticas de antinaufrágio, defendendo que elas nascem e são fecundadas pelo cuidado das tantas travessias possíveis no âmbito da formação humana.

Desejamos uma existência criativa que passa pela formação de sujeitos plurais, conhecedores de suas subjetividades, que se cultivam como a um jardim. Experimentar a importância do pensamento científico ao encontro das faculdades artísticas, como asseverou Nietzsche no prólogo de sua obra *O Nascimento da Tragédia*: “Ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte com a da vida”. Diante dessa sabedoria prática, verificar que, nesse campo de instabilidades, lutas e práticas, o que deve ser banido é a própria permanência, a restauração, o saudosismo, para cavar espaços e trincheiras para que algo novo possa surgir sem grandes alardes com vistas a garantir um pouco mais de beleza, arte, cultura e política antinaufrágio a cada dia que nasce neste país.

Referências

Agamben, G. *Gosto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Araujo Alves, L. F. *A ideia de justiça em Nietzsche ou a justiça para além da ideia*. Doutorado em Direito, UFMG, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-APCQT4/1/tese_a_ideia_de_justi_a_em_nietzsche_ou_a_justi_a_para_al_m_da_ideia_luiz_filipe_ara_jo_alves.pdf.

Cescon, E. Resenha do livro: Nussbaum, Martha. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes. *Conjectura: Filos. Educ.*, v. 21, n. 2, p. 461-466, 2016.

Clark, M. A contribuição de Nietzsche para a ética. *Cad. Nietzsche*, v. 38, n. 3, p. 181-203, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-82422017v3803mc>.

Fassin, D. *Castigar, uma pasión contemporânea*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2018.

Feiler, A. F. Da justiça como princípio de vontade igualitária para a justiça como aumento de potência. Nietzsche e a justiça como meio de inversão da má consciência em aumento da potência afirmadora da vida. *Veritas*, v. 63, n. 2, p. 458-472, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2018.2.30101>.

Jaime, P.; Lima, A. Uma trajetória antropológica: entrevista com Didier Fassin. *Horizontes Antropológicos*, v. 17, n. 36, p. 257-279, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832011000200011>.

Maurer, R. O outro Nietzsche: justiça contra utopia moral. *Trans/Form/Ação*, n. 18, p. 171-182, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731995000100013>.

Neto, N. *O julgamento de Páris*. Disponível em: <https://diariodecaratinga.com.br/julgamento-de-paris>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Nietzsche, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Nietzsche, F. *Além do Bem e do Mal ou Prelúdio de uma Filosofia do Futuro*. São Paulo: Hemus, 2001.

Nietzsche, F. *Além do Bem e do Mal ou Prelúdio de uma Filosofia do Futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Nietzsche, F. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Nietzsche, F. Obras completas. *Ed. crítica de estudos* (Kritische Studienausgabe). Munique: G. Golli, M. Montinari, 1980.

Nussbaum, M. *Emociones políticas. Por qué é amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós, 2014.

Schmid, W. Dar forma a nós mesmos: sobre a filosofia da arte de viver em Nietzsche. *Revista Verve*, n. 12, p. 44-64, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5449S>.

Silva, C. V. da. Moral e cultura: ressonâncias e dissonâncias entre Nietzsche e Freud. In: *A fidelidade à terra: arte, natureza e política*. Assim Falou Zaratustra IV. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Zittel, C. Der dialog als philosophische Form bei Nietzsche. In: *Nietzsche-Studien. Internationales Jahrbuch für die Nietzsche-Forschung*, Bd. 45, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/nietzstu-2016-0107>.



Salvar a la humanidad, realizándola: nuevos factores y desafíos para la educación humanista en la sociedad de la información desde la perspectiva de Bernard Lonergan

Juan Martín López-Calva
juanmartin.lopez@upaep.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6948-8556>

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Realizó dos estancias postdoctorales en el Lonergan Institute de Boston College. Es Decano de Artes y Humanidades de la UPAEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Sus líneas son: Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional y Pensamiento complejo

Resumen - Resumo - Abstract

En su serie de conferencias sobre diversos temas educativos realizada en Cincinatti en 1959 y publicada bajo el título original de *Topics in Education* (1993) que se tradujo por Armando Bravo y se publicó en español como *Filosofía de la Educación* (1988), el filósofo canadiense Bernard J.F. Lonergan incluye en su primera lección que dedica al problema de una Filosofía de la Educación, un apartado que titula *Nuevos factores en la educación contemporánea*. En esta sección plantea tres factores desafiantes para la educación moderna que son: las masas, el nuevo aprendizaje y la especialización. Este trabajo hace parte del supuesto de que estos nuevos

Em sua série de palestras sobre vários tópicos educacionais realizada em Cincinatti em 1959 e publicada sob o título original de *Tópicos na Educação* (1993), que foi traduzido por Armando Bravo e publicado em espanhol como *Filosofia da Educação* (1988), o filósofo canadense Bernard J.F. Lonergan inclui em sua primeira aula que dedica ao problema de uma *Filosofia da Educação* uma seção intitulada *Novos fatores na educação contemporânea*. Nesta seção, ele levanta três fatores desafiantes para a educação moderna, que são: as massas, o novo aprendizado e a especialização. Este trabalho parte do pressuposto de que estes novos

In his series of lectures on different educational topics held at Cincinatti in 1959 and published under the original title of *Topics in Education* (1993) which was translated by Armando Bravo and published in Spanish as *Philosophy of Education* (1988), the Canadian philosopher Bernard J. F. Lonergan includes in his first lesson that he dedicates to the problem of a *Philosophy of Education*, a section entitled *New factors in contemporary education*. In this section he raises three challenging factors for modern education which are: the masses, the new learning and specialization. This work is part of the assumption that these new factors are still in force today

factores siguen vigentes hoy y hace una reinterpretación de los elementos que en este siglo XXI, sesenta y dos años después de dicha conferencia, configuran cada uno de estos nuevos factores. Para esta reinterpretación se parte de la noción heurística de Educación personalizante y de construye una matriz en la que se cruzan los tres nuevos factores planteados por Lonergan con cuatro campos de desafíos para la educación contemporánea: el desafío antropológico, el desafío epistemológico, el desafío ético y el desafío social. El objetivo de este artículo no es, por supuesto, aportar soluciones o recetas para resolver los desafíos que presenta cada uno de estos factores sino plantear un esquema de análisis que permita identificar los problemas y distinguir sus elementos para poder a partir de esta aportación metodológica, ir construyendo proyectos de intervención en cada uno de ellos.

fatores ainda estão em vigor e faz uma releitura dos elementos que neste século XXI, sessenta e dois anos após a referida conferência, configuram cada um destes novos fatores. Para essa reinterpretação, partimos da noção heurística de personalizar a educação e construímos uma matriz em que os três novos fatores propostos por Lonergan se cruzem com quatro campos de desafios para a educação contemporânea: o desafio antropológico, o desafio epistemológico, o desafio ético e o desafio social. O objetivo deste artigo não é, evidentemente, fornecer soluções ou receitas para resolver os desafios apresentados por cada um destes fatores, mas propor um esquema de análise que permita identificar os problemas e distinguir os seus elementos para poder, com base sobre este contributo metodológico, construir projectos de intervenção em cada um deles.

and makes a reinterpretation of the elements that in this 21st century, sixty-two years after this lecture, configure each of these new factors. For this reinterpretation, we start from the heuristic notion of personalizing education and build a matrix in which the three new factors proposed by Lonergan intersect with four fields of challenges for contemporary education: the anthropological challenge, the epistemological challenge, the ethical challenge, and the social challenge. The objective of this article is not, of course, to provide solutions or recipes to solve the challenges presented by each of these factors, but to propose an analysis scheme that allows identifying the problems and distinguishing their elements in order to be able to, based on this methodological contribution, build intervention projects in each of them.

Palabras Clave: educación, masas, nuevo aprendizaje, especialización, desafíos

Palavras-chave: educação, massas, novas aprendizagens, especialização, desafios

Keywords: education, masses, new learning, specialization, challenges

Recibido: 01/04/2021

Aceptado: 07/08/2022

Para citar este artículo:

López-Calva, J. (2022). Salvar a la humanidad, realizándola: nuevos factores y desafíos para la educación humanista en la sociedad de la información desde la perspectiva de Bernard Lonergan. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18). 223-240.

Salvar a la humanidad, realizándola: nuevos factores y desafíos para la educación humanista en la sociedad de la información desde la perspectiva de Bernard Lonergan

Introducción: la educación como problema práctico

La filosofía es una reflexión sobre la situación humana en un nivel último. Es un pensar fundamental acerca de la situación humana. Y la educación es el gran medio para transformar la situación humana. Cambia las mentalidades y voluntades de la gente, y lo hace en una edad en que tal cambio puede producirse más fácilmente. -- 'Apodérense de ellos cuando son jóvenes.' -- En consecuencia, la filosofía y la educación son interdependientes. La filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo en el nivel último de reflexión y acción en la vida humana. La filosofía es la guía y la inspiración de la educación, y la educación es la verificación, la justificación pragmática de la filosofía. Ustedes ven, pues, cómo se enlazan las dos nociones de la filosofía y de la educación de la manera lo más cercana posible en el pensamiento de Dewey. (Lonergan, 1988, p. 8.)

El mundo vive en una etapa dominada por el pragmatismo que según Lonergan (1999, cap. 6) se debe a la entronización del conocimiento de sentido común y su absolutización como única forma válida de conocimiento. El conocimiento de sentido común tiene como características fundamentales según este autor: relacionar al mundo con la experiencia subjetiva de cada persona o grupo, centrarse en lo inmediato, útil y práctico y por lo tanto desdeñar el conocimiento propio de la teoría que es un conocimiento de más largo aliento, que relaciona los objetos y fenómenos del mundo entre sí y que busca explicaciones profundas para comprender y conocer el mundo, sin importar si tiene o no aplicaciones prácticas en lo inmediato.

Este dominio del conocimiento de sentido común y la exclusión de la teoría, propia de las ciencias y la filosofía da como resultado lo que el filósofo cana-

diense llama el “ciclo amplio de decadencia de las civilizaciones” (Lonergan, 1999, cap. 7).

La educación no está exenta de este mundo práctico, utilitario y eficientista en la que lo que cuenta es la utilidad económica, política o mediática que se obtenga lo más rápidamente posible sin importar si lo que se plantea tiene fundamento, veracidad o validez ética. Enfrentamos una educación orientada hacia el mercado en la que el conocimiento mismo se ha vuelto una mercancía, el mundo en el que Bruner (2006) habla de “mercadización del conocimiento” y “mercadización de la educación superior”.

Desde esta mirada propia del conocimiento inmediato y utilitario es lógico que el debate en lo educativo, la investigación educativa, las políticas públicas en educación y la concepción de la formación de los educadores del futuro o de los docentes en servicio se centiendan como tareas eminente y exclusivamente prácticas en las que se deben construir o importar métodos, técnicas, estrategias, herramientas eficientes para responder a las demandas educativas del mundo que se encuentra según mucho autores en un auténtico cambio de época.

Pero la concepción de la educación como una tarea meramente práctica en la que las políticas públicas y la formación de los docentes deben responder únicamente a la pregunta por los cómo del proceso de formación de los respuestos que requerirá el sistema económico en los años por venir en lugar de partir de la pregunta por el qué y el para qué se debe educar a las futuras generaciones de ciudadanos hacen que las tendencias internacionales apunten hacia lo que Nussbaun (2010) llama una educación para la renta, es decir, para el crecimiento del PIB de los países, en lugar de construir sistemas educativos que brinden las herramientas necesarias para que los niños se vuelvan ciudadanos capaces de sostener y consolidar sociedades plenamente democráticas en las que valga la pena vivir.

Se atribuye a Einstein la frase que dice que “hablamos de teoría cuando sabemos todo pero las cosas no funcionan. Hablamos de práctica cuando las cosas funcionan pero no sabemos por qué. Aquí hemos logrado reunir teoría y práctica. Nada funciona y nadie sabe por qué” (.). Dentro del humor y la ironía de esta cita, se encuentra una afirmación muy valiosa para entender la crisis educativa por la que pasan actualmente la mayoría de los sistemas escolares y universitarios del mundo. Se trata de la constatación de que los problemas prácticos no pueden resolverse solamente atendiendo a lo práctico

porque en el fondo de toda crisis práctica existe a menudo una crisis teórica, una crisis de comprensión de lo que está pasando, de lo que está haciendo que las prácticas fracasen.

De esta frase de Einstein podemos inferir la relación entre teoría y práctica para poder afrontar los problemas educativos, la relación que plantea Lonergan en el epígrafe de este apartado cuando a partir del análisis de los planteamientos de Dewey, afirma que hay una relación intrínseca entre filosofía y educación.

Porque la filosofía es la dimensión o el vector reflexivo sobre la situación humana en su nivel último y la educación es el gran medio para transformar esta situación humana. La educación puede cambiar las mentes y los corazones de las sociedades desde edades muy tempranas en las que el sujeto es aún un material dúctil y moldeable que tiene la receptividad necesaria para apropiarse de las nuevas ideas y valoraciones necesarias para cambiar el mundo.

De manera que la filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo para ir transformando la vida humana según las demandas de los tiempos. La educación es pues una tarea práxica, no meramente teórica, no exclusivamente práctica, sino una síntesis en la que idealmente las prácticas deben ser iluminadas de manera sistemática y continua por la reflexión teórica.

1.-Los nuevos factores de la educación

Tenemos, pues, tres problemas fundamentales respecto a la educación contemporánea: Primero, está el problema de las masas, la manera de educar a todos. Segundo, está el nuevo aprendizaje, que no es meramente un añadido a los antiguos temas, sino su transformación de una u otra manera. Finalmente, está el problema de la especialización: el nuevo conocimiento es como una montaña, está dividido y no se ha asimilado. (Lonergan, 1998, pp. 16-17.)

En las conferencias de Cincinatti de las que toma este artículo los nuevos factores que señala Lonergan como relevantes para la educación contemporánea, el autor se está dirigiendo a un público básicamente de directores escolares y profesores de instituciones confesionales católicas que viven inmersos en lo que el mismo filósofo denomina un horizonte o una cultura

ra clásica, en la que la filosofía se concibe como un conjunto de grandes verdades, categorías y valores inmutables y transculturales, aplicables a cualquier época y contexto sociocultural. La Iglesia Católica no ha iniciado aún el Concilio Vaticano II que según las palabras del Papa Juan XXIII que lo convocó, buscó un *aggionamento*, es decir, una actualización, una puesta al día de un pensamiento esencialista que ya no respondía al mundo cambiante de la modernidad.

De manera que tal como pretendió hacer con toda su obra, Lonergan busca plantear a este público una visión nueva, la de una filosofía concreta que hable de la educación concreta en contextos concretos en los que se está viviendo ya no una mentalidad clásica sino un horizonte histórico, una cosmovisión que entiende al mundo y a la vida humana como elementos cambiantes y en constante movimiento.

Por esta razón el autor plantea que la educación se debe pensar para los seres humanos del momento porque el problema de la educación es siempre, el problema de la educación hoy, puesto que: "...No se trata de educar a los primitivos, ni a los antiguos egipcios, ni a los griegos, ni a los medievales, ni a la gente del Renacimiento, sino a la gente de hoy..." Lonergan, 1998, p. 19)

Se trata de construir una educación que esté a la altura de nuestra época. Para ello, plantea que debemos modificar radicalmente nuestra noción de la filosofía de la educación de manera que pueda introducirse en ella la categoría Hoy.

¿Cómo la introducimos *hoy* en las categorías de cualquier filosofía? Eso no se logra si la filosofía maneja simplemente verdades atemporales. ¿Cómo incorporan ustedes en sus ideas filosóficas dicha noción *en este tiempo*?...Si concebimos la filosofía simplemente como una cuestión de verdades eternas, atemporales, entonces uno no tiene respuesta a tales preguntas. Tal filosofía no se puede hacer a tiempo. Es atemporal. (Lonergan, 1998, p. 19.)

A partir de esta ruptura con la filosofía medieval, con la idea de una *philosophia perennis* el autor plantea que en el mundo contemporáneo existen tres grandes factores que son nuevos y que deben ser atendidos por la filosofía de la educación para de ahí ser traducidos a la concepción y planeación operativa de una educación que responda a los desafíos de los tiempos.

Estos tres factores son, en primer lugar el problema de las masas, es decir, el reto de educar a todos los niños y adolescentes en un mundo cada vez

más poblado y dejar de lado la visión elitista clásica de la educación como un privilegio para unos cuantos. En segundo lugar está el problema del nuevo aprendizaje que Lonergan considera con razón que no es simplemente el que se vayan sumando conocimientos actuales a los que tradicionalmente se enseñaban sino que se trata de una nueva organización y de una transformación de los conocimientos.

Finalmente, se encuentra el problema de la especialización porque el conocimiento nuevo crece de manera exponencial y es como una cima por ascender porque está dividido y no se ha asimilado, tema que ha desarrollado ampliamente Edgar Morin (1999) en toda su obra en la que plantea que la especialización cerrada ha generado una nueva ignorancia en la que sabemos cada vez más acerca de las partes pero ignoramos el todo y somos incapaces de asimilarlo e integrarlo.

2.-Las masas y sus desafíos

El pensar en liquidar nuestra sociedad industrial y tecnológica es pensar en liquidar la mayor parte de la población presente de la tierra. Así como la tecnología fue la que hizo posible el crecimiento de la población, así la destrucción de la tecnología significaría revertir el crecimiento de la población. Las masas están ahí, y plantean un problema pedagógico. (Lonergan, 1998, p. 15.)

Según la visión de Lonergan, el desarrollo de la sociedad industrial y tecnológica fue un elemento clave que detonó el crecimiento poblacional en el planeta. La única solución -obviamente inviable de indeseable- para revertir el crecimiento poblacional sería la destrucción de la tecnología que hace posible el que sigan creciendo las economías y generando incentivos para el crecimiento poblacional.

El hecho es que como afirma el filósofo canadiense, las masas están ya aquí y nos plantean un problema pedagógico que consiste en pensar cómo educar a todos -hoy en día prácticamente en todo el planeta se considera a la educación como un derecho humano fundamental- y al mismo tiempo, como brindar a todos una educación que tenga más o menos los mismos estándares mínimos de calidad.

El problema pedagógico de la educación masiva en un mundo desigual e

injusto es triple. Por una parte la necesidad de tener una cobertura suficiente para que todos los niños y adolescentes puedan acceder a la educación, en segundo lugar el problema de que esta educación para todos sea inclusiva y equitativa de manera que pueda igualar las oportunidades y servir como mecanismo de movilidad social y en tercer lugar, el problema no menos importante de que esta educación equitativa sea de calidad para brindar las herramientas que el sistema económico requiere -empleabilidad- y también los saberes indispensables para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad auténticamente democrática.

‘El problema último permanece como fantasma, siempre presente y vacío: ¿Es posible extender la civilización superior a las clases bajas sin degradar su estándar ni diluir su cualidad hasta el punto de desaparición? ¿Acaso no está condenada toda civilización a la decadencia tan pronto como penetra en las masas?’ (Lonergan, 1998, p. 15.)

Filosóficamente hablando el problema de la calidad con equidad no es algo sencillo de pensar y resolver. Como plantea el autor en esta cita que podría fácilmente malinterpretarse como elitista o aún clasista, el problema de llevar los conocimientos más avanzados y profundos de la herencia cultural de la humanidad a las masas es que si no se tiene una estrategia y una serie sostenida y sistemática de programas de formación rigurosa y de alta calidad de los millones de educadores que se requieren para esta tarea, se corre el riesgo de que esta cultura entre en un proceso de degradación que lleve a la decadencia intelectual.

Hoy en día empiezan a proliferar los artículos de analistas educativos que hablan de una pérdida en el rigor y la profundidad de los conocimientos en los sistemas educativos actuales y las evaluaciones internacionales estandarizadas muestran también retrocesos aún en las habilidades mínimas que se requerirían para comunicarse y entender el mundo en el que viven las generaciones actuales (OECD, 2018).

Toda educación genera una visión del ser humano que la genera, afirmamos en un libro previo sobre educación humanista (López-Calva, 2009), porque los sistemas educativos están siempre bajo la presión social que les exige formar a los seres humanos de acuerdo a ciertos estándares que prevalecen de manera hegemónica en cada época. Al mismo tiempo, toda institución y sistema educativo pueden contribuir a regenerar o transformar esta visión dominante de ser humano desde un análisis crítico que valore sus fortalezas

pero distinga y trate de revertir sus deformaciones.

En el caso de las masas como nuevo factor de aprendizaje relacionado con este desafío antropológico de la educación, nos encontramos hoy con una educación que por atender a los millones de niños y adolescentes que demandan el derecho a educarse los trata como un número y los despersonaliza, dejando de atender su singularidad y sus necesidades específicas y de promover sus talentos diversos para impulsarlos a construir un proyecto de vida que valga la pena.

Por el peso de la sociedad de mercado, estos sistemas educativos se vuelven además simples productores de empleados para el mercado laboral, enfatizando las enseñanzas prácticas y útiles para la empleabilidad y dejando de lado la formación en las artes y las humanidades que los forme como ciudadanos democráticos, según la clasificación que hace Nussbaum (2010) entre Educación para la renta y Educación para la democracia.

Toda educación promueve una concepción del conocimiento que la promueve, afirmamos también en el libro antes citado. Porque en cada tiempo hay una idea de lo que es conocer y esa idea se impone a los educadores para que desde ella se forme a las nuevas generaciones.

Como ya señalamos en el inicio de este trabajo, la visión del conocimiento que hoy se impone es la del sentido común, entendido como conocimiento práctico, inmediato, aplicable, observable y medible en términos de productividad. El conocimiento se vuelve una mercancía (Bruner, 2006) y se compra y vende, se comercia con los títulos y grados académicos.

Por otra parte, el conocimiento en términos de la sociedad de masas responde a criterios de popularidad y no de veracidad. Hace tiempo que se olvidó que el conocimiento requiere de rigor, de preguntas críticas o para la reflexión (Lonergan, 1999), de evidencias, argumentos y pruebas. Hoy en día el mundo está en la era de las noticias falsas -fake news como son conocidas en inglés- que son creídas no por ser creíbles, verosímiles sino porque se logran viralizar en las redes sociales. Este fenómeno llega también a la educación donde se enseñan muchas cosas sin verificar su autenticidad científica, simplemente porque en estos tiempos de post-verdad, se considera válido todo lo que confirme los propios sentimientos y creencias.

En la dimensión ética, también la educación produce la visión dominante y también podría -y debería- tratar de regenerar lo que tenga de incorrecto o

deshumanizante pero son escasos los esfuerzos por hacerlo. La ética está ausente o es un simple complemento de la capacitación para la renta y la visión predominante es la de una enorme diferenciación y diversidad de formas de valorar y de vivir que por no existir algún criterio de integración de esas diferencias se consideran todas igualmente válidas. Por otra parte, se vive una ética utilitarista que considera como bueno lo que funciona para obtener ganancias o dividendos para tener un nivel de vida más alto, aún a costa de una auténtica calidad humana de vida.

En el desafío social respecto a las masas, sigue pendiente lograr una educación de calidad para todos y hacer realidad la definición de Savater (1997, pp.153-154) de la educación como antifatalidad, como la actividad que promueve la superación del destino prescrito por el cual los hijos de los pobres están condenados a ser pobres y los hijos de los ricos seguirán siéndolo no importa si estudian o no, si se esfuerzan o no.

3.-El nuevo aprendizaje y sus desafíos

...el nuevo aprendizaje en que nos interesamos no es una mera adición a los antiguos temas, sino su transformación. Ha habido dentro de este siglo una revolución en la concepción misma de las matemáticas...Una segunda revolución ha afectado la concepción de las ciencias naturales... En tercer lugar, hemos presenciado el surgimiento y desarrollo de los lenguajes modernos y de las literaturas modernas. Se suponía que las gentes educadas a la manera renacentista hablarían latín, escribirían griego, y leerían hebreo, pero ahora se dan otros incontables idiomas y literaturas, muchos de los cuales son contemporáneos...Cuarto, ha habido descubrimientos en paleontología y arqueología; se han hallado textos antiguos y su resultante conocimiento de las civilizaciones de Sumeria, Babilonia, Asiria, Egipto y Creta...Finalmente, tenemos el avance en las ciencias humanas, especialmente en la psicología profunda y en la psicología genética, y en la revolución que ha ocurrido en el pensamiento económico desde la Depresión [de los años treinta]. En unas cuantas décadas hemos visto el surgimiento de un nuevo tipo de pensamiento histórico, muy diferente del acercamiento del siglo XIX... (Lonergan, 1998, p. 15.)

El factor del nuevo aprendizaje como afirma Lonergan no es algo fácil de

afrontar porque abarca por una parte a todas las disciplinas que se aprenden en la escuela en sus paradigmas y en sus teorías básicas para explicar al mundo y a los seres humanos y por otro lado, exige también un cambio en la forma en que tradicionalmente se han organizado los conocimientos por disciplinas separadas con objetos de estudio bien delimitados y métodos estables para aproximarse a los distintos fenómenos.

Si Lonergan plantea en esta conferencia el enorme cambio que han sufrido las disciplinas desde las Matemáticas hasta las Ciencias Naturales y las Humanidades, seguramente estaría asombrado al ver los desarrollos de la genética, de la informática, de la Física cuántica y muchos otros avances en las Bellas Artes, en la Literatura y en los estudios sobre el comportamiento humano.

Esto implica como bien afirma esta cita, no simplemente un añadido de conocimientos nuevos a los conocimientos tradicionales sino una transformación profunda de las bases epistemológicas de prácticamente todas las ciencias y las humanidades. Se trata como afirma Morin, de un cambio que no es programático sino paradigmático. Un cambio que supone cambiar las mentalidades para que cambien las instituciones pero al mismo tiempo cambiar las instituciones para que se transformen las mentalidades.

En el desafío antropológico, el nuevo aprendizaje implica conocer mejor la manera en que aprenden los niños y adolescentes en sus distintas etapas, las nuevas disposiciones, esquemas mentales y habilidades cognitivas que tienen las generaciones actuales para adecuar la forma de acercar el aprendizaje a sus vidas de forma que sea realmente significativa.

Lo anterior implica como dicen hoy en día que el docente pase de ser un mero transmisor de información a ser un verdadero curador de contenidos que diseñe las trayectorias de aprendizaje de sus estudiantes con una perspectiva que vea al ser humano de hoy, no al del siglo pasado o antepasado.

En el plano epistemológico, el nuevo aprendizaje implica también el replanteamiento profundo de los fundamentos y métodos de diseño curricular para que los currículos tengan sentido y aborden la complejidad de los fenómenos desde una perspectiva interdisciplinaria.

Porque el problema del nuevo aprendizaje en la visión del conocimiento actual es el de concebir la formación desde la visión enciclopedista que consiste en acumular conocimientos que se entienden meramente como datos. Y como el

mundo de hoy es un mundo saturado de información -vivimos más que en la sociedad del conocimiento en la sociedad de la información- la educación se convierte en un proceso en el que se sobre satura de información el currículo para tratar de abarcar todo lo que se considera que un ciudadano de este tiempo debe conocer. El resultado es lo que muchos llaman infoxicación o intoxicación de información que queda ahí, amontonada de forma separada en la mente de alumnos incapaces de asimilarla, comprenderla y apropiarse de ella como conocimiento y no solamente como datos aislados. Vivimos tiempos de infodemia.

Toda sociedad produce una visión ética que la produce, decimos en el libro sobre Educación humanista que ya citamos anteriormente y en el campo del nuevo aprendizaje habría que incorporar las nuevas visiones y desarrollos de la ética filosófica, de la formación moral en el campo pedagógico y de los descubrimientos en el campo de la Psicología, la Filosofía y las Neurociencias sobre el desarrollo emocional o la llamada inteligencia emocional (Goleman, 2006; Orón, 2019) y crear espacios curriculares reales en los que se trabaje el vínculo entre educación ética y educación emocional, superando lo que Lonergan (1999) llama la ética de la ley o Morin (2004) llama la moralina.

Por otra parte, para asumir los retos del nuevo aprendizaje en la dimensión social, habría que incorporar en los planes de estudio de todas las edades el desarrollo de una solidaridad bien informada y bien formada, procesos de educación para la ciudadanía que trasciendan la simple memorización de leyes o códigos y fomenten la capacidad crítica y lo que Nussbaum llama emociones políticas (2014) necesarias para la vida democrática. Finalmente, el desarrollo de una conciencia planetaria desde visiones que articulen las ciencias naturales, las sociales y las humanidades en torno al problema del cuidado de nuestra Tierra patria (Morin, 1993).

4.-La especialización y sus desafíos

Esta especialización muy fácilmente da como resultado una noción de la educación semejante a un carcaj de información, que les da a los alumnos muchos fragmentos y les deja la tarea de ensamblar lo que los profesores mismos no pudieron ensamblar. Einstein subraya en su autobiografía que cuando era un joven las cosas estaban bastante mal, porque se tenían que preparar tantas cosas para los exámenes que era imposible que actuara la inteligencia. El dice que tuvo mucha suerte por tener a

su alcance una serie de volúmenes que comunicaban una captación de la totalidad. En cambio, dice él, las cosas son inmensamente peores en este tiempo. La inteligencia es una planta muy delicada, y requiere circunstancias muy favorables para desarrollarse. Einstein no cree que pueda sobrevivir en las presentes estructuras de currículos universitarios y de exámenes obligatorios. (Lonergan, 1998, p. 16.)

El tercer nuevo factor a enfrentar en la educación contemporánea, señala Lonergan en este apartado de su primera conferencia en Cincinnati a mediados del siglo pasado, es el de la especialización. Este hecho no solamente sigue vigente sino que se ha ido haciendo cada vez más grave en el campo de las ciencias y de las profesiones y ha llegado también a los niveles de educación básica y media superior, previos a los estudios universitarios.

Como ya se señaló líneas arriba, el proceso de hiperespecialización cerrada que han vivido prácticamente todas las disciplinas en el último siglo ha generado lo que Morin llama la nueva ignorancia que consiste en que en el mundo de hoy, los especialistas en un campo cualquiera de conocimiento saben cada vez más acerca de las partes pero ignoran cada vez más el todo al que pertenecen.

Existen muchos ejemplos pero uno emblemático es el de la Medicina, profesión en la que hay ahora especialidades y sub-especialidades que hacen que el mundo cuente con expertos muy bien preparados para resolver problemas de una parte específica del organismo humano pero que muchas veces no son capaces de conectar sus conocimientos altamente especializados con los de otras partes del cuerpo que como todos sabemos, es un sistema complejo en el que todos los aparatos y órganos son interdependientes, lo que hace que muchas veces una intervención en una parte afecte otras de manera negativa.

En el caso de la escuela, la especialización ha ido produciendo ese fenómeno que señala Lonergan hace más de sesenta años y que se ha recrudecido con el pasar del tiempo. El fenómeno de los currículos sobre saturados de contenidos que simulan lo que el filósofo canadiense llama un carcaj de información que se les transmite a los estudiantes en muchos fragmentos desarticulados, pretendiendo que cada uno en su mente logre encontrar sus conexiones y tejerlos en un todo más o menos inteligible, cosa que muchos de los profesores mismos no pueden hacer.

La cita que hace de Einstein hablando de la dificultad de que la inteligencia

florezca en medio de tantas tareas, exámenes y acreditaciones es hoy una realidad mucho más acuciante que en el tiempo en que el Premio Nobel de Física hizo esta reflexión sobre su propia experiencia escolar.

Como afirman Morin, Roger y Mota (2006) resulta indispensable hoy una reforma del pensamiento que reorganice la forma en que se agrupan los conocimientos y permita a los que aprenden lidiar con problemas complejos de la realidad poniendo a circular conocimientos de distintas disciplinas.

No es que el padre del pensamiento complejo esté en contra de la especialización que tanto aporta en cuanto a beneficios en los distintos campos de las ciencias sino que apela a un replanteamiento que una la especialización con la interdisciplina, que no genere especializaciones cerradas que ignoran y desdeñan otros campos que pueden ayudar a comprender mejor los fenómenos que estudian y los problemas que les toca enfrentar y tratar de resolver.

Este es el reto en el desafío antropológico: encontrar las formas de educar de manera que no se opongan la especialización y el diálogo entre disciplinas sino que se apoyen y se complementen en un bucle dialógico virtuoso.

Otro desafío lo aportan los avances en las neurociencias que están en muchos casos llevando a visiones reduccionistas del ser humano en las que todo se pretende explicar desde el funcionamiento cerebral ignorando la emergencia de la mente y la de la cultura que son autónomas aunque dependientes de dicho funcionamiento cerebral y neuronal.

En el caso del desafío epistemológico, el reto fundamental está en la transición entre de la visión enciclopedista tradicional que concibe a la educación como la suma de esos conocimientos aislados por una visión enciclopedante en la que puedan ponerse a circular los saberes, poner en ciclo los conocimientos para que se alimenten mutuamente y puedan lograrse mejores comprensiones de los fenómenos naturales y humanos.

Para enfrentar este desafío epistemológico derivado de la especialización también tendría que constuirse otro tipo de funcionamiento económico en el que dejara de verse el conocimiento como mercancía y de incentivarse el trabajo en solitario y la hiperespecialización cerrada en la producción, distribución y consumo del conocimiento, lo cual es parte también del desafío social de este factor. El acceso libre al conocimiento como patrimonio de la humanidad y la distribución más amplia posible llegando a los que pueden

beneficiarse de los descubrimientos científicos en lugar de la mercantilización de las publicaciones científicas y el negocio que se deriva de ellas es un elemento fundamental para responder socialmente al factor de la especialización.

El desafío ético que se deriva de la especialización tampoco es menor e impacta de manera directa la investigación y la formación de investigadores. Porque como afirma Morin (2004): “La ciencia moderna se cimentó sobre la separación entre el juicio de hecho y el juicio de valor, o sea, entre por un lado, el conocimiento y por el otro, la ética” (p. 25), de manera que es necesario romper esa separación producto de una incorrecta concepción de la objetividad y de la consideración hecha desde este error, de la ética como un elemento subjetivo a desechar del proceso de generación de conocimiento, lo que ha enajenado al sujeto que conoce, volviéndolo extraño a su propio conocimiento.

Se trata de reintegrar el juicio de hecho y el juicio de valor, desde el cambio de paradigma que asume que como dice Habermas (1989) todo conocimiento tiene una carga axiológica y es imposible la neutralidad en términos valorales del conocimiento.

Como es lógico, el desafío ético tiene relación directa también con el desafío social puesto que la dimensión ética del conocimiento no es meramente individual sino que responde a una lógica de compromiso o no con el bien común.

La recuperación del vínculo entre conocimiento y ética implica la recuperación de la consciencia de los investigadores y educadores sobre el compromiso con la aportación a la transformación social desde la labor educativa o de producción de conocimiento.

Educar o investigar desde una postura ética clara implica también educar o investigar desde un posicionamiento social que va en la línea de la justicia o que la contradice y se reduce a una lógica de mercado.

Conclusiones

“La filosofía es la guía y la inspiración de la educación, y la educación es la verificación, la justificación pragmática de la filosofía...” afirma Lonergan desde la visión de Dewey sobre la relación entre filosofía y educación y sobre la relevancia que tiene, para construir una buena educación, contar con buenos

cimientos filosóficos que desde su punto de vista, tienen que ser dinámicos y cambiantes porque el reto como ya se dijo, está en educar al ser humano de hoy y este hoy, siempre es nuevo y trae consigo retos que antes tal vez ni siquiera podían vislumbrarse en el horizonte.

Desde ese punto de vista se ha elaborado este trabajo que parte del supuesto de que los tres grandes factores de la educación contemporánea que plantea el filósofo jesuita no solamente siguen vigentes sino que necesitan difundirse, trabajarse, reflexionarse y llevarse a planteamientos prácticos para enfrentar los desafíos que a nivel de concepción del ser humano, de visión del conocimiento, de enfoque ético y de perspectiva social está viviendo la educación en nuestros días en todo el mundo.

El cruce de estos cuatro desafíos con cada uno de los tres nuevos factores señalados por Lonergan -las masas, el nuevo aprendizaje y la especialización- constituye una aportación metodológica que puede aportarnos elementos para la reinterpretación de estos factores en nuestros tiempos de cambio de época con el fin de construir una educación que esté, como lo plantea el filósofo canadiense, a la altura de nuestros tiempos.

Para lograrlo necesitamos convertir las prácticas rutinarias tanto de los docentes dentro del aula -presencial o virtual- como de la maquinaria de los sistemas educativos que parecen no estar siendo capaces de lidiar con estos factores planteados hace más de sesenta años. Resulta fundamental trascender las prácticas y cambiar las estructuras y la cultura de nuestra educación para poder hacer de la educación una tarea práxica, una serie de procesos operativos siempre iluminados por la reflexión filosófica. Ojalá que esta forma de visitar y reinterpretar los nuevos factores de la educación que plantea Lonergan, ayude a descubrir algunas pistas para lograrlo.

Referencias

Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión*. FONDECYT.

Flores, P. (2011). *Veinte citas para recordar a Albert Einstein*. Recuperado de: <https://hipertextual.com/2011/04/20-citas-para-recordar-a-albert-einstein>

Habermas, J. (1989), *Conocimiento e interés*, Taurus, Barcelona.

Lonergan, B. (1993), *Topics in Education*. Collected works of Bernard Lonergan, Vol. 10. Toronto, Toronto University Press.

Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la Educación*. México. Universidad Iberoamericana.

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca. Sígueme-Universidad Iberoamericana.

López-Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México. Trillas.

López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. Tres tomos. México. Gernika.

Morin, E. (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona. Ed. Kairós.

Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Morin, E. (2004). *El Método VI. Ética*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Morin, E., E. Roger y R. Motta. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Ed. GEDISA. Primera reimpresión.

Nussbaum, M. C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Katz.

Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante

para la justicia? España. Paidós.

OECD. (2018). Resultados de pruebas PISA 2018. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/test/>

Orón, J. V. (2019). *Neuropsicología de las emociones. Un estudio actualizado y transversal*. España. Ediciones Pirámide.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.



Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas

Felipe de Jesús Lee Vera
leef@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4394-9569>

Licenciado en Filosofía (Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México). Maestría en Ciencias de la Educación (Universidad Iberoamericana del Noroeste, Tijuana, México). Doctorado en Filosofía (Universidad Nacional Autónoma de México). Líneas de investigación: intersección entre ética y política, comunidades, procesos sociales y sus fundamentaciones filosóficas.

Resumen - Resumo - Abstract

En este artículo se presenta un análisis descriptivo de los ajustes que la enseñanza de la filosofía ha tenido que implementar para negociar su continuidad bajo las condiciones de la sociedad de la información. Se presta especial atención a las maneras como la filosofía puede abrirse y aprovechar las condiciones impuestas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la comunicación. Educación por competencias, expansión del espíritu empresarial, vorágine de versiones mediáticas, predominio pedagógico de la historia de la filosofía, estos son los indicadores que se abordarán para captar las contradicciones que determinan la transformación de la enseñanza de la filosofía. Actualmente, se asiste a un reemplazo histórico de los ideales de la cultura humanista erudita por la euforia de instagams, podcasts, memes y canales de Youtube y por los proyectos de investigación

Este artigo apresenta uma análise descritiva dos ajustes que o ensino da filosofia teve que implementar para negociar sua continuidade sob as condições da sociedade da informação. Especial atenção é dada às formas pelas quais a filosofia pode se abrir e aproveitar as condições impostas pelo uso intensivo das novas tecnologias de comunicação. A educação baseada na competência, a expansão do empreendedorismo, o vórtice das versões midiáticas, a predominância pedagógica da história da filosofia - estes são os indicadores que serão abordados a fim de compreender as contradições que determinam a transformação do ensino da filosofia. Estamos assistindo atualmente a uma substituição histórica dos ideais da cultura humanista erudita pela euforia dos instagams, podcasts, memes e canais YouTube e por projetos de pesquisa financiados por grandes corporações. Que

The following article presents a descriptive analysis of the adjustments that the teaching of philosophy has had to implement in order to negotiate its continuity under the conditions of the information society. Special attention is paid to the ways in which philosophy can open itself and take advantage of the new conditions imposed by the intensive use of the new technologies of communication. Competency based education, expansion of the entrepreneurial spirit, explosion of media propelled narratives, pedagogical predominance of the history of philosophy; these are the indicators to be address in order to capture the contradictions that determine the current transformation of the teaching of philosophy. There is a historical displacement currently underway of the ideals of the humanist culture by the euphoria of instagams, podcasts, memes and Youtube channels and

financiados por las grandes corporaciones. ¿Qué sentido puede tener la enseñanza de la filosofía en estas condiciones? ¿Cómo se puede continuar el trabajo filosófico sin perder aquello que ha sido su distintivo: la audacia en el pensamiento cuestionador y universal? Este trabajo pretende aportar algunos elementos para responder a estas preguntas ineludibles.

sentido pode ter o ensino da filosofia nestas condições? Como pode continuar o trabalho filosófico sem perder o que tem sido sua característica distintiva: a audácia do questionamento e do pensamento universal? Este documento tem como objetivo fornecer alguns elementos para responder a estas perguntas inescapáveis.

by the research projects funded by big corporations. What meaning can the teaching of philosophy have under these conditions? How can the philosophical work be continued without losing its distinctive mark: the boldness in inquisitive and universal thought? This work aims at making a contribution towards an answer to these unavoidable questions.

Palabras Clave: enseñanza de la filosofía, sociedad de la información, filosofía, educación basada en competencias, pensamiento crítico.

Palavras-chave: ensino de filosofia, sociedade da informação, filosofia, educação baseada na competência, pensamento crítico.

Keywords: teaching of philosophy, information society, philosophy, competency-based education, critical thinking.

Recibido: 26/09/2022

Aceptado: 24/10/2022

Para citar este artículo:

Lee Vera, F. (2022). Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18). 241-260.

Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas

1. Introducción

Para aproximarse al sentido de la enseñanza de la filosofía lo primero es determinar las condiciones, reales y concretas, sociales y educativas, en las cuales hoy tiene que ejercerse dicha actividad. Se ha optado por un análisis descriptivo del objeto de estudio en vez de presentar una tesis contundente y específica puesto que, como se mostrará en el desarrollo, la índole incierta, abierta y hasta íntima del asunto a tratar, el sentido de la enseñanza de la filosofía, reclama un abordaje del tipo anunciado. En cuanto a los parámetros que se han elegido para el análisis (sociedad de la información, clima intelectual de la época, circulación delirante de todo tipo de narrativas, sociedad empresarial, competencias, pensamiento crítico y la historia de la filosofía como eje educativo) son suficientes para presentar las tensiones entre las que se debate la filosofía escolarizada. Hay otro factor condicionante: el ascenso de las políticas de inclusión y de equidad. Se ha optado por dedicar a este asunto una investigación aparte.

Es cierto, los estudios humanísticos, como los de cualquier otro tipo, han resultado beneficiados por la insólita disponibilidad de información, prácticamente sobre cualquier tema. En el pasado han quedado los días en que era necesario acudir en persona a una buena biblioteca o archivo para poder consultar un texto. Ahora, se cuenta con libre acceso a miles de fuentes con sólo tener computadora y servicio de internet. Grabados, incunables, códices, todo puede ser preservado y reproducido en su nueva existencia digital. La enseñanza de la filosofía se ha visto obligada a reformarse bajo la presión de las recientes innovaciones tecnológicas. No obstante, son estos mismos avances los que proponen cuestionamientos renovados sobre la relevancia de la filosofía y la enseñanza de la misma. Lo único claro es que la misma intensidad con la que la filosofía puede cuestionar a los tiempos, es con la que éstos, recíprocamente, interrogan a aquella.

2. Concepto de sociedad de la información

En 1979 se publica *La condición posmoderna*. En este breve libro (el subtítulo dice que se trata de un *informe*), su autor hace la siguiente afirmación: “Se sabe que el saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción...” (Lyotard, 2004, p. 16). Veinticuatro años después, otro filósofo vuelve a confirmar la tendencia: “La ciencia, la información, el saber en general, la cooperación, se presentan como la base de la producción.” (Virno, 2003, p. 106). Estas ideas guardan cierta semejanza con la conocida teoría sociológica que habla del paso de las sociedades industriales a las post-industriales (Bell, 1976). A partir de estos conceptos, en este artículo se usará la expresión *sociedad de la información* como término práctico para designar las condiciones en las que se desenvuelven las acciones educativas de las sociedades contemporáneas. Dichas condiciones se refieren a la más reciente transformación de la economía capitalista, la cual alcanza dimensión global, existencia digital más que material, a lo que se suma la mediación financiera actuando como fin en sí misma. Este será, pues, el punto de arranque para entender el sentido de la enseñanza de la filosofía.

En cuanto a la distinción entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento, esta no se habrá de considerar relevante para los fines de este artículo. Es suficiente con que se acepte la descripción dada anteriormente. En todo caso, el evento histórico que hay que pensar es, precisamente, la reducción del conocimiento a información, proceso que merma todo esfuerzo por rescatar una distinción entre ambos términos. Se le llama información a cualquier conocimiento cuyo valor es determinado por su capacidad para obtener ventajas competitivas en el mercado de bienes y servicios; en otras palabras, información es el conocimiento en tanto que adquiere la forma de una mercancía. Datos que no puedan ser integrados al circuito de producción y consumo se acumulan como ruido blanco en los márgenes del sistema. Discernir entre conocimiento altamente rentable y el que genera bajos rendimientos es la principal habilidad mental para alguien que busca triunfar en el mundo de las finanzas.

También, es necesario tomar en cuenta que la sociedad de la información es una condición espiritual de la vida contemporánea. Que sea una condición espiritual indica que se trata de un *ethos*, de una forma de vivir, pensar, sentir, actuar. No se reduce a un aditamento del que se pudiera prescindir, ni se debe pensar como algo externo a la naturaleza humana. Es la forma de vida a la que se ha arribado. Aquí habría que recuperar las reflexiones de Heidegger

sobre la *Gestell* y la destinación de la técnica (1997). Cualquier movimiento, a favor o en contra, cualquier distancia crítica que se asuma, tiene que tomar en cuenta que la única manera de actuar sobre la sociedad de la información es a través de ella misma, por los mismos canales que pone a disposición de todos y que forman su estructura básica.

3. Clima intelectual de la época

Hay efectos en el estatus de la filosofía como saber pertinente y relevante por el clima intelectual de la época. Aquí se tomarán en serio las tesis posmodernas del fin de la historia (Fukuyama, 1992) y el fin de las ideologías (Aron, 1967). Filósofos recientes admiten que los tiempos han cambiado: Sloterdijk habló de un prevalente *cinismo* (2003); Vattimo, de la sociedad transparente (aunque el autor parece titubear un poco a la hora de confirmar el alcance de la expresión, aquí se tomará la propuesta como válida) (1990); Žižek, por su parte, ha tenido que hacer una revisión a fondo del concepto de ideología en su esfuerzo por rescatar la teoría crítica (2003). La inquietud que mueve a estos pensadores es una respuesta a la fase histórica a la que se ha arribado: consenso político mundial apenas perturbado por China y Rusia, triunfo del modo de producción capitalista (versión financiera global) y de las democracias formales. La naturaleza crítica y cuestionadora de esta ciencia (la filosofía) ha sido puesta a prueba no tanto por los argumentos, sino por los tiempos: “La crítica, en todos los sentidos de la palabra, está atravesando días grises.” (Sloterdijk, 2003, p. 27). Hay que insistir: los días son grises no tanto porque haya una represión directa del pensamiento crítico, sino porque la situación social ha cambiado (la condición posmoderna, como le llamó Lyotard, mencionado más arriba).

Indudablemente, pueden existir relaciones estructurales adversas al ejercicio de una profesión. Sin embargo, en el caso de la filosofía, ésta surge en la historia como un pensamiento que introduce cierta disonancia dentro de las instituciones, las creencias y las costumbres de una sociedad: “¿Por qué la filosofía comienza insultando?” (Ortega y Gasset, 1977, p. 98). Esto lo escribe el madrileño mientras hace su interpretación del origen de la filosofía, específicamente en la figura de Heráclito. Ello da pie para afirmar que no ha habido época histórica en la que el pensamiento filosófico no se encuentre marginalizado, aun en aquellos momentos en que gozó de la protección de los potentados. Marginalizada, entonces, no por ser perseguida o prohibida, sino porque ella misma busca estar ahí, pensar desde ahí, habitar en la zona

inhabitable, a donde se remite por su afán indagatorio y cuestionador.

4. Circulación delirante de todo tipo de narrativas

La situación es hoy tan común, pero no por ello menos fascinante e intrigante: cada usuario de las tecnologías de la información se convierte en un reproductor de mensajes. A cualquier hora del día, gente de todas las edades y estratos sociales vuelca su subjetividad en los canales de la red mundial cibernética; empresas e instituciones, igualmente. Los efectos intensifican las causas. Se ha llegado a una sociedad que goza, vive y trabaja mientras permanece saturada de mensajes, discursos y narrativas. En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía, esto implica dos cosas: por una parte, se cuenta con nuevas herramientas para la creación y difusión de contenidos propios de este saber; por otra, se espera que el desarrollo del pensamiento crítico ayude a preservar la autonomía y la racionalidad de los sujetos en medio de la vorágine de información. En este apartado del artículo se hará una aportación en torno a la segunda cuestión.

Lo insólito de la situación actual es la manera salvaje como pone en crisis todas las virtudes intelectuales, rebasando inclusive cualquier tipo de mediación pedagógica. Se trata de una condición espiritual que desde inicios del siglo XX ya se había detectado; por ejemplo, Heidegger habló de la ambigüedad que circulaba en los intercambios cotidianos: “Todo parece auténticamente comprendido, aprehendido y expresado, pero en el fondo no lo está, o bien no lo parece, y en el fondo lo está.” (2009, p. 191). Recientemente, esta situación epistémica ha sido nombrada como los tiempos de la *posverdad* (Ramos Chávez, 2018, p. 63). Ahora bien, las estrategias que se le pueden presentar al estudiante para no ser engañado o para determinar el grado de verdad o confiabilidad de las narrativas diseminadas, tienen actualmente un feroz competidor: la euforia, la aceleración, las formas de vida que ofrece a los jóvenes el mundo de las redes sociales. Se puede, hasta cierto punto, administrar la incertidumbre, pero el concepto de verdad está rebasado por la explosión de mensajes: “En este paso a un espacio cuya curvatura ya no es la de lo real, ni la de la verdad, la era de la simulación se abre, pues, con la liquidación de todos los referentes...” (Baudrillard, 1978, p. 7). Este filósofo francés radicaliza la tendencia nihilista de la cultura. Ante ello, es necesario tomar en cuenta que, si bien cualquier parámetro puede ser, en teoría, cuestionado, hay, no obstante, formaciones de consensos, como los regímenes de verdad, estudiados por Foucault (1999).

Enseñarles a los estudiantes criterios para distinguir información veraz de propaganda o publicidad tiene el valor de las buenas intenciones pedagógicas, pero es engañarse creer que tal aproximación puede bastar para enfrentar la situación actual. Lo que la sociedad de la información ha logrado es, precisamente, invalidar toda distinción entre verdad y publicidad. Por lo tanto, si la aportación de la filosofía se concibe como el desarrollo de habilidades para discernir información propagandística o tendenciosa, ¿cómo hacerlo en una sociedad eminentemente propagandística, publicitaria, tendenciosa? La avalancha de información arrolla a la filosofía antes de que esta tenga tiempo para ejercer su pensamiento crítico. “Día a día se hace vigente, de manera cada vez más irresistible, la necesidad de apoderarse del objeto en su más próxima cercanía, pero en imagen, y más aún en copia, en reproducción... La orientación de la realidad hacia las masas y de las masas hacia ella es un proceso de alcances ilimitados lo mismo para el pensar que para el mirar.” (Benjamin, 2003, p. 47-48). Abatida la distancia, queda socavada la condición del pensamiento crítico, en la medida en que las masas tienen acceso a nuevos niveles de consumo y bienestar material. Conviene, entonces, que en los cursos de filosofía no se pretenda encontrar la teoría más cercana a la verdad, sino combinar todas de tal manera que se genere otra que le permita al grupo o al individuo simplemente seguir pensando (o cualquier otro fin que les parezca deseable).

Quien esto escribe, ya lleva algunos años dedicado al trabajo docente. Últimamente ha observado lo siguiente: las tecnologías de la información y el conocimiento no sólo se manifiestan en las escuelas como un conjunto de herramientas que incentivan el aprendizaje. El cerebro de los jóvenes estudiantes tiende a reflejar la forma como interactúan con sus dispositivos electrónicos. Cuando el profesor los escucha expresar su opinión en el aula, se da cuenta de que: 1) Han almacenado todo tipo de datos sin orden ni jerarquización. 2) Brincan de tema en tema indolentemente, de la misma manera como pasan de una página web a otra, impulsados por una curiosidad ociosa. 3) Asumen una actitud de autosuficiencia intelectual bastante precoz, efecto de sentirse poseedores de muchos datos coloridos, como una bolsa llena de canicas. Se podría, entonces, pensar que la filosofía tiene mucho que aportar; pero, antes, el profesor tiene que crear estrategias para atravesar esas barreras que levanta en torno suyo el juvenil cerebro. Eso no es todo. Tiene que vencer sus propias barreras de profesor de filosofía, su propio cúmulo de saber, de tal manera que no pretenda forzar la *Fenomenología del espíritu*, por ejemplo, en dos o cuatro horas, en semejante condición mental (ambas, la del estudiante y la suya), tan poco dispuesta para el encuentro educativo fructífero.

5. Sociedad empresarial

Si se acepta la premisa del desmoronamiento del Estado-nación como centro de la vida política (Habermas, 2007), ello puede ayudar a entender la redistribución del poder a favor de las grandes empresas transnacionales. Es a esto a lo que se quiere aludir con la expresión sociedad empresarial. A esto y a la situación de que ser empresario, o trabajar para uno de ellos, captura hoy las aspiraciones y talentos de las nuevas generaciones.

La filosofía es una ciencia eminentemente teórica. Decirlo es casi una pe-rrogrullada. He aquí, pues, un saber especulativo en medio de una sociedad empresarial. Los anuncios que solicitan algún tipo de empleado rara vez buscan los servicios de un filósofo. Esta antiquísima profesión oscila entre el desempleo y el pleno empleo, esto último porque la misma indeterminación que la deja fuera de la oferta laboral le abre todo tipo de posibilidades, la hace disponible para asociarse a cualquier actividad. Irónicamente, es también por esto mismo que cada aplicación concreta de la filosofía, justo al momento de cumplirse, genera una deuda y hasta la nostalgia por un resto perdido, como si esta ciencia tuviera que traicionarse o renunciar a sí misma cada vez que vincula su conocimiento para impulsar algún sector social. Pues bien, hay que insistir: no hay otra manera de mostrar lo irreductible de la filosofía sino exponiéndola a las tendencias de los tiempos, lo cual implica alguna forma de filosofía aplicada.

Dadas las condiciones del mercado laboral, algunos programas de filosofía han reaccionado y han promovido la transferencia de habilidades filosóficas a la gestión empresarial (University of North Carolina at Chapel Hill, s/f). Tres o cuatro, principalmente, son las habilidades de pensamiento que están en juego: visión de conjunto, conectar lo que aparentemente yace inconexo, buscar no nuevas cosas, sino maneras diferentes de ver lo que todos tienen enfrente y el cuestionamiento implacable e incesante de toda información, creencia o ideología. Piénsese en las ventajas competitivas que reditúan estas capacidades para alguien que dirige una empresa. Aquí no se pretende trivializar el pensamiento especulativo, mucho menos escamotear el cuestionamiento de la condición humana, tarea sin duda la más filosófica de todas. Que las habilidades lógicas se puedan aplicar a la gestión empresarial significa que la libertad de pensamiento se sostiene incólume sólo por un esfuerzo prodigioso. En cuanto las condiciones históricas dejan de ser propicias, esta libertad de pensamiento encuentra formas de emplearse o aplicarse. Tal es el caso de la filosofía empresarial.

No hay que deplorar esto (la filosofía al servicio de las empresas) como una traición a los altos ideales humanistas, o, si se toma esta actitud, es necesario vivir como filósofos(as) la experiencia de este desplazamiento, explicarlo, entenderlo. Nada se pierde con presentar el caso a los estudiantes (vinculación filosofía-empresa), para que estén enterados de esta opción laboral. También, el profesor puede divertirse junto con el grupo imaginando cómo algunas ideas o pensamientos filosóficos se manifiestan o se pueden manifestar en la gestión empresarial. A la vez, el ejercicio filosófico exige revisar críticamente el poder destructivo y explotador de las grandes empresas, así como las reacciones del gremio filosófico ante la hegemonía de los modelos empresariales.

En una primera impresión, es decepcionante que la inteligencia y la voluntad se consuman, después de tantos siglos de historia, en la lucha por dominar el mundo de las finanzas; sin embargo, no hay otro presente, ni se habita en otro mundo y el filósofo es parte de él, igual que el resto de la gente.

6. El modelo educativo basado en competencias y la enseñanza de la filosofía.

Quien esto escribe, labora como profesor de filosofía en una universidad pública mexicana, la cual ha adoptado desde hace varios años el modelo educativo basado en competencias. Varias de las observaciones que a continuación se presentarán están basadas, pues, en la experiencia laboral del autor. No obstante, se pueden extender a otras instituciones que hayan optado por el mismo modelo educativo o, inclusive, a otros niveles educativos; por ejemplo, en México, ya existió un plan educativo nacional basado en competencias: “El currículo nacional... debe establecer los objetivos generales y particulares para el desarrollo de competencias fundamentales que permitan a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones” (SEP, 2016, p. 44), mismo que actualmente se encuentra en proceso de revisión por la nueva administración. En todo caso, la educación por competencias es solo una parte, una estrategia, dentro del más amplio contexto de las reformas estructurales que se han implementado en México en busca de sistemas productivos más eficientes y competitivos a escala global. “Even before the COVID-19 pandemic, the Average Human Capital Index (HCI) score across countries was 0.56 – this means that by the age of 18, a child born today will be only 56 per cent as productive as a child would be under the benchmark of a complete education and full health. And shortcomings in the quality and

quantity of schooling are a leading contributor to this human capital deficit.” (World Bank, 2021). El Banco Mundial, en efecto, es una de las instituciones financieras que han promovido las mencionadas reformas estructurales a través del financiamiento de las mismas. Aquí se ha hecho mención de esto nada más para ilustrar la idea de la subordinación del sistema educativo a las necesidades del mercado laboral. Por supuesto, es deseable que todo profesionista encuentre un empleo bien remunerado. De lo que se trata es de entender cómo es que esto ha adquirido la fuerza que hoy despliega y cómo es que la educación puede ofrecer algo más que capacitación laboral.

La estrecha vinculación que se busca en la sociedad de la información entre la educación y el trabajo es palpable en los modelos pedagógicos en boga, específicamente, aquel basado en competencias. Hay muchas definiciones y tipos de competencias. No obstante, si se pone atención a lo que el término está indicando, es innegable la referencia a la capacidad que tiene el sujeto para desempeñarse exitosamente en una situación determinada: “La diferencia entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de los docentes se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va a desempeñar el egresado y particularmente sobre las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico.” (Lizitza y Sheepshanks, 2020, p. 94).

Ahora bien, ¿es compatible el aprendizaje de la filosofía con el modelo educativo basado en competencias? No lo es porque la filosofía tiene que ver, precisamente, con la incompetencia, esto es, con la socrática ignorancia, en el sentido de despejar la mente para el conocimiento, bajar la guardia. Sin embargo, la filosofía no puede encerrarse en una especie de castillo de la pureza. Si las instituciones educativas han adoptado el modelo por competencias, corresponde a los profesores resguardar y promover el núcleo irreductible de la filosofía, al mismo tiempo que se generan estrategias para prosperar en el nuevo ambiente educativo. Si no se quiere caer en un modo de vida adaptativo o reactivo, procede, entonces, abrir nuevos espacios (o aprovechar los ya existentes) en los que se pueda ejercer la filosofía aún bajo las constricciones que imponen las nuevas tendencias pedagógicas.

El modelo educativo por competencias pone el acento en las habilidades, mientras que los conocimientos quedan subordinados a éstas: “...el éxito en la educación ya no consiste en reproducir el conocimiento de los contenidos,

sino en... aplicar ese conocimiento de manera creativa en situaciones novedosas.” (Schleicher, 2018, p. 262) Ya no se persigue la erudición, ni el saber por el saber, ni la cultura humanista libre; ahora, se valora más la capacidad para solucionar problemas específicos. Aunque se habla de diferentes tipos de competencias: académicas, laborales y profesionales (Aguerrondo, 2020), si se toma en cuenta que la de hoy es una sociedad empresarial, son éstas, las empresas, las que le darán un sentido a las competencias escolares: la educación como formación del empleado del siglo XXI. Ante esta situación, la enseñanza de la filosofía está siendo solicitada para que se integre al proceso. Se espera que apoye, pero la filosofía puede hacerlo de muchas maneras: ya sea asesorando al empresario o a los empleados; ya sea aportando una ontología de la empresa o una nueva crítica a la economía política, etc. De estas opciones, la de asesor parece la más lucrativa y la más *chic*.

En cuanto a la experiencia de enseñar filosofía siguiendo el modelo basado en competencias: obliga al docente a que declare con suficiente precisión qué va a hacer el estudiante con los conocimientos y cómo los va a aprender. También, lo constriñe (al profesor) a que trabaje su curso de manera coordinada con las demás materias, todas las cuales quedan subordinadas al logro de las competencias de egreso del programa educativo. Los cursos dejan de funcionar como unidades de aprendizaje autosuficientes. “...pensar es lo mismo que juzgar...” (Kant, 1999, p. 145), y juzgar es conectar dos conceptos. Por lo tanto, entre más logre conectar el estudiante los conocimientos que recibe en los distintos cursos, mejor. El funcionamiento autónomo de las clases conspiraba contra la visión de conjunto y el entrelazamiento de los conceptos, objetivos ambos del pensamiento filosófico.

Además, en el modelo por competencias se evita que cada profesor improvise o enseñe lo que se le ocurra, según la inspiración, que es muy bonita, pero que tampoco está peleada con que haya un poco de organización y sistematización. Aún si el objetivo declarado de la filosofía fuera la emancipación, el entrenamiento para el desarrollo de competencias sería una parte valiosa del proceso. Claro, no lo agota, menos si la meta es la emancipación; meta, por cierto, no definitiva, sino como parte de un proceso abierto. El problema no es que las competencias restrinjan el desarrollo del pensamiento filosófico, sino que las competencias aparecen cuando se han abandonado los ideales que hacían valioso aquel tipo de formación humanista.

Cuando a uno se le ocurre presentar a la filosofía como aquella ciencia que se ocupa de las grandes preguntas de la humanidad, pronto se da cuenta de

que ya no trata de eso. Se puede decir que las cuestiones que identificaban el quehacer de la filosofía han quedado relegadas como asuntos “metafísicos” o como una forma romántica y anticuada de abordar la materia. Los temas que se discuten hoy tienen que ver con el poder, la explotación, el capitalismo, el machismo, la tecnología, no con el sentido de la vida. En cuanto a la identidad personal, esta sigue siendo una cuestión estudiada y debatida pero sin ninguna aspiración a encontrar “la gran respuesta”. Esta condición invita a entablar la conversación filosófica a partir del mundo en el que se mueven los jóvenes cotidianamente, en vez de pretender justificar a toda costa las grandes preguntas clásicas. Si la conversación es real, hay que confiar en que por sí misma llegará a las preguntas olvidadas.

7. Pensamiento crítico hoy

Pensamiento crítico es aquel que se concentra en el desenmascaramiento de las formas de dominación, raíz de la conflictividad social. Es un buen momento para hacerse de nuevo la pregunta sobre el sentido de este tipo de actividad, en vez de dar por obvia su necesidad. A partir de las siguientes premisas: a) prevalente cinismo como estado espiritual de la sociedad: “Saben lo que hacen, pero lo hacen...” (Sloterdijk, p. 40), y b) vacío de proyectos históricos alternativos después de la derrota de los regímenes socialistas (Fisher, 2009), se puede entender lo que está sucediendo hoy con el pensamiento crítico, que si bien puede ejercerse y se sigue ejerciendo, el asunto es que denunciar la manipulación de las masas se vuelve ineficaz ante un cínico que ya lo sabe y lo disfruta. Esto también explica que su homónimo, el otro pensamiento crítico, aquel que consiste en las habilidades para juzgar la solidez de un argumento (Chatfield, 2018), esté ganando posiciones en los programas educativos. La diferencia entre uno y otro consiste en que el nuevo pensamiento crítico es más formal, en el sentido de más concentrado en las operaciones lógicas, y, además, carece del compromiso ideológico de izquierda (emancipatorio) que caracterizaba a la otra forma de pensamiento crítico.

Si bien el pensamiento crítico (emancipatorio) de ninguna manera es ajeno a las formas de la deducción y de la argumentación, se distingue del otro tipo de pensamiento crítico (el formal) en que está más interesado en la resistencia a las estrategias de poder, la crítica como “... el arte de no ser de tal modo gobernado.” (Foucault, 1995, p. 7) y se presenta como un discurso que expone metódicamente “...la explotación libre del hombre por el hombre.” (Marx, 2009, p. 894), mientras que el otro, que aquí se denominará como formal, está más

interesado, entre otras cosas, en el desarrollo de habilidades para mejorar la competitividad en el marco de la economía de mercado global: “Within the knowledge economy, the process of developing critical thinkers has become one of the goals of education as this skill is believed to further develop the capabilities and potential of nation states.” (Heard, Scouler, Duckworth, Ramalingam, and Teo, 2020, p.2). En cuanto a las habilidades que se pretende desarrollar, el mismo documento anteriormente referido las resume en seis: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación (explanation) y auto-regulación (p. 6). Por su parte, el pensamiento crítico emancipatorio podría caracterizarse por recurrir a la lógica dialéctica, esto es, avanzar a través de las contradicciones, en vez de evitarlas o de considerarlas como un error en la argumentación. Cabe aclarar que el propósito asignado al pensamiento crítico formal en la cita de Heard et al., no representa el consenso entre los investigadores del tema. Se ha recurrido, no obstante, a tal versión para resaltar el contraste entre las dos formas de pensamiento crítico. En todo caso, lo que aquí se busca no es tanto presentar una tipología exhaustiva, como hacer notar la escisión misma, en tanto que síntoma de la época.

Como no hay ya proyectos históricos universales alternativos, sino pluralidad de reclamos sociales mediados por la condición de sociedad del espectáculo, conviene que el pensamiento crítico que se practique en los cursos de filosofía, sobre todo el de tipo emancipatorio, se subordine a metas más modestas o concretas, ligadas a los intereses de los estudiantes; por ejemplo, si en el aula se está analizando algún fenómeno social, bastará con darle al ejercicio una adecuada dimensión estructural (ubicar a los diferentes actores y los procesos a través de los cuales se reproducen las relaciones de explotación). De otra manera, el propio pensamiento crítico corre el riesgo de convertirse en un impedimento para aproximarse a los fenómenos y de consumirse en una resistencia rezagada, resentida, ante un público que aplaude o se aburre como ante cualquier estímulo.

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que el pensamiento crítico, con todo lo valioso que es, tiene un defecto: es infinito, queriendo decir con esto que en él todo se puede y se debe cuestionar. Carece, por lo tanto, de sensibilidad para una necesidad humana: la de descansar, regocijarse en la obra alcanzada, permanecer en casa un poco más de tiempo antes de emprender la siguiente aventura.

Los tiempos han cambiado. A los estudiantes de la sociedad de la información ya no les prenden los grandes discursos en contra del sistema capitalista,

o, si los entusiasman, las acciones y las ideas derivadas de ello se agotan en una gesticulación sin mayor repercusión, un intermedio de seriedad en la sociedad del espectáculo, mientras el consenso del entretenimiento se extiende triunfalmente.

Cuando en México se trató de eliminar la asignatura de filosofía del bachillerato, como parte de una reforma educativa, el intento finalmente no prosperó gracias principalmente a las gestiones del Observatorio Filosófico de México. No obstante, hay una verdad que es necesario escuchar y atender: reformar la enseñanza de la filosofía para que no pierda su capacidad de decirle algo a la humanidad de hoy, decirle eso que, generalmente, no quiere escuchar.

8. La enseñanza de la filosofía como exposición de la historia de la misma

Es una ciencia, la filosofía, con una marcada tendencia a lanzar su mirada hacia atrás, hacia el pasado. Esto se debe a que fue orillada a valorarse siguiendo el modelo de los *good old times*, de la gran herencia cultural de la civilización occidental: “La filosofía está hoy paralizada por la relación con su propia historia... la filosofía no es ya justamente sino su propia historia; ella deviene el museo de sí misma.” (Badiou, 2002, p. 51). El peso de la tradición la fue doblegando, con el riesgo de convertirla en una venerable pieza de museo, célebre pero ineficaz. Esto tuvo consecuencias: aprender filosofía ha consistido en estudiar su historia, la típica lista en orden cronológico de nombres de grandes pensadores, empezando con Tales hasta llegar a Sartre (o hasta donde le alcance el tiempo al docente). La experiencia filosófica, lo que ésta pudiera tener de estimulante para el pensamiento, era sustituida por el directorio de los inmortales y sus frases más conocidas. “Los filósofos creen otorgar un honor a una cosa cuando la deshistorizan... cuando hacen de ella una momia. Todo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real.” (Nietzsche, 2007, p. 51). Sirva esta cita del pensador intempestivo para fundamentar la proposición que aquí se defiende: presentar la filosofía como algo histórico ya no es suficiente, tampoco lo es presentarla como una lista de escuelas, doctrinas u opiniones consagradas. No lo es porque la materia de historia de la filosofía no es un fin en sí misma, sino auxiliar para ilustrar algunas tesis y porque su abuso desatiende otras posibilidades de activar el pensamiento filosófico en el aula. Conviene, pues, equilibrar los cursos basados en la historia de la filosofía con otros cuyo eje sean interrogantes o

cuestiones vivas, actuales, mismas que hay que discutir y resolver abiertamente, a la vez que se recuperan las respuestas contenidas en el canon filosófico.

En un análisis de las reformas a los planes de estudio de educación media en Argentina, la manera como éstas han afectado la enseñanza de la filosofía, Pablo Vicari dice lo siguiente:

En el último año llegaba la filosofía como materia que también solía tener un abordaje enciclopedista-memorístico que rápidamente se volvió poco significativo y tediosos para el conjunto de los adolescentes; solían abordarse los típicos problemas filosóficos y a partir de ellos rastrear las tentativas respuestas que los grandes pensadores habrían dado. Otra clásica opción didáctica era diseñar la asignatura como un recorrido histórico con algunos peldaños casi ineludibles: los presocráticos, Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás, Descartes, Hume, Kant, Hegel, y si los tiempos escolares alcanzaban para dar a conocer que la filosofía no es cosa del pasado, podían abordarse algunos autores contemporáneos a ser elegidos por el profesor. (2009, p. 191)

A pesar de que la información contenida en la anterior cita se refiere a un período de la educación argentina ya pasado, aquí se considera que lo afirmado sigue vigente, en base a la experiencia de quien esto escribe como profesor de filosofía. Si se toma en cuenta que la mayoría de quienes llevan alguna asignatura de filosofía en el bachillerato o en la universidad no van a dedicarse a esa profesión, conviene diseñar los cursos para que al menos no la terminen odiando, despreciando o aburriéndose con ideas obtusas o exóticas, sino que exploren las posibilidades de la experiencia filosófica. Por lo tanto, dar a los cursos de filosofía la forma de entrenamiento o capacitación (se llamarían, entonces, *curso de entrenamiento filosófico básico o avanzado*, o, *capacitación filosófica*). Como ejercicio, se puede hacer un simulacro. Convertir el salón de clases en un cuartel militar donde se entrena a los soldados del pensamiento. Se menciona esto aquí como un ejemplo de recurso didáctico para revivir las grises lecciones filosóficas. También, se puede decir a los estudiantes cuáles son los escenarios laborales posibles en los que ellos pueden aplicar los conocimientos que se están revisando y, cuando tal sea el caso, declarar que no se ven por el momento empleos que requieran los contenidos abordados; aun así, explicarles por qué es conveniente aprenderlos. Los laboratorios y los talleres de filosofía contribuyen a equilibrar la tendencia tradicional a enseñar filosofía de manera enciclopédica como si el fin fuera la erudición, o, peor, la pedantería. Se propone, entonces,

centrar la enseñanza en las preguntas y las metodologías para abordarlas. Que sean estas las que llamen a los próceres de la filosofía, no al revés. Cabe aclarar que este artículo no tiene como objetivo presentar ejercicios o estrategias específicas de enseñanza de la filosofía, sino aportar algunas ideas para aclarar el sentido de la enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información.

9. Conclusión

Quienquiera que haya estudiado filosofía admite que dentro de los beneficios obtenidos destaca la ampliación de los horizontes intelectuales, la libertad en la búsqueda de respuesta a las interrogantes que brotan de lo íntimo de la existencia humana, así como las habilidades para conectar conceptos y construir argumentos. La cuestión sigue siendo cómo aprovechar esto a la vez que se transita a un mercado laboral que parece indiferente a estas capacidades.

En este artículo se ha querido reflejar el estado de una actividad, la enseñanza de la filosofía, que, como otras, ha tenido que hallar su lugar en medio de la sociedad de la información, con la particularidad de que ésta, la filosofía, es una profesión a la que le toca jugar el rol del objeto doméstico incómodo, ese al cual no se le halla lugar, o, para decirlo como los filósofos, aquel cuyo lugar es no tenerlo. La precariedad de una sociedad se mide por su falta de capacidad para aceptar este tipo de objetos extraños como tales.

Con respecto a las alternativas, éstas son ofrecidas necesariamente por las mismas condiciones que las demandan. No sólo emergen de ellas, sino que también es ahí mismo donde encuentran sus herramientas. La situación es delicada, si se considera que aquello frente a lo cual el pensamiento filosófico se presenta como una alternativa, hace lo mismo (presentarse como alternativa). Ante esto, es necesario decir dos cosas sobre lo que aquí fue designado como situación epistémica (no. 4) y sobre la educación basada en competencias (no. 6). En cuanto a lo primero, los llamados a un uso ascético o más cauto o hasta más “crítico” de los nuevos medios masivos exigen ser revisados para salir de la inercia mental en la que se han estancado, sobre todo si se toma en cuenta la avidez con la que la gente se entrega a esta nueva forma de vivir (las redes sociales digitales). El docente tiene que partir de que en la mente de los estudiantes lo que él enseña es percibido como la distracción, no lo que ven en las pantallas. Aquí se ha tomado en serio la

intensidad con la que el conocimiento se ha transformado en información; ésta, a su vez, en mercancía, vertiginosa y rentable. La filosofía, impopular desde su nacimiento, tiene que hacerse cargo de su nueva impopularidad, sin apelar al resentimiento ni a la nostalgia. Si se toma en cuenta lo expuesto en este artículo, sólo queda agregar que una alternativa es, precisamente, no ver a la información como algo externo y, por lo tanto, posible de ser aceptado o rechazado. En vez de eso, partir de que el ejercicio mismo de pensar la información ha quedado comprometido por la difusión masiva de versiones sobre los acontecimientos. Entender eso, exponer eso, explicarlo, es el primer acto de pensamiento, de tal manera que la filosofía deviene parte de la teoría de la información.

En lo concerniente a lo expuesto en el no. 6 de este artículo, cabe agregar que, si bien la filosofía es, en general, incompatible con las competencias, en tanto que estas últimas se enfocan en la solución de problemas específicos en situaciones concretas, mientras que la filosofía es, por excelencia, un ejercicio cuestionador o problematizador; no obstante, es posible aprovechar el impulso de la educación por competencias para ensayar algo paradójico: filosofar en ambientes mecánicos o de disciplina estricta y austera, de tal modo que el propio acto de filosofar se convierta desesperadamente en su contrario y se encarne en aquello que no se ha permitido nunca ser (repetición mecánica), hasta inventar una especie de credo filosófico provisional, en un salón de clases o en cualquier otro ambiente educativo.

En cuanto a la enseñanza de la filosofía, su mejor opción es abrirse a los cambios, aprovechar los embates para revisarse a sí misma, explorar nuevas maneras de circular por la sociedad de la información. En este caso, como en la célebre dialéctica del amo y el esclavo, sólo se conserva la vida arriesgándola.

10. Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8, 1-13. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf.

Aron, R. (1967). *El opio de los intelectuales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veinte.

- Badiou, A. (2002). *Condiciones*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Kairós.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid, España: Alianza.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ciudad de México, México: Ítaca.
- Chatfield, T. (2018). *Critical Thinking*. Washington DC: Sage.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism. Is There No Alternative?* London, England: Zero Books.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista de Filosofía*, 11, 5-25.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York, New York: The Free Press.
- Habermas, J. (2007). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid, España: Tecnos.
- Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., and Teo, I. (2020). *Critical thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. Recuperado de: https://research.acer.edu.au/ar_misc/41.
- Heidegger, M. (1997). La pregunta por la técnica. En M. Heidegger, *Filosofía, ciencia y técnica* (pp. 111-148). Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Kant, I. (1999). *Prolegómenos*. Madrid, España: Istmo.
- Lizitz, N. & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Argentina*

de *Educación Superior*, 12(20), 89-107.

Lyotard, J-F. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid, España: Cátedra.

Marx, K. (2009). *El capital* (Tomo I, vol. 3). Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Morales Campos, E. (Ed.). (2018). *La posverdad y las noticias falsas: el uso ético de la información*. Ciudad de México, México: UNAM.

Nietzsche, F. (2007). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, España: Alianza.

Ortega y Gasset, J. (1977). *Origen y epílogo de la filosofía*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Schleicher, Andreas (2018). *Primera Clase: Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid, España: OECD Publishing Paris/Fundación Santillana. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9788468050126-es>.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*. Ciudad de México, México: SEP.

Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. Madrid, España: Siruela.

University of North Carolina-Chapel Hill. (s/f). *Why major in philosophy?* Recuperado de: <https://philosophy.unc.edu>

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona, España: Paidós/I.C.E.-UAB.

Vicari, P. (2009). Enseñanza de la filosofía y currículum provincial. Análisis crítico de las reformas curriculares propuestas por la Dirección General de Escuelas (Pro. Bs. As.). En A. Cerletti (Ed.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 187-195). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Virno, P. (2005). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Argentina: Tróficantes de sueños.

World Bank. (April 28, 2021). *What is Learning Poverty?* Recuperado de: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty>.

Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.



De invenciones e invasiones: Ecos pedagógicos de Eco y Narciso

Daniel Carlos Berisso
beridani@gmail.com

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

Doctor en Filosofía (UBA). Docente Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación (UBA) (durante 2019-2020 Adjunto a cargo de la misma). Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Filosofía de la Cultura (UBA). Profesor de la Maestría de Estudios Culturales de Latinoamérica (MECAL-UBA). Director del Proyecto de Investigación UBACyT: "La dimensión ético-política de las prácticas educativas: cuidado de sí y cuidado del otro en los proceso de transmisión del saber".

María Virginia Bruno
mariavirginiabruno4@gmail.com

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

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA). Miembro de diversos Proyectos de Investigación UBACyT del área de Filosofía de la Educación. Participación en diversos eventos académicos como asistente y expositora. Publicación en coautoría con Daniel C. Berisso del artículo "La educación y el tiempo del Otro. De conquistas y (des) apropiaciones", en Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación.

Resumen - Resumo - Abstract

En el presente texto se parte de la interpretación que J. Derrida realizó del mito de Eco y Narciso, y se traslada el alcance de dicha metáfora al campo intersubjetivo de la relación pedagógica, y al campo semántico del concepto de "invención" derivado de la teoría de la deconstrucción del citado filósofo. La perspectiva se proyecta al escenario de nuestra América, y de dicho pasaje surgen dos posibles consideraciones de "invención". Se analizan y con-

Este texto parte da interpretação que J. Derrida fez do mito de Eco e Narciso, e transfere o alcance da referida metáfora para o campo intersubjetivo da relação pedagógica, e para o campo semântico do conceito de "invenção" derivado da teoria da desconstrução do referido filósofo. A perspectiva é projetada para o cenário de nossa América, e desta passagem surgem duas possíveis considerações de "invenção". Conceitos como "ferida narcísica" e "ferida

In this text we start from the interpretation that J. Derrida made of the myth of Eco and Narcissus, and the scope of this metaphor is transferred to the intersubjective field of the pedagogical relationship, and to the semantic field of the concept of "invention" derived from the deconstruction theory of the mentioned philosopher. The perspective is projected onto the scene of our America, and two possible considerations of "invention" arise

traponen conceptos tales como el de "herida narcisista" y "herida colonial", y los de "invención de América" e "invención desde América". Finalmente, y en base a las diferencias puestas en juego, se reflexiona sobre la repetición y la invención, y se plantea la diferencia entre dos formas de intervención: la intervención-invasión y la intervención-invención, que consiste en dejar venir al Otro.

colonial", e os de "invenção da América" e "invenção da América" são analisados e contrastados. Por fim, e a partir das diferenças postas em jogo, reflete sobre a repetição e a invenção, e levanta a diferença entre duas formas de intervenção: a intervenção-invasão e a intervenção-invencão, que consiste em deixar o Outro vir.

from this passage. Concepts such as "narcissistic wound" and "colonial wound" and those of "invention of America" and "invention from America" are analyzed and contrasted. Finally, and based on the differences involved, we reflect on repetition and invention, and the difference between two forms of intervention is raised: intervention-invasion and intervention-invention, which consists in letting the Other come.

Palabras Clave: repetición – diferencia – invención – invasión

Palavras-chave: repetição – diferença – invenção – invasão

Keywords: repetition - difference - invention - invasion

Recibido: 12/04/2022

Aceptado: 01/12/2022

Para citar este artículo:

Berisso, D & Bruno, M. (2022). De invenciones e invasiones:

Ecos pedagógicos de Eco y Narciso. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18). 261-277.

De invenciones e invasiones: Ecos pedagógicos de Eco y Narciso

“Eco había jugado con la lengua, irreprochablemente, como una intérprete a la vez dócil y genial. Había hecho ver que citaba, siguiendo a Narciso, ahí donde el fragmento repetido se volvía una frase entera, inventada, original y dicha, para quien pudiera oírla, en su propio nombre firmado Eco, sin que la prueba de su sello pudiera exponerla jamás a la venganza divina. Por ejemplo, Narciso: ‘¿Hay alguien aquí?’ -‘Alguien, aquí’, había respondido Eco.” J. Derrida

A modo de introducción

En *Pregnancias. Sobre cuatro lavis de Colette Deblé*, J. Derrida trae a escena el Mito de Narciso y Eco basándose en la versión que de él hiciera Ovidio en *La Metamorfosis*. El foco de su análisis está puesto en la astucia de la Ninfa Eco, en el modo en que ella se las ingenia para lograr su cometido, pese a estar condenada a una cierta imposibilidad. Producto de un castigo impartido por la Diosa Hera, dicha imposibilidad consistía en no poder hablar por sí misma, en no poder formar su discurso propio del modo en que lo deseara, sino que sólo podía repetir las últimas sílabas enunciadas por su interlocutor. Pero su deseo de expresarle su amor a Narciso —quien, por su parte, no tenía ojos más que para sí mismo—, la condujo a buscar los medios para poder lograrlo, consistiendo su estrategia en repetir de tal modo que pudiera expresar lo que realmente anhelaba. Su modo de “citar” a Narciso le permitió formar su propio discurso y, en cierto sentido, escapar astutamente al castigo que le había sido impuesto. “¿Hay alguien aquí?” – “Alguien, aquí”, repetía Eco.

El Mito en sí mismo y la interpretación realizada por Derrida, operan como un disparador para revisar y repensar ciertas dimensiones de la institución educativa en general, y de la práctica educativa en particular, siempre en consonancia con la línea temática de la educación entendida como “acontecimiento ético” (Bárcena y Melich, 2000). Constituyen algo así como una musa inspiradora de la que se desprenden múltiples conceptos de suma relevancia, y que abre un abanico de posibilidades para articular con otros conceptos que puedan enriquecer el análisis. Tal es el caso de la tematiza-

ción que también realiza Derrida en torno al concepto de “invención” en el libro *Psyché*, vinculado, a su vez, con las nociones de “acontecimiento” y “descubrimiento”, entre otras.

Pensar la Educación en términos de Narciso y Eco, y de la noción de “invención”, nos lleva a repensar qué entendemos allí por “repetición”, cómo ha de concebirse la relación entre “estructura” y “acontecimiento” –o entre lo dado y aquello que lo disloca– y qué vínculo se establece entre esos “otros” en ella presentes.

Si pensamos al alumno en el lugar de Eco y al docente en el lugar de Narciso, por ejemplo, podemos reflexionar sobre su vínculo dislocando la escena tradicional/moderna de un docente que detenta el poder, y por tanto es superior, y de un alumno concebido siempre como inferior y condenado a la repetición. Como se desprende del mito, la repetición lleva inscripta la diferencia y la posibilidad de creación de algo nuevo, e interpela al otro en su pretendida imagen nítida, cerrada y segura de sí misma. Tal como señala Derrida, Narciso muere por no ser capaz de *ver* al otro; se ahogó en su propia mismidad, en su propio reflejo.

Como se percibe, se trata de una historia de final infeliz: el triunfo de *Thánatos* sobre *Eros* y la disolución de éste en ahogo del yo y su otredad no escuchada. “Desencuentro”, “silenciamiento”, “invisibilidad”; todos términos que también remiten al drama colonial y poscolonial de nuestra América y que Derrida experimentó en su contexto, dada su doble condición de argelino ante el dominio francés. Asimismo, puede considerarse que es el relato de un encuentro imposible, de un fracaso, por un lado; aunque también podría considerarse la historia de un solapado “éxito”: pese a la condena a la repetición que amenaza con la muerte del deseo, Eco logra expresar su preciosa singularidad en el curso fatal de su rutina.

El traslado de la trama de Eco y Narciso al escenario educativo latinoamericano, nos conduce a ahondar en las complejidades contextuales de categorías tales como “repetición” e “invención”.

El sentido negativo¹ de la primera noción, asociado al “sucursalismo” (Dussel, 2013, p. 17) o a la reproducción acrítica de paradigmas importados, se contrapone a la opción optimista por la invención que Simón Rodríguez equipara, sin más, al acierto (Rodríguez, 2001). A su vez, la lógica de la reproducción, desde una política del conocimiento aún vigente, continúa asociada al éxito; mientras que la “repetencia” se relaciona con el fracaso y la insuficiencia en materia de reposición virtuosa de estándares y contenidos. Ahora bien, ¿cuáles son los replanteos teóricos, geopolíticos e interculturales, que dispara la trama de la relación Eco y Narciso? Cabe la sospecha de que en las entrañas de ese orden, al cual el positivismo subordinó todo progreso, redescubramos la figura de Narciso, sosteniendo una vez más su mismidad ante el reclamo de una Eco no escuchada.

De lo dicho se extraen dos líneas de análisis que se compaginan en el propósito general de nuestro texto. La primera de ellas –ya expresada– remite a una reflexión basada en el traslado de la metáfora de Eco y Narciso al núcleo de la relación docente-alumno. La segunda apunta a analizar las repercusiones, en términos de geopolítica educativa, que se disparan de dicho nexo mítico, a partir de la situación de las categorías de “repetición” e “invención” en un marco de mayor densidad contextual.

¹ Cuando se habla de “sentido negativo” de la repetición, esto debe asociarse a la idea de reproducción servil de un original o de reiteración de una rutina como ritual que se opone a una radical novedad. Este no es el sentido de “repetición” que aparece como recurso en el mito de Eco y Narciso para expresar su diferencia. De acuerdo a esta idea de la repetición como Eco, que en su manifestación expresa la novedad, tenemos que la repetición es aquella forma en la que mejor despunta la diferencia. Es decir, la diferencia no consistiría en cambiar de naturaleza o mismidad, sino en la expresión de lo Otro que se da en el supuesto reciclado de lo aparentemente igual (la repetición de las últimas sílabas de Narciso). Tanto en Deleuze, como en Lyotard y en el citado Derrida, en consonancia con la tendencia que se suele nombrar como “Filosofía de la diferencia”, la diferencia no está en cambiar una cosa por otra, sino en un diferir que se expresa, al igual que en dicho mito, a partir de cierta forma de entender la repetición. La repetición no es “generalidad”, en el sentido de cosas –una reemplazable por otra–, en el marco de un universo de casos comprendidos por una ley general. La repetición, para Deleuze por ejemplo, no es algo que nombra una secuencia de individuos bajo el paraguas de lo universal y necesario, sino más bien el signo de la irremplazabilidad de algo que sucede (Deleuze, 2002, p. 21). La repetición es la forma que tiene la diferencia de aparecer en aquello que es del orden de lo irremplazable. En el caso de la Filosofía Latinoamericana, y de la Liberación en especial, el sentido del término “repetición” se asocia al de mimesis servil, debida a cierto complejo de inferioridad con respecto al Norte colonizador. Se sale de una repetición virtuosa y se traslada el sentido hacia el concepto de una repetición mimética que tampoco es la representación de una ley natural y que también encierra una diferencia. Se trata de una “diferencia” (colonial) en favor del dominador cultural. En este sentido podría decirse que es un Eco que, lejos de resistir o alterar desde la exterioridad (Dussel, 2013), satisface el interés autocontemplativo del Narciso eurocéntrico.

Entre heridas narcisistas y Narcisos que hieren

En primer lugar, nótese que la expresión “herida narcisista” resulta un tanto problemática. En general, se comprende de acuerdo con el sentido que, desde S. Freud, le viene dando el Psicoanálisis, esto es: herida que sufre el sujeto narcisista al toparse con algo que desde el exterior le marca su defecto, su temida incompletitud o fealdad. El mismo Freud (1917), extendió este concepto al campo de la cultura señalando un “narcisismo general”, el amor propio de la humanidad, que habría sufrido tres graves ofensas por parte de la investigación científica. La primera de ellas se relaciona con los trabajos de Nicolás Copérnico que, con el desplazamiento de la centralidad de la Tierra, dieron lugar a la “ofensa cosmológica”. La segunda de las heridas a las que refiere Freud, fue abierta por Ch. Darwin (1859) con su hallazgo de que el hombre no era nada especial ni mejor como se creía, sino una especie procedente de la misma escala zoológica que la del animal. Finalmente, Freud otorga un lugar preferencial a su propia teoría –la ofensa más sensible– en la serie de golpes que impactaron sobre la autoconciencia del hombre occidental. El descubrimiento del inconsciente implica que una parte determinante de la vida anímica del sujeto humano, se sustrae a su conocimiento y a la soberanía de su voluntad (Freud 1992, p. 132 ss.).

Una actualización conceptual de esta emblemática metáfora freudiana aparece en P. Ricoeur (1999) en su alusión a Marx, Nietzsche y Freud como “maestros de la sospecha”. La aludida “hermenéutica de la sospecha” que se difunde a partir de estos pensadores, puede ser interpretada como el detonante de la “herida narcisista” que caracteriza a la crisis de la modernidad occidental. Este planteo, desde directrices teóricas divergentes y renovadas, es retomado por M. Foucault en el trabajo que lleva por título, justamente: *Marx, Nietzsche y Freud*. La hermenéutica renueva su potencia hiriente y a la vez productiva de mundos inéditos, ante un yo trascendental que se pensaba lo suficientemente depurado por la Ilustración, y un público de doctos incapaces de prever las monstruosidades de sus sueños racionales.

Se instala un interesante fenómeno: Freud, con su invención del Psicoanálisis y de la versión psicoanalítica del mito de Narciso, contribuye a una herida narcisista dentro del contexto cultural que enmarca su mortífero hallazgo. Dejemos, en parte, el tema de si la herida crea a su Narciso o si tan solo se limita a “ofenderlo” para despertarlo de su sueño dogmático, como diría el sospechado I. Kant. Esto último revelaría una faceta noble; se trataría de una herida bondadosa, una herida virtuosa, ¿una herida de potencial decolonial?

Con lo dicho, no hemos avanzado demasiado en el tratamiento del campo problemático presentado en nuestro comienzo. Para dar un paso más en dicha tarea, y en nombre de una pertinente variación imaginativa, podría pensarse en una “herida narcisista”, como si ella fuera el resultado de una lesión provocada por el mismo Narciso; como cuando se habla, por ejemplo, de “explotación capitalista”. Se trataría entonces de un golpe u ofensa que parte de Narciso. Sin embargo, ¿cómo podría golpear, ofender u herir, alguien que está tan concentrado en la contemplación de sí? ¿Cómo un individuo tan autocentrado podría descentrarse al punto de producir una marca cortante a otro?

Desde el momento que no estamos hablando aquí de “autismo” en sentido psicopatológico, queda sobreentendido que nuestro personaje puede tener una vida exterior más o menos normal, pese a su ensimismamiento. Sin embargo, lo determinante es un concepto más general acerca de la nota distintiva que muestra cómo un Narciso puede herir. Y una de las formas más notorias en que el narcisismo del *yo* puede herir al otro –en el sentido de omitir o dejar pagando– es la indiferencia, la no escucha, el hundimiento del otro en la insignificancia.

Educación y herida colonial

Ahora bien, las reflexiones del párrafo precedente merecen ser cotejadas con el concepto que plantea W. Mignolo (2005, p. 28) de “herida colonial”. Y a propósito: ¿Qué relación hay o puede haber entre herida colonial y herida narcisista en los dos sentidos analizados más arriba? Si se trata de la herida narcisista que busca ofender al monólogo occidental para desocultar las culturas negadas o ninguneadas por su expansión, entonces, estamos ante la herida liberadora; aquella que impacta en el semblante dominador, revelándole su falta y propiciando la emergencia de rostros alternativos. Sin embargo, el concepto de Mignolo –tomado de Franz Fanon– de “herida colonial” se asemeja al del ultraje propinado por el Ego-Narciso conquistador: es la alteridad la que ha salido herida.

Hay algo, no obstante, que desencaja en el análisis precedente. Se dijo que el modo más propio de la agresión que puede achacársele a un Narciso es la indiferencia, la des-atención, el abandono. Por otro lado, entendemos que la herida colonial, más que una “herida narcisista”, es una herida derivada de esa suerte de narcisismo denominada “eurocentrismo”. Entonces, no

quedaría muy claro por qué el colonialismo ha operado de manera tan cruel e invasiva, matando y arrasando, muy lejos de “matar” con la sordera o la desatención. ¿Cómo puede ser que Narciso sea (o haya sido) invasor del Otro cuando su delito principal es el de estar centrado en la auto-contemplación, la des-atención o el olvido del Otro? ¿Cuál es la relación entre invasión e in-diferencia? Pregunta educativa, si las hay.

Sostenemos que la colonización pedagógica es una mezcla de invasión y abandono. De ahí la idea de que se puede abandonar invadiendo, como también se puede acoger –y por lo tanto, reconocer–, retirándose. Una de las formas que tanto la psicopedagogía como la psicología en general registran, en la clave de lo que venimos considerando una suerte de abandono invasivo, es ese fenómeno del orden de los vínculos familiares denominado “sobrepotección”. No obstante, toda invasión –más bien cruenta o más bien paternalista– comporta, de algún modo, el “abandono” de aquello a lo que se está invadiendo. Y dicho abandono se consume a partir de una forma de invención que radica en inventarse un “otro” (o una otra) a imagen y semejanza de lo que el invasor necesita para llevar a cabo su cometido expansivo. Es necesario acudir a una forma de invención-invasión o, dicho en otras palabras, a una forma de “intervención” en la cual no se deja “venir” al otro o, mejor dicho, se lo hace venir del modo en que conviene que venga. En definitiva, es una forma de invención que desatiende aunque muchas veces revista el carácter de una aparente atención. Por lo tanto, se trata de una suerte de *ars inveniendi* subordinado al principio avasallador de toda conquista: al *ars invadiendi*.

De lo analizado, se extrae que toda invasión es siempre una forma de “invención del otro” disfrazada de descubrimiento. Es decir, yo le “invento” a otro una condición X de ser, pero no digo que la invento sino que la descubro. El descubrir da a mi invención un sentido de naturalidad, de algo objetivo que debe saberse y estudiarse dado que representa objetivamente “lo que hay” en el otro descubierto; aquello que ya estaba allí desde antes de mi descubrimiento. En este sentido, Mignolo destaca el argumento “sólido y convincente” esgrimido por el filósofo mexicano Edmundo O’Gorman: la idea de que la conquista de América no fue más que una “invención” geopolítica a la que se le ha puesto el disfraz epistémico del descubrimiento. De este modo, para O’Gorman, “la invención de América implicó la apropiación del continente y su integración en el imaginario eurocristiano” (Mignolo, 2005, p. 29). De acuerdo con la argumentación en curso, “descubrimiento” e “invención” son dos estrategias que deberían diferenciarse en un nivel analítico. En el primer

caso, bajo la categoría de “descubrimiento”, se encubre la invención. La invención del invasor es siempre encubierta por el relato del sujeto invasivo. Se presenta ante el mundo como hallazgo, como descubrimiento. En cambio, la estrategia de develar que el descubrimiento encubre una invención –tal es lo que hacen Mignolo y O’Gorman– sincera la operación geopolítica y, por lo tanto, refleja el punto de vista de aquellos –los pueblos pre-existentes a la conquista– cuya perspectiva del mundo ha sido negada por la mirada posesiva de los colonizadores.

Siguiendo a Mignolo, entonces, “la idea de América (...) es una invención europea moderna limitada a la visión que los europeos tenían del mundo y de su propia historia” (2005, p. 33). Algo idéntico puede verificarse en la forma “mujer” como invento de la mirada masculina; o en la consideración ya clásica de Ph. Ariès acerca de la “infancia” como invención de la modernidad (Kohan, 2003, p.79). Esta invención a la que se refiere W. Kohan, en su análisis del texto del autor francés, se parece a la invención de América. Ambas tienen en común el hecho de conformar universos centrados en la subjetividad de quienes ocupan el polo invasivo: eurocéntrico, adultocéntrico, o, en el caso de la invención de la mujer, androcéntrico. En definitiva, quien se pone como centro inventa su periferia.

Ahora bien, ¿no es acaso una acción narcisista extrema el hecho de inventarse un otro al interior de la propia historia para seguir enredado en el propio relato y negar así la historicidad del otro? Pues bien, a estas vidas de historicidad negada, resultado de la negación de su humanidad al fin y al cabo, Franz Fanon las llamó *damnés* o “condenados”: *Les damnés de la terre*. Y estos “condenados” se definen por la herida colonial: herida que, al decir de Mignolo, es una consecuencia del racismo que pone en cuestión “la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo *locus* de enunciación” (Mignolo, 2005, p. 34) que el de los “descubridores” (inventores) europeos. Se comprende entonces que la herida colonial, lejos de asumir la forma de la herida narcisista de la que hablaba Freud, presenta el formato de una ofensa ya no a Narciso, sino proveniente de Narciso mismo. Es el Ego-Narciso conquistador y autosuficiente que hiere al otro con una in-diferencia que transforma su diferencia en deficiencia.

La invención como descubrimiento

Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, esto reviste la siguiente secuencia-estrategia didáctica: 1) Invención del Otro. 2) Transformación de la invención en descubrimiento. 3) Transmisión de lo descubierto (el sujeto inventado) como “verdad” a un alumno que lo recibe y acepta como tal.

La invención, no obstante, no es algo conscientemente planificado del tipo voy a inventar esto o aquello. Hay prácticas escolarizadas que producen-inventan sujetos, y éstos *a posteriori* son exhibidos didácticamente como la verdad que se extrajo de supuestos hallazgos naturales. Una de esas prácticas institucionales de reconocimiento-encubrimiento, tal como lo muestra Foucault en *La verdad y las formas jurídicas* es el examen. No se trata de generalizar al respecto, pero puede decirse que el ángulo en el que se para Foucault focaliza el aspecto políticamente productivo de los test y demás pruebas. Revela que estos procedimientos suelen inventar mucho de lo que después miden y revelan como supuestamente “objetivo”. Pero esta invención de lo que luego se calibra, compara o califica, exige que aquello que se examina sea considerado “natural”.

El sentido de toda medición, descansa en la idea de que se está evaluando algo natural y no en que se está inventando aquello que se evalúa. Es decir, se aplica el procedimiento sobre aquello que se supone “dado”, más allá de toda relación biopolítica, y por lo tanto, se considera medible, cuantificable, susceptible de aparecer bajo la forma del caso científico o el coeficiente estadístico. Se parte, por lo tanto, de algo así como de un “origen”—*Ursprung* al decir de Nietzsche (Foucault, 1996, p. 13) — que resulta siempre un principio sin conflicto, incontaminado y descubierto en su pureza original. La afirmación naturalista de ese estado primario de cosas requiere, entonces, negar el sentido genealógico de la invención (*Erfindung*). Lo mismo sucede con el concepto tan actual de “posverdad”; se trata de una invención que se hace pasar por descubrimiento. En ese sentido, América, o la niñez al modo moderno, podrían considerarse ejemplos de posverdad, dado que al menos tienen una interpretación que las devela como verdades inventadas que se enseñan en las escuelas como si fueran verdades descubiertas. Ahora bien, hay que tener en claro que se está hablando aquí de la invención siempre bajo la lógica de la invasión. ¿Cómo es esto? ¿Habrá otra forma posible y liberadora de pensar la invención?

Intervención, invasión, invención

Consideramos que la forma “invención” de Simón Rodríguez como “maestro inventor” (Kohan, 2013), que recupera el citado Kohan en su libro dedicado al maestro venezolano, está precisamente en las antípodas de la fórmula “invención de América” que toma Mignolo de O’Gorman. Incluso hay dos conceptos de “invención” contrapuestos: el de las tesis tales como “la invención de América” o la “invención de la niñez”, y aquel que encierra el verbo “inventar” conjugado en el *dictum* de Simón Rodríguez: “o inventamos o erramos”. Estas formas antagónicas de invención también se presentan cuando contamos, del lado negativo, con expresiones análogas tales como “fábula”, “relato” o “mito” en el sentido de engaño, falsa conciencia o ignorancia, todas formas que justamente Rodríguez buscaba combatir con su concepto virtuoso de “invención”. Es decir, cuando Simón Rodríguez expresaba que “o inventamos o erramos”, estaba con ello diciendo que debemos sospechar críticamente de aquella invención-intervención-invasión que viene disfrazada de “naturaleza” pero que, en rigor y como decía Martí (1891), es una falsa erudición que viene a anular o entorpecer toda expresión de un estilo propio de hacer y conocer. La noción de “invención” de Rodríguez (2001) es, por lo tanto, solidaria con la propuesta martiana del “hombre natural” latinoamericano (2020), que hoy, diríamos, no es “hombre” en el sentido sexista y excluyente del término, ni es “natural” en el sentido del arquetipo naturalista, europeo e ilustrado. Es decir y rebobinando: hay una invención-invasión (educativa) que no deja venir/ser al otro y comporta un modo de narcisismo diferente al del aislamiento pasivo, la no intervención o el “no te metas”. Se trata de una forma de abandonar metiéndose, de ningunear inventándose un “alguien” y poniéndole un nombre. ¿O acaso no nos hemos sentido irreconocidos, y abandonados por los otros, en muchos de los bautismos y sobrenombres con los que se nos ha nombrado? El inventar al otro, y luego decirle en la cara: “eres así”, es una forma de narcisismo del yo, pero no es un narcisismo callado y en retirada introspectiva. Es un narcisismo activo, charlatán e invasivo.

Y la educación tiene mucho de narcisismo invasivo, es decir, de yo que, cual proyección de su “propio ombligo”, inventa a otro ser, cual Pigmalión², de acuerdo con el carácter que precisa su imagen. Paso seguido, le inculca a la otra identidad dicho sentido, como si éste no fuera un fantasma de su auto-observación, como si fuera el resultado de un test riguroso, de una pesquisa bastante exacta donde se “descubre” a la otra persona tal como ella es³.

A modo de conclusión

Hemos partido del inagotable mito de Eco y Narciso, eligiendo la versión que de él hace J. Derrida. Este autor conjuga en sí todas las dimensiones que se ponen en juego en el presente artículo. Su condición de argelino, proveniente de una familia judía y habitante de un mundo tan protagónico y autorreferente en materia cultural, tal como lo es la sociedad francesa, hace que el filósofo haya desarrollado una notable sensibilidad des-colonial. También la afinidad teórica, acentuada en los últimos tramos de su producción filosófica, con quien fuera su amigo: el filósofo lituano Emmanuel Levinas, completa esta particular aptitud de Derrida para referir a problemáticas de mundos periféricos y de nuestra América en general.

La inagotable metáfora de Eco y Narciso, por tanto, nos condujo a su contrario, presente en las reflexiones que Derrida desarrolla en su obra más reciente *Psiché: la invención* entendida como un “dejar venir” que –por lo

² Es claro que la invención del otro no implica siempre la invención de lo feo u omni-noso, cual proyección de lo que uno no quiere ver en sí. También puede implicar la proyección del ideal de belleza, al modo de muchos relatos propios de la época de la conquista que proyectaron en América la idea utópica de una tierra libre de todo mal. La cita de Pigmalión reproduce la forma de esta invención idílica de otro/a, de acuerdo con el mito tomado de *La Metamorfosis* de Ovidio. Allí se narra la historia de Pigmalión un escultor que inventa Galatea, una estatua de su creación que representa la mujer perfecta, de la cual se enamora. Nótese que la invención de una mujer ideal, en el sentido de la suma bondad o perfección, es una forma de intervención-invasión que impide que la mujer venga a producir con su otro una auténtica in-vención.

³ Esta idea de “invención-invasión”, es decir, de invención que inventa a otro y disfraz a su invención de descubrimiento es uno de los núcleos de la violencia epistemológica. Aparece también en Boaventura de Sousa Santos, en su artículo dedicado a los “descubrimientos imperiales” (Santos, 2009, p. 203). La invención del otro, que se plantea como “descubrimiento”, evita que el descubrimiento sea mutuo, que el otro me descubra a mí. El otro carece de “afuera” desde donde descubrirme, todo lo que él o ella podrían decirme de mí yo ya lo sé. Pues ¿cómo un objeto de estudio podría investigar a su sujeto? Todo lo que el objeto le revele a un sujeto es propio de la objetividad que le es impuesta por el instalador; ergo, el único descubridor *stricto sensu* es el sujeto invasor.

tanto— rompe con la estructura narcisista autocontemplativa que “se” inventa otro para sí, ahogándose con él o ella en su mismidad. Esta repetición que idolatra la lengua del otro empírico, es expresamente criticada por Derrida, cuando plantea que todo hablante habla la lengua del otro (Derrida, 1997), dado que toda lengua es esencialmente ajena. Lo que sucede es que esta idea, de la extranjeridad constitutiva de todo hablante, da por tierra con la interpretación de la cultura como mimesis de una civilización que encarnaría la condición de “lo culto” por antonomasia. Esta forma de repetición está en las antípodas de la idea de “invención” sostenida por Rodríguez y por Kohan, en su concepto de “acierto” que —a nuestro entender— implica el sentido de “invención” como “dejar venir” (al Otro). Por lo tanto, este último sentido de la expresión “invención” se contrapone al concepto “invención” de O’Gorman, cuando éste habla —según vimos de acuerdo con la cita de Mignolo— de “invención de América”. En este último caso, América —y con ello todos sus otros y otras— es lo inventado, la “cosa” inventada; mucho más un objeto de *póiesis* que un sujeto de *praxis* educativa, ética o política. Esta distinción entra a jugar claramente en la demarcación hecha más arriba entre herida narcisista y herida colonial (Mignolo). De acuerdo con el segundo de estos conceptos, somos el resultado de una herida colonial: la herida abierta por la proyección del narcisismo europeo. La otra noción de “herida”, más a tono con el planteo freudiano —en el sentido de espacio de crítica al yo y de producción de sentidos alternativos—, da lugar a una forma de apertura que va contra el polo hegemónico, pero ya no desde Copérnico, Darwin, Nietzsche o Marx. Las invenciones de éstos últimos interpelan a Europa sí, pero desde las contradicciones o los márgenes de Europa misma. Ahora se trata de una invención que nos convoca e invita a dejarnos venir (*in venire*) desde más allá de la modernidad; nos induce a citarnos, a leernos y estudiarnos, a articular saberes —europeos o no— con nuestros contextos más próximos, y con algunos lejanos aunque poco escuchados.

Frente a la forma invasiva de “invención” a la que llamamos intervención-invasión, hay otra forma de intervención que es inventiva en el sentido liberador. Esta intervención-invención se da en el nivel ético que, tal como argumenta Derrida (2016), sobre todo en la última parte de su producción filosófica (2008, 2013, 2016) y a partir de la influencia de Emmanuel Lévinas, consiste en dejar venir al Otro como aquello que jamás se puede inventar. Delimitemos, pues, los campos de la invasión y de la invención tal cual han sido abordados a lo largo del presente trabajo.

La palabra “invasión” deriva del prefijo *in* más el verbo *vadere* que en latín

significa “ir” y que podría interpretarse como un ir hacia adentro del mundo del otro. Siempre se invade un “nuevo mundo”, dado que el mundo invadido siempre es nuevo para la perspectiva del in-vasor. En cambio, la expresión “inventar” proviene del prefijo “in” más el verbo “venire” que significa “venir”, y que aquí interpretamos como dejar venir o recibir al otro. Lo interesante es que se in-venta para o con el otro, pero, como plantea Derrida: “no se inventa al otro”:

Yo digo dejar venir porque si el otro es justamente lo que no se inventa, la iniciativa o la inventividad deconstructiva no puede consistir más que en abrir, desencerrar, desestabilizar estructuras de forclusión para dejar el pasaje a lo otro. Pero no se hace venir al otro, se lo deja venir preparando su venida (Derrida 2016, p. 64).

La relación con el Otro es la de la invención en el sentido de dejar venir. Un ejemplo de esto es, precisamente, la escuela de Chuquisaca, creada por Simón Rodríguez en la primera mitad del siglo XIX, tras ser designado Director de Instrucción Pública por Bolívar. El afamado maestro “inventó” una forma de escuela muy particular y revolucionaria para su época. La idea de “educación popular” de Simón Rodríguez, se basaba en la inclusión en las aulas de niños y niñas provenientes de sectores de población “negra” o “chola”, tradicionalmente considerados como no aptos para convivir en la escuela con aquellos niños y niñas de tez blanca y ascendencia europea. Con ello, Rodríguez se enfrentó a la aristocracia criolla boliviana, arraigada a principios racistas de superioridad sobre los pueblos originarios (Duran, 2011, p. 180). Nótese que este gesto de Rodríguez puede ser entendido como “herida narcisista” propinada a la escuela homogénea y sectaria que dominaba en el imaginario criollo, y suele proyectarse hasta nuestros días. De ahí que los “heridos” (las autoridades criollas) reaccionaron de forma hiriente, condenando a la novedad de ese “pueblo” constituido por jóvenes hasta ayer inventados como “deficientes” o “ineducables”⁴. Desde la conquista, esos chicos y chicas estaban siendo víctimas de una intervención-invasión.

Por lo tanto, pensar la invención desde la perspectiva de la intervención-invasión consiste en la antítesis del gesto que introduce Simón Rodríguez cuando constituye el centro de su interés pedagógico bajo el símbolo de la premisa “inventar o errar” (2001). La educación invasiva consiste en la pretensión de fabricar al Otro, de amasar con el barro de la mismidad a América, la niñez o

⁴ Según Durán: La inclusión de niños pertenecientes a los sectores marginales de la sociedad, alteró de manera radical la forma tradicional de pensar la educación y la escuela al punto tal que la institución de Chuquisaca, era nombrada por las autoridades como ‘prostíbulo’ y ‘lupanar’. Nunca como ‘escuela’” (Durán, 2011: 180).

la alteridad que sea. Hay muchas formas de la expresión “hacer” sucedáneas de esta suerte de intervención-invasión que se sirve de la otredad. Es muy conocida la expresión “hacer (se) la América” en el sentido de sacar ventaja, de hacer de la proximidad con alguien –natural o cultural– la oportunidad para el gran negocio. El capitalismo cuenta con variadas formas educativas según las cuales sus instituciones, cual Narciso, se inventan una otredad a la medida de su Ego, para no sufrir la herida que le propinaría una auténtica hospitalidad. Y de este modo, solo resuena del Otro la reiteración de un Eco, opacado entre planificaciones burocráticas. Éstas suelen silenciar la novedad (Cerletti, 2008) que habita en los pliegues de la repetición. No obstante, a pesar del lugar fijo que se le quiera dar a la otredad en un libreto ya pautado de antemano, hay intervenciones-invenções de maestras y maestros que abren la posibilidad para que alumnas y alumnos se des-inventen, reconozcan y re-inventen. Se trata de una potencia imposible de ser anulada; una inventiva en común que, de no producirse, nos arrojaría inevitablemente en el error, por más que repitamos “a lo loro” los datos científicamente más probados. El “eco” resuena, genera un temblor en las aguas e irrumpe en la nitidez de la imagen reflejada.

Referencias

Bárcena, F. y Melich. J. (2000) *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.

Biagini, H. (2000) “Espiritualismo y positivismo”, en Roig, A. (ed.) *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*, Madrid: Trotta, pp. 319-341.

Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del Estante. 2008.

Deleuze, G. (2002) *Diferencia y repetición*, Buenos Aires: Amorrortu.

Derrida, J. (1997) *El monolingüismo del otro*, Buenos Aires, Manantial.

Derrida, J. Y Douformantelle, A., (2008), *La hospitalidad*, Buenos Aires: Ediciones La Flor.

Derrida, J., (2013), *Artes de lo visible*, Pontevedra: Ellago Ediciones.

Derrida, J., (2016), *Psyché. Invenciones del otro*, Adrogué: Ediciones La Cebra.

Durán, M. (2011) "Simón Rodríguez: Verdad y originalidad en su proyecto de educación popular" en *Filosofía y educación en Nuestra América. Políticas, escuelas, infancias*. Arpini, A.; Alvarado, M.; Ripamonti, P & Rochetti, C. (compiladoras), Mendoza, Ed. UNCUYO, pp. 179-189.

Dussel, E. (2004) *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz Lugar UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores

Dussel, E. (2013) "Meditaciones anticartesianas: sobre el origen del antidiscurso de la Modernidad" en *La Filosofía de la liberación hoy: sus alcances en la ética y en la política* / Gandarilla Salgado, J. G. & Zuñiga J. (compiladores) – México UNAM, Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, pp. 17-71.

Foucault, M. (1996) *La verdad y las formas jurídicas*, Lynch, E. (traducción) Barcelona, Gedisa.

Freud, S. (1992) "Una dificultad en Psicoanálisis", en *Obras Completas* Vol. XVII, Trad. Etcheverry, J., Buenos Aires, Amorrortu, 1992, pp. 129-137.
KOHAN, W. (2013) *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Migno y Dávila.

Kohan, W. "La infancia escolarizada de los modernos" en *Infancia entre educación y filosofía. Barcelona*. Laertes, 2003, pp. 73-108.

Martí, J. (2020) "Nuestra América" en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf>

Mignolo, W. (2005) *La idea de America Latina. Herida colonial y opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.

Ricoeur, P. (1999) *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno.

Rodríguez, S. (2001) *Cartas*. Caracas, Ediciones del rectorado de la UNISER.

Santos, B. (2009). “El fin de los descubrimientos imperiales”. En *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso-Siglo XXI. pp. 213-224.

RESEÑAS - RESENHAS



Huarte Cuéllar, Renato. (2018). La filosofía de la educación y sus tradiciones.

Angel Alonso Salas
angel.alonso@cch.unam.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8985-1754>

Tiene los grados de licenciatura en Filosofía por la UAM Iztapalapa; maestría y doctorado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, y, el de Doctorado en Ciencias (Bioética), por la Facultad de Medicina, UNAM. Investigador nivel I del SNI, CONACYT y actualmente es el Secretario Académico del Programa Universitario de Bioética de la UNAM. Líneas de investigación: Bioética, filosofía para niños y filosofía en prisión.

Palabras Clave: Tradición, Filosofía, Educación
Palavras-chave: Tradição, Filosofia, educação
Keywords: Tradition, Philosophy, Education

Recibido: 05/06/2021

Aceptado: 07/09/2022

Para citar este artículo:

Alonso Salas, A. (2022). Resenha da Huarte Cuéllar, Renato. (2018) La filosofía de la educación y sus tradiciones. México: UNAM, FFyL *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18).281-288.



Huarte Cuéllar, Renato. (2018). La filosofía de la educación y sus tradiciones.

Fruto del III Congreso Internacional de ALFE que se celebró en México en 2015, se llevó a cabo el texto de *La filosofía de la Educación y sus tradiciones*, coordinado por el doctor Renato Huarte Cuéllar y que se puede descargar de forma gratuita en el sitio: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/7493#:~:text=La%20filosof%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20y%20sus%20tradiciones%20representa%20un,vetas%20que%20abordan%20esta%20problem%C3%A1tica>.

¿Qué hace especial a este texto? ¿Qué elementos nos proporciona? ¿Sobre qué temas habla? Y ¿qué vigencia tiene en nuestro contexto? A lo largo de este texto electrónico es posible que el lector encuentre distintas formas de ver, entender y aproximarse a la Filosofía de la Educación, del norte al sur del continente americano, con una especie de diagnóstico de los principales temas y aportaciones que desde distintos enfoques nos muestran el quehacer y sentido que tiene hablar de la pluralidad de tradiciones de Filosofía de la Educación. Dicho con otras palabras, el escrito de Huarte comparte una radiografía de los distintos modos de acercarse, reflexionar y de trabajar las distintas tradiciones filosóficas que se encuentran inmersas en América y que cada una de ellas responde a ciertas necesidades y problemas específicos y que generan vasos comunicantes con otras tradiciones o modos de abordar la formación humana.

Es una compilación que por sí misma, responde a la necesidad e interés de quienes son partícipes del proceso educativo, y, en especial a pedagogos, filósofos, latinoamericanistas, historiadores y literatos, ya que como afirma Huarte “en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, estudiar «Filosofía de la Educación» resulta fundamental para cuestionar y determinar, aunque sea momentáneamente, qué entendemos por el fenómeno educativo” (Huarte, 2018. 9), por lo que es conveniente el conocer cómo se han aproximado diversos autores y tradiciones en distintos países hacia el acto y compromiso de la educación.

Huarte suscribe que “la pedagogía nace de la Filosofía de la Educación en el sentido de que fueron los filósofos cuando, al preguntarse por lo humano, también lo hicieron de aquella actividad humana que llamamos hoy en día en castellano «educación»” (Huarte, 2018. 9). De esta forma, este texto pretende compartir diversas formas de pensar, reinventar, vivenciar, definir y actuar de la Filosofía de la Educación en diversos ámbitos y tradiciones formales y no formales, que apelan a nuestra historia personal, institucional o como nación, así como también el hecho de que constituyen puntos de vista sobre el quehacer de sí mismo y de la educación.

Ahora bien, quisiera llevar a la reseña de este libro usando el formato del *streaming* en donde cualquier usuario de alguna de estas plataformas o repositorios de demandas de videos, nos invitan a consumir una serie mediante un corto o video, en donde se da a conocer la trama y el contenido de lo que sería esa serie o temporadas. Sin caer en un *spoiler alert*, pero con la intención de seducir al espectador para que descargue y consuma dicho producto, veamos qué nos ofrecería esta serie: “Las tradiciones de la Filosofía de la Educación” basado en el *best seller: La Filosofía de la Educación y sus tradiciones*.

Producciones DGAPA-UNAM; PAPIIT IA401216 “Las tradiciones de la Filosofía de la Educación en América Latina”; VI Coloquio de Filosofía de la educación, y, III Congreso ALFE CDMX 2015 presentan: “Tradiciones de la Filosofía de la Educación”... (fondo musical de terror psicológico y sombras chinas de fondo en lo que aparece cada interlocutor/autor) ¿Alguna vez has pensado qué haces aquí trabajando o estudiando Filosofía de la Educación o leyendo esto en la revista IXTLI de ALFE? ¿No has comprendido qué es la educación, el fenómeno educativo, el quehacer, utilidad, sentido y vigencia del educar-se y educar-al-Otro? ¿Desconoces tus tradiciones filosóficas, históricas y sociales, pero crees que las tradiciones alemanas, griegas, inglesas, italianas, francesas, japonesas o hindúes son más importantes e interesantes que las que compartimos?

¿Te ha pasado alguna vez que, al leer un texto, al avanzar en el trasfondo histórico y de la tradición de un autor, es como si te transportaras a ese momento de la Academia de Platón, el Medioevo, la Ilustración alemana, la revolución francesa, el pragmatismo, revolución industrial, guerrilla latinoamericana o te sientes en plena discusión del Ateneo de la Juventud?

Si has padecido alguno de estos síntomas, debo informarte que no estás

alucinando o tiene algún tipo de enfermedad mental. ¿Qué es lo normal? ¿Qué entendemos antes y después de nuestros gobiernos de derecha o izquierda por una educación normal y deseable? ¿Quién dicta los parámetros que indican que es adecuado o no?

Simplemente al estudiar y leer cuestiones sobre los filósofos de la sospecha, la mitología, la posverdad y la biopolítica, en la facultad de la que egresaste, estudias o laboras, has adquirido la habilidad o *mood* de “apertura y expansión mental”, lo que te han convertido en un “filoso-fan”. Sí, así como siempre te has visualizado, al estilo de Palas Atenea, con una toga caminando y discutiendo en medio del Partenón, pero en pleno 2022.

En esta serie: “Las tradiciones de la Filosofía de la Educación” te aproximarás a tres momentos (temporadas) de recrear, vivenciar, sentir y pensar modos y formas de hacer filosofía de la educación a lo largo y ancho del continente americano, en la que como dice el creador y artífice de la serie el doctor Huarte, “cada uno de los autores de los capítulos ha buscado imprimir, desde una intencionalidad propia, un trabajo que es resultado de por lo menos dos años de trabajo en colectivo. Este libro no puede verse sino en este sentido” (Huarte, 2018. 11) ¿Te animas a leer el libro en el que se basa esta serie? (Previamente descárgalo. Formato 8K, *showcase* y *Live Action* disponibles a la brevedad). Y como toda persona que le interesa el corto o promocional de la serie, al terminar el promocional, revisa cuántos capítulos y temporadas tiene dicha serie, donde en el menú (índice) uno encontraría la siguiente información:

Temporada I “Tradición” (7 capítulos. La duración depende del interés y atención del lector)

GADAMER: Itzel Casillas explica con detalle en qué consiste la educación no formal y la manera en que funcionarían en este contexto las categorías de Gadamer.

REALIDAD IRRUPTIVA Y DISCONTINUA: Mariana García desmenuza el papel de la irrupción y la discontinuidad en la tradición.

TRAICIÓN-TRADICIÓN: Emanuel Osuna hace manifiesto el vínculo entre la traición y la tradición, así como también, la importancia de los estudios clásicos apelando al aquí y al ahora

¿CLÁSICO?: Gabriela López te volará la cabeza con la vigencia, sentido, significación e importancia de un clásico.

BUCLE DE TRADICIONES: Angel Alonso describe el universo de tradiciones: lo propio, americana auténtica, hispanoamericana, latinoamericana, entre otros.

EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA: Cecilia Diego nos explica la relación de la educación en América Latina como región y aquello que la define. Una filosofía que tiene una identidad y que no es heterogénea.

CHILE: Carmen Burgos comparte y desarrolla cuatro modelos de interacción entre filosofía presentes en Chile y el impacto educativo en cada uno de los momentos de la historia del país, así como la consolidación de espacios y prácticas educativas.

Temporada II “Del norte al sur: caso México” (5 capítulos. La duración depende del interés y atención del lector)

CASO NÁHUATL: Stephanie Lozano explica la manera en que desde la propia lengua es posible entender qué es la educación, y cómo es posible que desde el contexto náhuatl se formen rostros y corazones.

LOS CHATINOS: Juan Quintas describe la perspectiva de educar en los chatinos de Oaxaca y su tradición oral mostrando lo complejo que es el educar cuando no se parte del mito y del reconocimiento de uno mismo y la comunidad.

TOJOLABALES: Ivonne Alarcón enfatiza en la importancia y urgencia de escuchar en el contexto de la filosofía tojolabal retomando la obra de Carlos Lenkersdorf.

JURAMENTO PEDAGÓGICO: Pólux García suscribe la importancia del juramento pedagógico e implicaciones, los códigos de ética y compromiso deontológico que se tienen en la tradición pedagógica.

TRADICIÓN MAGISTERIAL: Norma Cortés menciona la manera en que a lo largo del siglo XIX y a través de la tradición magisterial, se ha repensado la educación y la filosofía.

Temporada III “Filosofía de la Educación: otras ópticas y miradas” (6 capítulos. La duración depende del interés y atención del lector)

LA MIRADA DEL DANÉS: Asger Sørensen menciona cómo es que la Filosofía de la Educación es vista desde el exterior, y la manera en que este movimiento de pensarse a sí mismo se vuelve ejemplar, rompe con el eurocentrismo y los problemas actuales de la sociedad

FILOSOFÍA Y LITERATURA: Alexandra Peralta parte de Jorge Larrosa para explicar el problema del academicismo y «lo educativo», y la relación de éste con la literatura.

MÚSICA, FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: Walter Kohan realiza un homenaje a Fulvio Marara comparte la relación entre música, educación, pensar y filosofía.

ONFRAY: Rodolfo Contreras muestra la tensión de las perspectivas platónicas y epicúreas a partir de la obra de Onfray.

MAIMÓNIDES: Adrián del Olmo menciona cómo estudiar el Pentateuco en sí mismo y las implicaciones que tiene la lectura de Maimónides y otros autores judíos del medioevo.

RAÍZ HEBREA: Adriana Hernández describe los motivos por los que se ha dado «un golpe de Biblia a la filosofía» con la lectura de raíces hebreas para mostrar que «educar se dice de distintas maneras».

Para finalizar esta reseña del texto en cuestión no quisiera dejar de lado dos citas que permitirán comprender la importancia de este texto. En primer lugar, Huarte sostiene que “el lector interesado en el tema, podrá encontrar vetas importantes para la aproximación desde diversos abordajes de lo que la «tradición» implica en el quehacer humano” (Huarte, 2018. 11), por lo que cada uno de los capítulos del texto cumplirán con el propósito de mostrar no sólo qué significado y huella ha dejado la tradición a cada uno de los autores, sino la manera en que se ofrecen distintas vías para llevar a la *praxis* las categorías y nociones allí descritas.

En segundo lugar, Walter Kohan sostiene que “la palabra italiana «*stanze*» (habitación) tiene varios significados: es un lugar de encierro pero también

de afirmación y de apertura a los otros” (Huarte, 2018. 226), por lo que cada uno de los capítulos terminan convirtiéndose en dicha estancia, ese portal que nos comunica con diversas formas de pensar cómo fuimos educados, qué *paideia*, *Bildung* o término fue quien ha sido el artífice de tu existencia, y cómo ésta se ha impregnado en tu interior, convirtiéndote en un promotor, defensor y transmisor de la misma.

Referencia

Huarte Cuéllar, Renato. *La filosofía de la educación y sus tradiciones*. México: UNAM, FFyL, 2018.

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

