



IXTLI

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

**Volúmen 4 - Número 7
2017**

**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 4 - Número 7
2017



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

ALFE

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

JUNTA DIRECTIVA / COMITÉ GESTOR 2015-2017

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

Secretaria: Natalia Sánchez Corrales
Universidad de La Salle - Colombia

Tesorero: Juan Martín López Calva
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla - México

Organizador nuevo Congreso 2017:
Javier Gustavo Río
Universidad de San Martín - Argentina

Organizador del Congreso pasado 2015;
Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Vocales:

Andrea Díaz Genis
Universidad de la República - Uruguay

Ángela Medeiros Santi
Universidad Federal do Río de Janeiro - Brasil

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

Póximamente / em breve....



IV CONGRESO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
**Desafíos de la Filosofía de la Educación
en América Latina: Memoria y Prospectiva**

10 al 13 de octubre de 2017, en Buenos Aires

Organizan



ALFE
Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

**ESCUELA DE
HUMANIDADES**



**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:

Alexandre Filordi de Carvalho, Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

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

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

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

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Samuel Mendonça, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alfe@gmail.com

IXTLI

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

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

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



IXTLI - VOLÚMEN 4 - NÚMERO 7 - 2017
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

1. Guardado Mendoza, F. **Proble-Matizando y de otro modo pensando el mundo que nos rodea: una experiencia de filosofía con niñas y niños en diálogo con pensamientos de Michel Foucault.** p. 11
2. Berisso, D. **¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora.** p. 33
3. Valerio Tapia, R. **Primeros auxilios áulicos para el favorecimiento de ambientes en valores y emocionalmente sanos.** p. 49
4. Ojeda Lopeda, P. **Presentación del conocimiento en el aula a través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty.** p. 69
5. Cárdenas Guenel, A. **El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación.** p. 83
6. Sosa, A y Schiaffino, R. **Clemente Estable... En una encrucijada ¿Pedagogo, científico o filósofo?** p. 99

AVISOS / ANÚNCIOS:

1. Cuarto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación ALFE. 2017. Tercera convocatoria p. 121

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 128

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

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Proble-Matizando y de otro modo pensando el mundo que nos rodea: una experiencia de filosofía con niñas y niños en diálogo con pensamientos de Michel Foucault

Francisco Javier Guardado Mendoza
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana,
México
fjavierguardado@hotmail.com

Doctorando en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; maestro en Ecología Tropical por el Centro de Investigaciones Tropicales de la Universidad Veracruzana; licenciado en Biología por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Juliana Merçon
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana,
México
julianamercon@gmail.com

Doctora en Filosofía por la Universidad de Queensland; doctora en Educación por la Universidad del Estado de Rio de Janeiro; maestra en Psicología por la Universidad de Brasilia. Coordina y trabaja la línea de investigación en Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva.

Resumen - Resumo - Abstract

Durante un ciclo escolar de un año implementamos una experiencia de filosofía con niñas y niños inspirada en el pensamiento de Michel Foucault. El objetivo de nuestros encuentros fue fomentar un ejercicio de pensamiento para problematizar e intentar pensar de otro modo el mundo que nos rodea. En el transcurso de nuestra experiencia, los pensamientos de las niñas y niños derivaron en diferentes cuestionamientos y reflexiones que, en diálogo con las ideas de Foucault, organizamos en cinco categorías: 1) pensamiento crítico, 2) autocrítica, 3) curiosidad, 4) relación con la verdad y 5) pensar de otro modo. En este artículo compartimos una parte de las expresiones que, desde nuestra perspectiva, muestran cómo las niñas y niños pensaron de otro modo el mundo que nos rodea y su propio pensamiento.

Durante um ciclo escolar de um ano implementamos uma experiência de filosofia com crianças inspirada no pensamento de Michel Foucault. O objetivo de nossos encontros foi promover um exercício de pensamento para problematizar e tentar pensar de outro modo o mundo em torno de nós. No transcurso de nossa experiência, os pensamentos das crianças levaram a diferentes questões e reflexões que, em diálogo com as idéias de Foucault, foram organizadas em cinco categorias: 1) pensamento crítico, 2) auto-crítica, 3) curiosidade, 4) relação com a verdade e 5) pensar de outro modo. Neste artigo, compartilhamos algumas das expressões que, desde nossa perspectiva, mostram como as crianças pensaram de outra forma o mundo que nos rodeia e seu próprio pensamento.

During a school cycle of a year we implemented an experience of philosophy with children inspired by the thoughts of Michel Foucault. The objective of our meetings was to foster thought-experiments aimed at problematizing the world around us and thinking otherwise. In the course of our experience, the thoughts of children led to different questions and reflections which we have organized according to five categories in dialogue with the ideas of Foucault: 1) critical thinking, 2) self-criticism, 3) curiosity, 4) relationship with the truth and 5) thinking otherwise. In this paper, we share a part of the expressions that, from our perspective, show how children thought differently about the world that surrounds us, and their own thinking.

Palabras Clave: Filosofía con niños; Michel Foucault; Walter Kohan; Experiencia

Palavras-chave: Filosofia com crianças; Michel Foucault; Walter Kohan; Experiência

Keywords: Philosophy with children; Michel Foucault; Walter Kohan; Experience

Recibido: 16/10/2016

Aceptado: 05/03/2017

Para citar este artículo:

Guardado Mendoza, F. & Merçon, J. (2017). Proble-Matizando y de otro modo pensando el mundo que nos rodea: una experiencia de filosofía con niñas y niños en diálogo con pensamientos de Michel Foucault. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 11 - 32.

Proble-Matizando y de otro modo pensando el mundo que nos rodea: una experiencia de filosofía con niñas y niños en diálogo con pensamientos de Michel Foucault

Introducción

La Filosofía para Niños es un programa educativo que Mathew Lipman desarrolló e implementó en Estados Unidos en la década de 1970 para ayudar a que los niños adquirieran una serie de habilidades de pensamiento crítico, creativo, cuidante (Arnaiz, 2007). El objetivo principal de esta práctica era (y ha sido) formar niñas y niños más participativos y con mejores valores cívicos para lograr una sociedad más democrática (Splitter y Sharp, 1995).

Con el paso de los años, el programa de Filosofía para Niños fue replicado por diversos educadores alrededor del mundo, siendo la base para la creación de otras propuestas con las que se ha tratado de enriquecer el campo con novedosas maneras de pensar y hacer filosofía con niñas y niños. Una de esas propuestas es la que el educador y filósofo Walter Kohan y varios colaboradores/as han creado en el transcurso de las últimas dos décadas, la cual ha sido aplicada en algunas escuelas de Río de Janeiro, Brasil mediante el proyecto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*¹. Dicha propuesta se caracteriza, entre otras cosas, por buscar formar personas críticas, creativas y comprometidas con la transformación de sí mismas y de su realidad social. La práctica que Kohan y colaboradores/as desarrollan recibe, además, una fuerte influencia del pensamiento de Michel Foucault, sobre todo en lo que se refiere a aprender a pensar de otro modo y a la problematización de la verdad. Las características de dicha propuesta y su profunda relación con el pensamiento de Michel Foucault nos inspiraron para crear y llevar a cabo un taller de filosofía con niñas y niños desde una perspectiva foucaultiana. En

¹ Para conocer más sobre la propuesta de filosofía con niños y sobre el proyecto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, ver Kohan y Olarieta (2013). La escuela pública apuesta al pensamiento. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

este artículo presentamos algunas características del taller y las expresiones más significativas que las niñas y niños compartieron durante la experiencia.

El contexto

Nuestro taller de filosofía con niñas y niños se llevó a cabo en la escuela primaria Profesor Rafael Ramírez, una escuela pública que se encuentra en la congregación de Zoncuantla, del municipio de Coatepec, del estado de Veracruz, en México; se construyó con aproximadamente 20 niñas y niños de edades entre los 7 y los 12 años, un facilitador (responsable del proyecto) y dos facilitadoras (una durante el primer semestre y otra durante el segundo); y los encuentros fueron los días martes de cada semana, en sesiones de una hora y media, durante el ciclo escolar de agosto de 2015 a junio de 2016.

La composición de nuestra experiencia

Como ya mencionamos arriba, nuestro taller se inspiró en la propuesta de filosofía con niños. De dicha propuesta, en la que la filosofía no es vista como un sistema de conocimientos, sino como una práctica o experiencia, tomamos, para construir nuestro taller los siguientes momentos que propone Kohan (2013): a) *Disposición inicial*, es decir, crear condiciones que propicien la participación individual o grupal en una experiencia y que generen una disposición emocional e intelectual favorable al trabajo colectivo y al pensamiento; b) *Vivencia de un texto*, el cual puede ser escrito, narrativo o imagético, así como dramatizaciones corporales, audiovisuales o virtuales para ayudar a ejercitar diversas formas de expresión y experimentación, cuidando que no sean dogmáticos o moralizantes; c) *Problematización del texto* para plantear preguntas, individuales o colectivas, sobre problemas que afecten a los participantes, esto con el fin de crear las condiciones para un preguntar lo más intenso, potente y alegre posible; d) *Elección de temas/cuestiones/preguntas* de alguna forma que potencie la experiencia filosófica para explorar y profundizar las cuestiones que inquieten al grupo; e) *Diálogo* para intercambiar ideas y argumentos, examinando los presupuestos y sus consecuencias, cuidando la circulación de la palabra, la escucha atenta y la posibilidad de que los pensamientos no se restrinjan a las palabras, sabiendo que éstos también pueden constituirse por silencios, gestos y otros lenguajes; f) *Para continuar pensando*, esto es, un ejercicio para evaluar, destacar o recuperar alguna dimensión de la experiencia individual o colectiva, como una forma de abrir nuevos rumbos para el pensamiento. Así, con estos mo-

mentos buscamos favorecer la *vivencia del filosofar*, lo cual, en palabras de Kohan (2013), es:

Creación de un ambiente agradable, un buen clima, estimulante, que inspire la confianza de los participantes y las ganas de formar parte de esa experiencia (...) Integración de la dimensión afectiva e intelectual de los participantes (...) Una postura filosófica que lleve más al cuestionamiento que a la certeza. (p. 26)

Además, de la filosofía con niños hemos tomado el énfasis que se hace en la creatividad al momento de pensar la propia experiencia. Esto lo podemos encontrar en las siguientes palabras con las que el autor, en la obra citada arriba, describe su proyecto:

...queremos aproximar nuestra propuesta metodológica al trabajo que hacen los artistas. Los materiales, las técnicas, están al servicio del músico o del pintor, pero el resultado de lo que hacen va más allá de la técnica, los materiales y los instrumentos. Sugerimos estos materiales no como una receta, sino como una materia plástica, para que sobre ella se comience a componer la obra propia. (p. 23)

Además de los pasos mencionados, nuestro taller también se constituyó de diversas actividades, como, por ejemplo, diarios filosóficos², exploradores filosóficos³, dibujos y cuentos realizados por las niñas y niños, reflexión a partir de videos, fotografías e imágenes, salidas de campo⁴, juegos, entre otras más. Todas y cada una de estas actividades fueron llevadas a cabo con el fin de conectar los pensamientos e intereses de los niños con cuestiones de su vida cotidiana y del mundo, encausando todo esto a una reflexión crítica para fomentar un continuo diálogo de preguntas y reflexiones entre las niñas

² Durante el taller, entregamos a las niñas y niños un Diario Filosófico, con el cual se les alentó a escribir reflexiones críticas sobre el taller de filosofía y su vida cotidiana.

³ Se les pidió a los niños que cada semana se formularan preguntas o que cuestionaran algo sobre lo que escucharan, leyeran u observaran en su vida cotidiana y que lo escribieran para compartirlo con el grupo durante las sesiones.

⁴ Se aprovechó la cercanía de la escuela con el Río Pixquiác, de la zona, para realizar algunas de las sesiones del taller en contacto con la naturaleza para, entre otras cosas, reflexionar sobre nuestras relaciones con el mundo natural que nos rodea y la relación que como sociedad tenemos con los ecosistemas

y niños. Dichos diálogos fueron llevados a cabo en un colectivo en el que la circulación de la palabra (preguntas y opiniones) pasó de estar centrada en los facilitadores, a estar, gradualmente, más distribuida entre las niñas y niños.

El pensamiento en nuestra experiencia

Desde nuestra perspectiva, uno de los aspectos más provocadores e interesantes del proyecto de filosofía con niños que propone Kohan es la relación que tiene con el pensamiento de Michel Foucault, sobre todo con el aprender a *pensar de otro modo*. Leamos algunas acotaciones que sobre esto presenta Kohan (2013):

Sentimos una gran inspiración en el trabajo de M. Foucault en su relación con la escritura y el pensamiento (...) De tal modo que la filosofía es este ejercicio o experiencia de pensamiento donde la forma y el contenido se encuentran en la búsqueda de pensar siempre de otra manera, de no consagrar o legitimar lo que se piensa y se sabe, sino de buscar siempre otras formas de pensar y saber (...) De Foucault aprendemos (...) a mirar hacia la escuela como un dispositivo moderno disciplinario, a estar atentos a los diversos modos de ejercicio de poder que en ella se practican, a desconfiar de las evidencias y de las buenas intenciones que parecen desoír los modos instituidos de ejercer el poder. Aprendemos también que somos constituidos por relaciones de poder que estamos ejerciendo, y que la filosofía, como ejercicio y experiencia, tal vez pueda ayudarnos en el siguiente sentido: a comprender lo que estamos siendo para poder ser de otra manera. (p. 40-41)

La estrecha relación que la propuesta de Kohan tiene con el pensamiento foucaultiano nos pareció muy potente, ya que creemos que una experiencia educativa con ese enfoque podría ayudarnos a problematizar la relación que tenemos con la verdad, por ejemplo, cuestionando los presupuestos, ideas, creencias y representaciones que tenemos sobre el mundo, sobre todo aquello que, desde diferentes medios, aparatos y dispositivos, nos ha constituido en sujetos cuyas formas de pensar nos impiden cuestionar relaciones de opresión que hemos construido con el mundo que nos rodea. En otras palabras, sostenemos que una propuesta de filosofía con niños inspirada por esta visión puede facilitar que nos embarquemos en un ejercicio de pensamiento con el cual podemos preguntarnos si lo que pensamos puede ser pensado

de otra manera, o si podemos concebirnos y concebir el mundo de forma diferente, lo cual, desde nuestra perspectiva, implicaría pensar y encontrar otras maneras de relacionarnos con el mundo que nos rodea. Así, al igual que la propuesta de Kohan y sus colaboradores/as, encontramos en el pensamiento de Michel Foucault un gran potencial educativo, si entendemos la educación como un proceso transformador. Por lo anterior, buscamos que los diferentes momentos, etapas y actividades de nuestro taller de filosofía con niños partiera de la perspectiva crítica que este pensador nos ofrece con relación a la sociedad contemporánea.

Foucault y la noción de experiencia

En diálogo con las ideas de Foucault, sugerimos dos acepciones para el concepto de “experiencia”. Ambas reflejan dimensiones importantes de la práctica de la filosofía con niños que hemos desarrollado. El primer significado de experiencia se acerca al sentido común y se refiere simplemente a lo vivido o a la vivencia por la cual adquirimos conocimientos y habilidades. En este sentido, decimos que alguien posee mucha “experiencia” en algo, es decir, que ha vivido muchas situaciones de un cierto tipo que le han permitido adquirir saberes y construir una visión que le distingue de otras personas. Destacamos el carácter constitutivo asociado a esta forma de concibir la experiencia: lo que vivimos nos hace ser lo que somos.

En esta manera de concibir el término, podríamos decir que la constitución del sujeto de la experiencia ocurre como resultado de la “correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault 2012, p. 10). Los campos de saber se refieren al conjunto de discursos y prácticas que legitiman algunas proposiciones como verdaderas y otras como falsas. En nuestra sociedad, estos discursos y prácticas están centrados en la ciencia y en las instituciones que la producen, son difundidos por los dispositivos educativos y de información, y respaldan la producción económica y la organización política (Foucault, 1988). Por tipos de normatividad podemos entender los diferentes discursos y prácticas que predeterminan formas correctas de actuar y sanciones para las desviaciones, configurando los sistemas de poder que regulan nuestras acciones. El tercer eje que constituye la experiencia de un sujeto -y por ende el sujeto de la experiencia- corresponde a las formas de subjetividad. Éstas se refieren a las formas por las cuales uno puede o debe reconocerse como sujeto,

es decir, como alguien con una cierta identidad o consciencia autoreflexiva (Foucault, 1995).

Tomando como base este primer sentido, podemos afirmar que la experiencia de la filosofía se constituye: por discursos y prácticas que establecen su verdad (la verdad referente al significado del propio filosofar y de sus contenidos); por normatividades que prescriben las formas correctas de ejercerla; y por las maneras a través de las cuales las personas se reconocen como sujetos filósofos. La filosofía se constituye, por tanto, como una experiencia siempre sometida a ciertos regimenes de verdad, relaciones de poder y modos de subjetivación vigentes en un determinado tiempo y espacio.

Foucault nos permite, sin embargo, construir otro sentido para la noción de experiencia. Habría aquí una dimensión menos habitual u ordinaria del término. La experiencia sería, en este caso, aquello que nos hace ser diferente de lo que somos o lo que permite “arrancar al sujeto de sí mismo” en un movimiento de des-subjetivación (Foucault, 1994, p. 43). La experiencia expresa, en este nuevo sentido, un carácter transformador; y la filosofía se revela como una experiencia modificadora de sí en el pensamiento (Foucault, 2012). Considerando las dos acepciones abordadas, podríamos decir que la experiencia (constitutiva) de la filosofía puede, en algunos casos, contribuir a que se viva la filosofía como experiencia (transformadora) (Merçon, 2004).

Nuestra experiencia de filosofía con niñas y niños se ha conformado como una cierta trama de verdades, poderes y formas de subjetivación orientada, al menos en parte, al ejercicio de la (auto) crítica, la curiosidad, el cuestionamiento y de un pensar de otro modo. Sin negar su carácter constitutivo como experiencia social marcada por los regimenes de saber-poder vigentes, nos lanzamos al intento de proveer condiciones que hicieran posible el filosofar como experiencia transformadora.

Las huellas invisibles de las niñas y niños en nuestra experiencia

Como en todos los grupos humanos en los que se busca que exista una participación entre sus integrantes con el fin de caminar hacia cierto tipo de objetivos, siempre habrá miembros más interesados y comprometidos que otros. Esto, en nuestro taller de filosofía con niñas y niños, no fue una excepción, ya que, por diferentes motivos, no todas las niñas y niños se comprometieron de manera constante a lo largo de la experiencia a pesar

de las diferentes formas que les ofrecimos para que pudieran participar en el ejercicio de pensamiento que buscamos. Por ejemplo, algunos niños sólo escribieron en su diario las primeras sesiones, no escribían ni llevaban sus tareas de Exploradores Filosóficos que les pedíamos para dialogar sobre sus reflexiones, participaban muy poco en las actividades de pensamiento durante los encuentros y oralmente se expresaban muy poco o nada durante las sesiones. Con tan poca participación que logramos que estos niños tuvieran, es un tanto difícil determinar el efecto que nuestro taller tuvo en ellos, sobre todo en sus pensamientos. Podríamos suponer que el hecho de que no se hayan implicado de forma constante durante el periodo de un año que duró el taller, es un indicador de que, como facilitadores, no fuimos capaces de crear, para ellos, una experiencia que fuera lo suficientemente interesante y agradable para que se motivaran a participar de manera más entusiasta en el ejercicio de pensamiento que teníamos como objetivo. No obstante, aunque sería muy complicado saberlo, también existe la posibilidad de que en alguno de estos niños el taller sí contribuyó a fortalecer el ejercicio de pensamiento que pretendíamos, pero, quizás, no tuvimos el acierto y la sensibilidad para percatarnos de ello. En este sentido, nuestro deseo es que lo que estos niños pudieron vivenciar durante el taller haya sido lo suficientemente significativo para que continúen recorriendo el sendero de las preguntas y la reflexión, aunque en el camino dejen huellas invisibles.

Las huellas visibles de las niñas y niños

Por otro lado, con relación al grupo de niñas y niños que se implicó de forma constante y entusiasta en las actividades del taller, es mucho más fácil determinar el efecto que éste tuvo en sus pensamientos, ya que con su participación a lo largo de la experiencia nos dejaron diversas huellas visibles que nos permitieron conocer, por un lado, el tipo de reflexiones que en ellos provocaron las distintas actividades que llevamos a cabo, y, por otro lado, lo que el taller provocó en sus pensamientos. Un ejemplo de esto son las frases, pensamientos y preguntas que las niñas y niños generaron durante las diversas actividades que realizamos en el taller. Para mostrar lo anterior, en el siguiente apartado presentamos fragmentos que se constituyen de tres elementos: 1) citas tomadas de algunos textos de Michel Foucault, las cuales fueron consideradas a lo largo de toda la experiencia para construir y fomentar el ejercicio de pensamiento que pretendíamos, 2) fragmentos de los pensamientos expresados por las niñas y niños⁵ durante el taller, los cuales

derivaron de diversas actividades realizadas; y 3) breves explicaciones sobre la conexión de dichos pensamientos con las citas tomadas de Michel Foucault. Dicha información la presentamos en cinco categorías: 1) pensamiento crítico, 2) autocrítica, 3) curiosidad, 4) relación con la verdad y 5) *pensar de otro modo*. Es importante mencionar que estas categorías de pensamiento se atraviesan y afectan (y se atravesaron y afectaron durante el taller) unas a las otras para confluir en el pensar de otro modo que presentamos al final del apartado. Advertimos que no es objetivo de este artículo realizar un análisis profundo de las citas que tomamos prestadas de las obras foucaultianas, sino, más bien, intentar hacer una relación de las mismas con los pensamientos que las niñas y niños expresaron durante nuestro taller, con el fin de mostrar el vínculo que tuvo nuestra experiencia con algunas ideas relevantes que identificamos en el pensamiento de Michel Foucault. Si se buscara una indagación profunda de los planteamientos de este pensador, lo último explicado representa una limitación del presente artículo. No obstante, si lo que se busca es explorar, a grandes rasgos, lo derivado de una experiencia educativa inspirada en la filosofía con niños, con la que se llevó a cabo un ejercicio de pensamiento basado en algunas palabras de aquel pensador francés para que las niñas y niños, a través de sus preguntas, se embarcaran en un *pensar de otro modo* el mundo que les rodea, entonces lo narrado aquí puede ser de interés para algunas lectoras y lectores.

El pensamiento crítico

El pensamiento crítico fue uno de los elementos que tratamos que emergiera durante nuestro taller. Con relación a esto, encontramos muy potente lo que Foucault (1999a) nos explica sobre la ontología crítica:

La ontología crítica de nosotros mismos no hay que considerarla, ciertamente, como una teoría, como una doctrina, ni como un cuerpo permanente de un saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, como un ethos, como una vida en la que la crítica de lo que somos sea, simultáneamente, un análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos

⁵ En algunos casos fue necesario corregir algunas palabras escritas por las niñas y niños con el fin de hacer más inteligibles sus expresiones.

mismos límites. (p.18)

Así, tratamos de que las actividades que llevamos a cabo durante el transcurso del taller tuvieran como objetivo, precisamente, analizar el mundo que nos rodea para encontrar y rebasar los límites que nos imponen desde diferentes aparatos y dispositivos, como, por ejemplo, la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Con dicho ejercicio crítico buscamos, siguiendo a Foucault (1999a) y guardando las debidas proporciones, hacer una “investigación... de los acontecimientos que nos han conducido a constituimos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos” (p. 348). De esta forma, las actividades que realizamos nos ayudaron a reflexionar sobre lo que decimos, pensamos y hacemos como una manera de pensar de otro modo para desesclavizarnos de la comodidad de aceptar incondicionalmente lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa. A continuación presentamos, en cursivas, algunas de las expresiones críticas sobre lo que decimos, pensamos y hacemos que las niñas y niños nos compartieron durante nuestro taller:

Durante una dinámica en la que les propusimos ser Presidentes de su localidad:

- *¿Cómo sabemos que ustedes van a ser buenos candidatos para eso? Ahorita dicen que sí porque solo conocen un lado de ellos, pero no conoces lo demás que pasa en su vida.*

Al analizar imágenes publicitarias sobre agua embotellada:

- *Según nos dice que nos mueve a cuidar al planeta.*
- *Es mentira porque luego toman agua Ciel y en vez de cuidar eso tiran la basura.*

Reflexionando sobre la importancia del ser humano en el planeta:

- *El ser humano no es tan importante porque otras especies ayudan al medio ambiente, cuando el humano lo destruye*
- *Crean que el ser humano es más dominante, el ser humano tiene esa mentalidad*

Pensando sobre nuestras creencias:

- *¿Por qué siempre las personas de generación en generación tienen que creer en algo como un dios?*
- *¿Por qué creemos en cosas que no vemos?*

Dialogando sobre nuestras relaciones con el ambiente:

- *¿Por qué no reflexionamos que si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos, se va a acabar y después vamos a querer lo que ahora tenemos?*
- *¿Por qué decir que México es basura y no lo ayudamos?*

Analizando nuestros hábitos y comportamientos sociales:

- *¿Por qué vemos la televisión si nos afecta en algo, en vez de estar haciendo, leyendo... otra cosa?*
- *¿Por qué el gobierno da televisiones en vez de dar libros a la gente?... ¿porque se quedan con esa idea tan pequeña? la televisión nos va a hacer mal... ¿a poco el programa de Laura nos va a hacer mejor?, ¿qué nos enseña, por qué lo vemos, por qué a la gente le gusta ver esa... cochinado de cosa en vez de estar viendo otra cosa?*
- *¿Por qué criticar a los cantantes y artistas por su apariencia sexual?*
- *¿Por qué algunas personas arreglan las cosas con violencia?*
- *¿Por qué la gente busca problemas cuando la vida es corta para vivir?*

Durante una conversación sobre la violencia familiar:

- *¿Por qué [los padres] creen que nos pueden golpear?... [nos dicen] "somos tus padres", ¿y eso qué?*
- *¿Quiénes son los padres para regañar a los hijos?*
- *Hoy estaba hablando con mi mamá y me dijo que la obedeciera, y me pregunté: ¿por qué los mayores exigen respeto y no te lo dan? Si también tenemos el respeto, si quieren que los respetes, [entonces] que te [nos] respeten. Y también, ¿por qué los adultos quieren que los obedezcas si ellos no te [nos] obedecen? Ya sé que siempre nos dicen que los tenemos que obedecer porque somos sus hijos, pero ¿por qué [ellos] no nos obedecen siendo nuestros padres?*

Podemos ver que las preguntas de los niños denotan cierto tipo de pensamiento crítico al expresar una desalienación de los patrones de pensamiento convencionales, es decir, una crítica a lo que generalmente somos, hacemos y pensamos, y un intento, al menos a través de las preguntas, de rebasar esos límites que nos son impuestos.

La autocrítica

Un aspecto importante y elemental del ejercicio de pensamiento crítico es el reflexionar sobre nosotros mismos, sobre lo que hacemos, decimos y pensamos. Sobre esto, Foucault (2012) nos comparte: "¿qué es la filosofía (...) la actividad filosófica- si no un trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo?" (p. 15). En este sentido, a través de distintas dinámicas buscamos que, ya avanzados los encuentros, las niñas y niños reflexionaran y practi-

caran autocrítica de su vida y/o su participación en el taller. A continuación mostramos algunos fragmentos de lo expresado por las niñas y niños sobre su propio decir, hacer y pensar, elementos que quizás nos muestren un poco de su pensamiento autocrítico:

Fragmentos de un cuento autocrítico realizado por las niñas y niños sobre su participación en el taller:

- *A pesar de que era muy divertida la clase, la venadita no ponía atención, no le gustaba que le dijeran lo contrario y que le digan las cosas que son verdad de ella.*
- *Había una vez un conejito que era muy travieso y hablaba y hablaba, cuando estaba en su clase de filosofía interrumpía a los demás y sus cuestionamientos no eran tan buenos.*
- *Hace mucho tiempo un colibrí salió de su nido y cuando salió se cuestionó por qué él era más pequeño que los demás, entonces se puso muy triste. Después de 5 días se le olvidó y al salir se dio cuenta de que ella misma se tenía que autocriticar sobre qué hizo bien y qué hizo mal y ella misma se dijo que le faltaba cuestionar cosas.*

Actividades reflexivas sobre lo que hacemos con...

El mundo que nos rodea:

- *Excluyo a los demás.*
- *Me quedo a veces callada en lo que veo.*
- *A veces quiero que hagan lo que digo.*
- *Cuando estoy con mis primos tiramos basura.*
- *Pienso pero no actúo, o sea no ayudo.*
- *Siguiendo lo que soy me puedo equivocar y creer que estoy en lo correcto.*
- *Puedo destruirlo [el ambiente], puedo contaminarlo sin darme cuenta con lo que vivo a diario y hacerle mucho daño con mis acciones.*
- *Cuando quiero ayudar [a mis compañeros] hago lo que pienso y no lo que ellos prefieran, puedo ser molesta y muy correctiva.*

Lo que pensamos:

- *¿Por qué todos creemos que somos buenas personas?*
- *¿Por qué pensamos que lo que decimos es correcto?*
- *¿Por qué creemos que nosotros no nos equivocamos?*

Con esto, podemos ver que lo expresado por las niñas y niños es, en cierta forma, una crítica sobre lo que hacemos y pensamos, esto es, parafraseando a Foucault (2012) un trabajo crítico para pensarnos a nosotros mismos.

La curiosidad

Foucault (2012) vincula la curiosidad con la filosofía cuando sobre esta última nos dice que es “(...) esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo” (p.14-15). Asimismo, en otra obra, reflexionando sobre la curiosidad, nos comparte:

(...) evoca el “cuidado”, evoca la solicitud que se tiene con lo que existe y podría existir, un sentido agudizado de lo real pero que nunca se inmoviliza ante ello, una prontitud en encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas, un cierto ardor en captar lo que sucede y lo que pasa, una desventura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial. (Foucault, 1999a, p. 222)

Durante el taller buscamos fomentar este tipo de curiosidad a partir de un intento constante de problematizar lo asimilado como normal, como esencial, como incuestionable, tratando de abrir la posibilidad de descubrir cosas nuevas en lo cotidiano, en lo familiar, con el fin de “mirar de otro modo las mismas cosas”. A continuación mostramos algunas preguntas generadas por las niñas y niños durante el taller, las cuales, desde nuestra perspectiva, podrían reflejar una curiosidad...

Por lo que existe y podría existir:

- *¿Qué sentirá la naturaleza?*
- *¿Habrá una misma mente?*
- *¿La filosofía será la mente?*
- *¿El árbol talado habrá sentido feo al ser talado?*
- *¿El agua contaminada sentirá la contaminación?*

Por lo asumido como real:

- *¿El suicidio es un acto de valentía o de cobardía?*
- *¿Hay vida después de la muerte?*

Para encontrar extraño y singular lo que nos rodea:

- *¿Qué es la naturaleza?*
- *¿Qué pasaría si no hubiera árboles?*
- *¿Qué es pensar?*
- *¿Qué es morir?*
- *¿Por qué existe la música?*
- *¿El pensar y el cuestionar será igual a hablar y jugar?*
- *¿Por qué los árboles tienen las hojas verdes?*

- *¿Cómo sería el planeta si no existiéramos?*
- *¿Qué propósito tenemos en el planeta...qué hacemos aquí?*

Para desfamiliarizar y mirar de otro modo las mismas cosas:

- *¿Los sonidos naturales son música?*
- *¿Las plantas y los árboles podrán cuestionar?*
- *¿Qué serán esas pequeñas y brillantes cosas que están en el cielo?*
- *¿El tiempo crece y madura?*
- *¿Las plantas tendrán cerebro?*
- *¿El cuestionamiento es la llave del pensamiento?*

Para desenvolvemos de lo tradicional:

- *¿Qué sería esta vida sin nosotros?*
- *¿Por qué celebramos los días marcados en el calendario?*
- *¿Por qué tenemos que celebrar algo?*
- *¿Por qué festejamos los cumpleaños?*
- *¿Para qué sirve festejar que tienes más años?*
- *¿Por qué seguimos la corriente?*
- *Yo vi un anuncio muestra un estereotipo, vestir de rosa, creo que la gente podemos vestir del color que queramos, pero el anuncio representa que las mujeres no podemos vestir como queramos.*

Con dichos pensamientos las niñas y niños se preguntan y expresan curiosidad por diversas cosas que, de alguna forma, son parte de su vida cotidiana, un tipo de curiosidad con la que desfamiliarizan lo tradicional, lo que se acepta como normal.

Nuestra relación con la verdad

Podemos decir que el intento que durante el taller hicimos por fomentar y facilitar un pensamiento crítico y con curiosidad sobre nosotros y el mundo que nos rodea, fue con el objetivo de que, colectivamente, niñas, niños y facilitadores problematizáramos nuestra relación con la verdad, sobre todo con aquello que desde diferentes aparatos educativos nos han dicho que tenemos que decir, hacer y pensar. Para esto nos inspiraron algunas palabras que Foucault (1999b), a manera de pregunta retórica sobre la filosofía, expresa: “¿qué es, si no una manera de reflexionar, no tanto acerca de lo que es verdadero o lo que es falso, sino sobre nuestra relación con la verdad?” (p. 217), enfatizándola como una actividad y como un “...movimiento por el que, no sin esfuerzos y tanteos y sueños e ilusiones, nos desprendemos de lo que está adaptado como verdadero y buscamos otras reglas de juego” (p. 223). De las actividades realizadas durante el periodo que duró nuestro

taller, extraemos y presentamos algunas preguntas de las niñas y niños que, desde nuestro punto de vista, podrían reflejar esa indagación sobre nuestra relación con la verdad a la que nos referimos:

Desprendimiento de lo adaptado y aceptado como verdadero:

- *¿Por qué se afirma que todos tenemos alma?*
- *¿La realidad es real?*
- *¿Por qué creer las supersticiones?*
- *¿Las imágenes o cosas que vemos son reales o una ilusión?*
- *¿Por qué decimos que las imágenes son las cosas?*
- *¿Por qué creemos en cosas que no vemos?"*
- *"El mejor amigo del hombre". Esta frase la oí en televisión y yo me pregunté por qué se la ponen al perro, si puede ser el león, jirafa, gato, cerdo, conejo, pingüino, mono, tortuga, un canguro, etc.*

Buscando otras reglas de juego con relación a:

La idea tradicional que afirma que las mujeres deben quedarse en casa para educar a los hijos:

- *Eso es un estereotipo; Es una costumbre machista; Es machismo porque tanto el hombre como la mujer tienen la responsabilidad de educar a los hijos; Las mujeres no tienen que ser esclavas de cuidar a un niño.*

El trato que las personas les damos a los animales:

- *No [debemos] comprar perros, sino adoptarlos, porque hay muchos perros que necesitan un hogar.*

Las creencias en cosas sobrenaturales:

- *Hay que estar buscando, observando, viendo, buscando información hasta que la encuentres y confirmas que es o no es verdad.*

Pensar de otro modo

Finalmente, todo este intento que a lo largo del taller hicimos por facilitar actividades con las que las niñas y niños pudieran ejercitar el pensamiento crítico, curioso y cuestionante, y analizar nuestra relación con la verdad, fue para que colectivamente buscáramos otras formas de pensar el mundo que nos rodea. Para esto, compusimos nuestro taller inspirados en reflexiones que Foucault, con relación al pensamiento, nos comparte en varias de sus obras. Por ejemplo, cuando, sobre al saber y el pensar, se pregunta:

¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar

la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando. (Foucault, 2012, p. 14)

Derivado de diversas actividades, las niñas y niños extraviaron sus pensamientos, por ejemplo:

Al reflexionar sobre la frase “¿Cómo puedes volverte un ser nuevo si primero no te transformas en cenizas?”:

- *Tienes que terminar lo que fuiste o lo que eres para ser una nueva persona.*
- *Primero necesitas valer nada para valer mucho.*

Al escuchar el cuento El pato y la muerte.

- *¿Por qué la muerte está muerta y por qué habla?*

Con las actividades de nuestro taller también buscamos, a través del pensamiento, modificar los valores recibidos desde distintas fuentes. Para ello nos inspiraron algunas palabras con las que Foucault (1999b) reflexiona sobre la filosofía, el pensamiento y el ser:

La filosofía no es sino el desplazamiento y la transformación de los marcos de pensamiento; la modificación de los valores recibidos y todo el trabajo que se hace para pensar de otra manera, para hacer algo otro, para llegar a ser otra cosa que lo que se es. (p. 223)

Relacionado con esto, las niñas y niños modificaron, con su pensamiento, valores recibidos de diferentes medios al reflexionar sobre:

¿Cómo nos gustaría que fuera el mundo?:

- *Más limpio, porque la mayoría tiran demasiada basura; Que no sea tan fijado en el dinero, porque hay mucha gente que es ambiciosa; Que hubiera menos guerras; Que ya no hubiera bullying, discriminación a otra personas, más en las escuelas; Que tuviera más naturaleza, porque se cortan muchos árboles; Que fuera más alegre; Que fuera menos injusto; Que no hubiera tanta violencia.*

La discriminación:

- *El domingo salí con mi familia, y había una persona que decía que no quería a su hijo porque era homosexual, y mi primo y yo nos pregun-*

tamos que por qué no lo dejan ser libre.

La violencia familiar:

- *Cuando les quieras contestar a tus papás que no te metan miedo; Podríamos actuar de otra manera, comprender a los demás; Dialogar antes de la violencia.*

El mundo natural:

- *¿Por qué el paisaje no lo consideramos como un ser vivo?... Hay algunas personas que dicen que el paisaje es nada más como...no es tan importante, nada más como adorno.*

La felicidad:

- *Es cuando te pasa algo bueno; Cuando te dejan ir a algún lugar; Cuando te vas a ir de campamento y te pones muy feliz; La felicidad no se compra, se siente; No la puedes comprar porque tú ya tienes tu felicidad; La felicidad no se compra, se expresa.*

Finalmente, con las niñas y niños tratamos de reflexionar sobre lo inmediato de nuestras vidas para tratar de hacerlo aparecer de manera distinta. Para ello, consideramos las siguientes palabras que Foucault (1999c) nos comparte sobre la filosofía y sobre lo que percibimos sobre el mundo:

(...) no consiste en descubrir lo que está oculto, sino en hacer visible lo que, precisamente, es visible, es decir, en hacer aparecer lo que es tan próximo, tan inmediato, lo que está tan íntimamente ligado a nosotros mismos, que, por ello, no lo percibimos. (p. 117)

Así, en diferentes momentos de nuestro taller, las niñas y niños, con su pensamiento, hicieron aparecer de manera distinta lo próximo, lo inmediato, lo ligado a nosotros; es decir, pensaron de otro modo el mundo que nos rodea, por ejemplo:

Durante una caminata al río de su comunidad:

- *El río es como la vida, es muy rápido, al río le pasan muchas cosas, a la vida igual, y el río se contamina y la vida también se contamina...al río lo contaminan echándole lo de los drenajes, basura, líquidos tóxicos para el agua, y a la vida, talando árboles, tirando basura.*
- *Los animales también son importantes para nosotros, no nada más nosotros los humanos son importantes, los animales también importan, también la naturaleza; No solo los animales son importantes, también los árboles.*
- *Si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos, se va*

a acabar, y después vamos a querer lo que ahora tenemos pero no lo cuidamos.

- Los pájaros también están cuidando la naturaleza porque hacen sus nidos de basura.

O cuando, en los jardines de la escuela, conversamos con un árbol:

- Gracias que nos da aire limpio y algunos frutos para alimentarnos, y aire cuando estamos acalorados; Gracias, árbol, por darnos aire, cocos y naturaleza; Gracias porque nos da oxígeno; Gracias por darnos frutos y aire; Arbolito, estoy debajo de ti sentada; Gracias, árboles, porque nos has dado mucho aire...los quiero; Gracias nos das oxígeno.

El pensar de otro modo: la perspectiva de las niñas y niños

Los pensamientos que acabamos de presentar nos pueden dar una idea de lo que las actividades llevadas a cabo durante nuestro taller provocó en los pensamientos de las niñas y niños. Sin embargo, para conocer más sobre lo que esta experiencia educativa provocó sobre sus pensamientos, consideramos necesario preguntarles directamente a ellos sobre esto. Por este motivo, en la última etapa de nuestros encuentros les entregamos algunas preguntas relacionadas con su experiencia en el taller para que, en primer lugar, reflexionaran y escribieran sobre eso, y para que, en segundo lugar, nos compartieran si, desde su perspectiva, creían que el taller había provocado alguna transformación en ellos con relación al pensamiento y a lo que hasta ese momento entendíamos sobre la actividad filosófica. Con el fin de que los niños se sintieran tranquilos y motivados para compartir, dialogar y reflexionar sus respuestas, esta actividad se llevó a cabo durante una salida de campo que planeamos al río de la zona. A continuación presentamos algunas de las preguntas que les hicimos a las niñas y niños y las respuestas más significativas que nos compartieron:

¿Ha cambiado algo en ti con el Taller de Filosofía?

- *Sí. Sé cuestionar, pienso más antes de hablar.*
- *Sí. En mi forma de pensar.*
- *Sí. La forma de pensar y cuestionar al mundo.*
- *Sí. Que ahora cada cosa que escucho y si puedo cuestiono, y antes no hacía eso.*
- *Sí. Antes no pensaba más allá de las cosas.*

¿Pensas algo ahora sobre la filosofía?

- *Que es para cuestionar.*
- *Que la filosofía es como otra manera de pensar más allá de las cosas*

que nos ocultan.

- *Es el poder de tomar fuerza de cuestionar a la sociedad, no tener esa opinión de la gente sino la tuya propia.*
- *Que no es como yo pensaba, que trata de cuestionar, reflexionar, opinar, dialogar, etc.*

¿Qué crees que necesitamos hacer para ser filósofos?

- *Cuestionarnos todo y a nosotros.*
- *El poderte expresar con tus propias palabras, el saber reflexionar las cosas.*
- *Saber escuchar a la gente, cuestionar una idea...ah porque es la capacidad de asombro.*
- *Saber cuestionar, saber reflexionar, saber que vas a opinar.*

¿Crees que la filosofía te servirá de algo para el resto de tu vida?

- *Sí. En que podremos cuestionar al mundo y poder hacerlo cambiar también.*
- *Sí, porque podemos reflexionar algo que nos oculten las personas.*
- *Sí, porque es cuestionar al mundo, porque esa idea no está es el porqué de todo en este mundo.*
- *Sí. En que si hay algo mal podemos opinar. En perder el miedo en cuestionar [y] opinar sobre las cosas.*

¿Les recomendarías a otras personas que filosofen?

- *Sí, porque podemos reflexionar sobre lo que hacemos o decimos.*
- *Sí, para que no tengan la opinión de los demás.*
- *Sí, es muy importante para que opinen en cosas importantes y para que cuestionen.*

Quizás estas respuestas nos orienten para entender lo que nuestro taller provocó en las niñas y niños, respuestas que sugieren un abordaje reflexivo distinto en la relación que las niñas y niños tenían con la verdad, dejando entrever, al mismo tiempo, un ejercicio de pensamiento reflexivo sobre su propio pensamiento. Además, afirman a la filosofía como una actividad que consiste en un valor y un poder para cuestionar de manera constante al mundo que nos rodea, pero también en un ejercicio con el que, escuchando y dialogando, se puede tener un pensamiento propio para cuestionar, con más diligencia, lo que se afirma como verdad.

Inconclusiones

Inspirarnos en la propuesta de Kohan y sus colaboradores/as para construir nuestro taller de filosofía con niñas y niños, para el cual, al mismo tiempo, consideramos al pensamiento Michel Foucault como un elemento reflexivo, nos ayudó a vivenciar encuentros filosóficos que provocaron que varias niñas y niños participaran con gran entusiasmo en dinámicas que, desde nuestro punto de vista, derivaron en un pensar el mundo y el propio pensamiento de otro modo. Tomando prestadas las expresiones de las niñas y niños, podemos decir que la importancia de lo logrado con este taller fue sembrar una semilla para “pensar más allá de las cosas” y para nutrir nuestra “capacidad de asombro”, porque esto nos puede orientar e impulsar para “cuestionarnos todo y a nosotros”, para “perder el miedo en cuestionar” sobre todo aquellas cosas “que nos oculten las personas”, es decir, para tener “el poder de tomar fuerza de cuestionar a la sociedad” y la capacidad de saber “que si hay algo mal podemos opinar”; en otras palabras, “no tener miedo a cuestionar”, porque quizás con esto “podremos cuestionar al mundo y ...hacerlo cambiar también”.

Con estas palabras no concluimos, a lo sumo, a modo de invitación, algunas expresiones y preguntas de pensantes transgresores compartimos, para que juntos, con niñas y niños, continuemos proble-matizando, esto es, lo problemático y lo extraño en lo familiar buscando, para que aquello que se asume como verdad, de preguntas y cuestionamientos sigamos matizando, es decir, para que al mundo de otro modo sigamos pensando.

Referencias

Arnaiz, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Childhood & philosophy*, 5 (3), Recuperado de <http://www.filoeduc.org/childphilo/n5/GabrielArnaiz.pdf>

Foucault, M. (1988). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits, vol. IV*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. En Rabinow, P.; Dreyfus, H. (Eds). *Uma trajetória filosófica* (231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1999a). ¿Qué es la Ilustración? En M. Foucault. *Estética, Ética y Hermenéutica* (pp. 335-352). Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1999b). El filósofo enmascarado. En M. Foucault. *Estética, Ética y Hermenéutica* (pp. 129-148). Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1999c). La filosofía analítica de la política. En M. Foucault. *Estética, Ética y Hermenéutica* (pp. 111-128). Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Kohan, W. (2013). Palabras, pasos y nombres para un proyecto. En W. Kohan, y Olarieta, F. (Coords.). *La escuela pública apuesta al pensamiento* (5-253). Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.

Merçon, J. (2004). A experiência do filosofar e o filosofar como experiência. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (2), (s/p). Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5423/4522>

Splitter, L. & Sharp, A. (1995). *Teaching for better thinking; community of inquiry*. Victoria: ACER.



¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora

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

Doctor en Filosofía (UBA), Profesor Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación de la UBA y Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Ética y Problemas Especiales de Ética y Filosofía de la Cultura, de la misma Universidad. Investigador de la Sección de Ética, Antropología Filosófica y Filosofía Intercultural “Prof. Carlos Astrada” del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen - Resumo - Abstract

El objetivo de este trabajo es demostrar que la modalidad de transmisión de saber que P. Freire denominó “bancaria”, más allá del rechazo que genera en los círculos progresistas, en el caso de las experiencias pedagógicas “decoloniales” e “interculturales” constituye una forma especial de contradicción práctica. Esta contradicción es posible cuando se procede a la sustitución acrítica de contenidos hegemónicos por contenidos inéditos de otras regiones o del propio acervo, sin atender al modo en que los nuevos contenidos son enseñados, sus presupuestos éticos y también políticos. Se examinarán textos de E. Dussel y W. Mignolo, dando cuenta de la diferencia entre la mera sustitución de paradigmas importados y

O objetivo deste trabalho é demonstrar que o modo de transmissão do conhecimento chamado por P. Freire de “pedagogia bancária”, além da rejeição que gera em círculos progressistas, no caso de experiências pedagógicas descoloniais e interculturais, constitui uma contradição prática especial. Essa contradição é possível quando se procede à substituição acrítica de significados hegemônicos por conteúdos inéditos de outras regiões ou da própria cultura, independentemente do modo como esses temas são ensinados, suas implicações éticas e políticas. Examinaremos textos de E. Dussel e W. Mignolo, mostrando a diferença entre a mera substituição de paradigmas importados e a realização de práticas pedagógicas descoloniais.

The purpose of this work is to demonstrate that the mode of transmission of knowledge called by P. Freire “banking pedagogy”, beyond the rejection it generates in progressive circles, in case of decolonial and intercultural pedagogical experiences, constitutes a special practical contradiction. This contradiction is possible when we proceed to the uncritical replacement of hegemonic meanings for unpublished contents of other regions or of the culture itself, regardless of the way in which these themes are taught, their ethical and political implications. We will examine texts from E. Dussel and W. Mignolo, showing the difference between the mere substitution of imported paradigms and the realization of decolonial pedagogical practices.

la realización de prácticas pedagógicas decoloniales.

Palabras Clave: contradicción práctica, decolonialidad, pedagogía bancaria, liberación
Palavras-chave: contradição prática, descolonialidade, pedagogia bancária, libertação
Keywords: practical contradiction, decoloniality, banking pedagogy, liberation

Recibido: 26/12/2016

Aceptado: 03/04/2017

Para citar este artículo:

Berisso, D. (2017). ¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 33 - 48.

¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora

Es preciso comenzar este artículo con la advertencia de que la expresión “decolonialidad bancaria” funciona como denuncia de una eventual “contradicción práctica” a la que pueden conducir posibles lecturas de textos interculturales y/o decoloniales¹. No se está diciendo aquí que los autores elegidos como referentes teóricos -E. Dussel² y W. Mignolo- caigan en dichas inconsistencias; más bien se planteará un llamado de atención ante ciertas lecturas y performances posibles dentro del marco indicado, derivadas a la que los textos pueden llevar, más allá de las intenciones de sus autores

Dado que la expresión “contradicción práctica”, también llamada “pragmática” o “performativa” acumula considerables antecedentes teóricos, es necesario aclarar el sentido de la misma, sobre todo el de su utilización en este contexto. En primer lugar, baste con retomar de autores hoy ya clásicos como J. Austin y R. Searle, en su teoría de los speech acts, la distinción de una “parte performativa” del habla. Dicha “parte” constituye lo que Ch. Peirce denomina “nivel ilocucionario” y se representa a través de verbos realizativos, como por ejemplo “prometer”. Quien promete P, no solo dice “P” sino que hace algo: una promesa. Como señala A. Damiani, los filósofos K. Apel y H. Habermas han utilizado los descubrimientos de los actos de habla para formular sus propuestas filosóficas de corte pragmático. El sentido ético del nivel ilocucionario está dado en las teorías de estos últimos pensadores por la advertencia de que, afirma Damiani: “(...) la parte performativa de los actos de habla no sólo contiene la fuerza ilocucionaria de los verbos realizativos

¹ Si bien los términos “decolonial” e “intercultural” remiten a posiciones teóricas diferenciadas, dada la familiaridad de dichas posiciones con la Filosofía de la liberación, y la tendencia americanista y culturalista que ambas asumen, a los efectos de este artículo pueden ser tomadas en sus aspectos equivalentes.

² Enrique Dussel es un referente emblemático de la Filosofía de la liberación, pero también tiene abundantes producciones en el área de la Filosofía intercultural y notable participación en debates con teóricos críticos de la colonialidad. De acuerdo con lo dicho en la nota anterior y teniendo en cuenta la afinidad de temas y objetivos en sentido amplio, estas tres vertientes –intercultural, decolonial y de la liberación– pueden ser consideradas en bloque, en función de los intereses puntuales del presente trabajo.

sino un conjunto de presupuestos necesarios, admitidos implícitamente por el hablante y el oyente” (Damiani, 2010, p. 17). Ahora bien, si se intenta negar locucionariamente lo que en el nivel práctico del lenguaje está pre-supuesto se cae en lo que llamamos “contradicción práctica”. No será aquí tan preciso en la utilización del término de acuerdo con la matriz teórica indicada, pero mantendré eso de que hay contradicción práctica allí donde lo que se dice como enunciado va en contra de los supuestos prácticos o performativos que constituyen la parte realizativa de aquello que se está diciendo. De esta forma, puede considerarse que el verbo “enseñar” -lo mismo que “prometer”- es un verbo realizativo. Es decir, si digo: “enseño P”, el término “P” alude a un contenido lógico-semántico, pero la partícula “enseño” refiere a algo que estoy haciendo; y lo hago de un determinado modo y en una determinada institución y con un determinado interés.

No obstante, la contradicción de la que aquí se habla, por cierto, dista de ser idéntica a la que señalan los autores discursivistas o pragmatistas clásicos. Podría formularse en estos términos: “defiendo postulados dialógicos a través de enunciados alternativos en el marco de actos enunciativos logocéntricos y/o monológicos”, o bien: “defiendo enunciados antisistémicos y liberadores a través de prácticas pedagógicas sistémicamente dominantes”. Nótese que enseñar historia de las ideas liberacionistas, interculturales o decoloniales no encierra contradicción alguna, dado que el historiador de las ideas no tiene por qué estar prácticamente implicado con aquellas ideas que historiza. En todo caso puede acusársele de usar una pedagogía errónea o poco efectiva pero de ningún modo podría decirse que incurre en contradicción práctica. En cambio, esto sí puede decirse de un pedagogo que defienda postulados decoloniales y lo haga a través de fórmulas similares a las que Freire denomina “bancarias”.

Dese por sentado que el interés práctico que mueve a autores decoloniales y liberacionistas como Dussel y Mignolo es la puja contra la dominación social, económica y cultural de los pueblos. Y que esa resistencia en el campo de la educación no debería ser sólo un contenido lógico-semántico sino una realidad fundamentalmente práctica. No sólo debería importar aquello que se da, sino dónde y cómo se da. Esta advertencia conduce a la necesidad de ponderar si el acto es dialógico en su constitución ético-política, o si se trata de un acto meramente monológico pese a los enunciados en favor de la dialogicidad o la decolonialidad que se transmitan en su nivel locucionario.

El sentido del término “bancario” que aquí se utiliza es, como es de suyo es-

perar, el acuñado por P. Freire cuando plantea que la práctica de educar no es o, mejor dicho, no debería ser, una mera “transferencia de conocimiento”. Entiéndase esto último como la no consideración del alumno como *tabula rasa* hacia la cual se giran contenidos al modo de depósitos para la cuenta de un banco. A cambio de esto, se promueve una enseñanza dialógica, a contrapelo del sentido disertador y unidireccional hegemónico que supone la educación disociada de la contextualidad y de los “saberes previos” de los educandos. Debe tenerse en cuenta que el sentido del término “dialógico” en el presente contexto se concibe no sólo como interlocución entre dos o más sujetos parlantes, sino como acto ilocucionario de resistencia ante un sistema que, además de reproducir las asimetrías económicas existentes, pretende que aquellos que las padecen, lo pobres, no tomen la palabra. De ahí que la dialógica Freireana es mucho más que un simple acto de habla, es un posicionamiento ético-político.³

Para ir directamente a las fuentes de esta ya clásica categoría freireana, valga el repaso por algunos pasajes decisivos del capítulo II de *Pedagogía del oprimido*. Ya al comienzo del mismo, el pedagogo brasileño expresa con respecto al modo de educación que despierta su crítica: “En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que son sólo retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 2010, p. 71). Más adelante, sigue con algo fundamental a los propósitos de la presente argumentación, esto es que la educación, de acuerdo con esa lógica puramente disertadora, promueve que la palabra se vacíe convirtiéndose en “palabra hueca” (ibíd.). Freire ataca la concepción positivista de “donación” que parece ir de un “sabelotodo” a quien no sabe nada. Y, por lo tanto, afirma que, según la concepción bancaria de la transmisión pedagógica, la donación se basa en una de las mayores manifestaciones instrumentales de la ideología opresora: “la absolutización de la ignorancia”. Se trata de la “alienación de la ignorancia”, es decir, la idea de que “la ignorancia se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2010, p. 73).

³ Con respecto a la intensificación de la politicidad en contextos interculturales, afirma J. Santos: “La relectura intercultural de la pedagogía de Paulo Freire desde la filosofía intercultural significará una radicalización de su pensamiento más que una simple crítica pues en un contexto intercultural los puntos nodales de la pedagogía liberadora se radicalizan: la politicidad de la relación educativa se hace más evidente, la necesidad de diálogo más acuciante, así como la comprensión del contexto cultural del educando” (Santos, 2014, p. 239).

Este último concepto de “alienación de la ignorancia” podría también ser interpretado como silenciamiento del otro, y está claro que es absolutamente funcional a las prácticas colonizadoras. Puede decirse sin traicionar a Freire que toda colonización es una relación bancaria entre culturas según la cual una -la dominante- pone a la otra -la dominada- en el lugar de la ignorancia. Esta carencia del otro invadido deberá ser llenada de contenidos por la práctica pedagógica de colonos portadores de “civilización”. De lo dicho se extrae que un acto bancario en el cual se transfieren y, por lo tanto, se depositan, contenidos educativos en mentes inactivas y supuestamente virginales, no es una acción contradictoria sino funcional en un contexto cultural de conquista. En cambio, sí sería pragmáticamente inconsistente un acto que en su nivel locucionario predique la interacción y el contrapunto entre saberes culturalmente inéditos (mitos, epistemes y filosofemas de los lugares más recónditos), mientras en su nivel ilocucionario se despliegue obstruyendo la participación creadora de quien lo escucha y de quien lo emite. Es decir, se trataría de la reproducción acrítica de una data no convencional que aunque en el plano locucional represente una voz emergente, se efectuaría aún de un modo convencional; es decir, tapando el pensamiento propio con nuevas “autoridades” y poniendo al oyente en el lugar de la pasividad o de la ignorancia.

Ahora bien, ¿cuál es la hipótesis que se juega en la consideración de una posible “decolonialidad bancaria” de acuerdo con el citado encuadre freireano? Para empezar, habría también que circunscribir el marco teórico de lo que aquí se entiende por “decolonialidad”. El prefijo “de” o “des” supone oposición, antagonismo, es decir, supone desconstruir o, más precisamente, “destruir la colonialidad” (Quijano). Con respecto a la raíz de este término, y fundamentalmente en su variante “colonialismo”, se percibe que es un tópico axial en el marco de discusiones que se vienen planteando ya desde los años sesenta y setenta en nuestra región. Hoy, y a partir de las últimas décadas del siglo pasado, en círculos filosóficos y de las ciencias sociales latinoamericanas, conjuga las novedades del Poscolonialismo y de los Estudios Subalternos (Subaltern Studies). Hay un Proyecto que queda instituido como “Grupo Modernidad/Colonialidad”, forjado en torno a la figura del sociólogo peruano Aníbal Quijano, quien hacia 1996 se hallaba trabajando en Estados Unidos junto con Immanuel Wallerstein, sociólogo que introdujo la categoría “sistema-mundo-capitalista” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 9). A partir de la repercusión de los escritos de Quijano de esa época y de su afinidad con la producción de otros autores como el filósofo, semiólogo y crítico literario argentino Walter Dignolo, el antropólogo colombiano Arturo Escobar y el filósofo e historiador Enrique Dussel, se generaron eventos y

foros que fueron dando cohesión al grupo y sumando voces al debate. Para una definición más precisa de “colonialidad” puede tenerse como base este fragmento explicativo de la noción:

(...) La noción de colonialidad excede conceptualmente la idea de colonialismo, ya que pretende captar no solamente el fenómeno de control y dominación política directos de las colonias por parte de las potencias europeas, sino la existencia de una estructura que perpetúa la situación de dominación una vez que la relación colonial formal ha desaparecido. Extinguido el colonialismo como sistema político formal -dirá Quijano-, el poder social está aún constituido sobre la base de criterios originados en la relación colonial (Pinacchio y Sánchez San Esteban, 2010).

Ahora bien y dadas estas definiciones, ¿qué se quiere decir con “decolonialidad bancaria”? Principalmente se trata de una inconsistencia entre el nivel de la relación performativa (pragmática) y el nivel de los contenidos y de los signos (lógico-semántico). Es decir, de una sustitución locucionaria de saberes -como cuando se habla de “sustitución de importaciones”- que cobra independencia de y hasta eclipsa el modo cómo estos saberes son dados. Los novedosos recortes promoverían la ilusión de que se está combatiendo la colonialidad al sustituir materias, autores, lenguas, paradigmas teóricos y demás contenidos occidentales por otras materias, autores, lenguas y paradigmas teóricos locales o regionales exóticos. Por ejemplo, se estaría ante la ilusión de que sustituyendo a Tomás Moro por F. Guamán Poma, independientemente de cómo se dé a cada uno de estos autores, se está deconstruyendo la “colonialidad del saber” (Castro Gómez). Sin embargo, la colonialidad del saber no resulta ser un problema meramente “temático”. La “estructura” de la cual se habla en el fragmento citado más arriba remite también a los niveles pragmático, actitudinal e institucional.

No obstante, la crítica del “bancarismo decolonial” no quiere decir que haya autores -de la liberación, interculturales o decoloniales- que caigan mansamente en dicho oxímoron. Es notorio que cualquier autor decolonial refutaría lo que se viene afirmando, bajo la observación de que la decolonialidad no trata sólo de contenidos sino también de formas no bancarias de transmisión. Todo autor/filósofo decolonial estaría de acuerdo en que se debe articular el conocimiento con la contextualidad y la corporalidad, y que todo contenido abstracto, por más original que sea en tanto contenido, si es reproducido de manera servil e imitativa ante alumnos tomados como meros “recipientes” estimula una paradójica continuidad de la colonialidad, aunque ahora sea

con novedosos ropajes. Sin embargo, aquí se está alertando no contra una caída “de hecho” en la paradoja planteada, sino contra una posibilidad de contradicción práctica en las condiciones de recepción y en las decisiones de transmisión, inducida por la insuficiente atención teórica que puede suscitar este tema.

Es decir, el presente trabajo se basa en una prevención de lectura que hace eje en ciertas interpretaciones no deseadas. Éstas, no obstante, pueden ser motivadas por algunos desarrollos presentes en las obras de los autores mencionados. Lo observado indica que, más allá de las posibles malas traducciones, los textos decoloniales, interculturales y liberacionistas -en bloque- exhiben un riesgo de recepción que puede adoptar rasgos especiales. Me refiero a la posibilidad de que los contenidos de las culturas silenciadas sustituyan a los símbolos hegemónicos manteniéndose, no obstante, el formato de recepción y dictado bancario que constituye la base performativa del modelo pedagógico que se pretende desplazar. Más aún, y en relación con dicha idealización de sustitutos, puede no advertirse que determinados contenidos rechazados por “modernos” u “occidentales” serían altamente decolonizadores, en el marco de una relación en donde los hablantes se apropiasen de ellos para dar resonancia a su propia voz de manera no bancaria.

Para simplificar aún más la cuestión, digamos que el problema está en aquellas lecturas que se fijan en los contenidos exóticos, o “profundos” de nuestra tierra, sin atender al acto o a los cimientos discursivos que sirven de soporte a las palabras. Entonces, existe un peligro: el de la fetichización de los contenidos, que hace que un discurso plagado de referencias culturales excéntricas y atípicas parezca descolonial, sin que se repare demasiado en el “cómo” o el “dónde” se está efectuando dicho discurso. Fruto de la misma omisión y en sentido inverso, un programa con contenidos occidentales (Platón, Kant o Hegel, por ejemplo) puede parecer incuestionablemente colonizador.

En función de lo que se viene sosteniendo hasta aquí, es muy probable que un talento adaptado a la repetición de textos europeos, una vez que se ha dejado persuadir por cierta prédica decolonial o americanista, suspenda su fervor por los tratados imperialmente exógenos para dirigir su atención hacia contenidos telúricos o exóticos excluidos. Y esto sería fecundo si no se perdiese de vista el riesgo de reeditar el modo de apropiación colonial que se tenía con las obras “importadas” en el nuevo vínculo que se entabla con aquellas de los pueblos más variados o del acervo más propio. El escollo consiste en el ocultamiento de las modalidades prácticas que asume la colonialidad y,

por lo tanto, en la celebración de un supuesto gesto liberador por el exclusivo lado de la innovación temática. Así cómo la banca puede atesorar y repartir tanto dólares como billetes locales, la educación bancaria puede convertirse en agencia distribuidora tanto de contenidos eurocéntricos como de aquellos más excéntricos o morfológicamente “decoloniales”.

Más de una vez, la no caída en el “fetichismo de los contenidos” se da por supuesta. Se presupone que hay temáticas que de por sí desfetichizan las experiencias didácticas. Por otro lado, también es cierto que los rumbos profesoriales por espacios decoloniales suelen auspiciar de por sí dinámicas alternativas y creativas de cursada. Pareciera que hay ocultos resortes que hacen del sujeto que adhiere a contenidos excéntricos o contraculturales una persona presta a salir de los convencionalismos. Al mismo tiempo, también es como si hubiese una “mano invisible” que hiciera incurrir ineludiblemente al profesor de temas oficialmente consagrados en rutinas de dictado o sermones pedagógicos reproductivos. Sin embargo, estas posibles taxonomías son siempre inestables y llenas de excepciones. Lo peor del caso suele ser que se desperdicie el enorme potencial decolonial presente en maneras innovadoras de decir o interpretar los textos clásicos de la llamada “cultura hegemónica”. A continuación, voy a dar algunos ejemplos y contraejemplos en torno a esta trama de contenidos y prácticas.

De geografías, totalidades y alteridades

Siempre en la línea de que no se trata de una confusión del autor sino de un altísimo riesgo de recepción, procederé a reproducir un texto de Dussel. En el artículo “Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas”, Dussel afirma que como trabajo propedéutico para la enseñanza de filosofía “es necesario comenzar a educar a las futuras generaciones en un mayor respeto a las otras tradiciones filosóficas”. Pone ejemplos de esta empresa:

(...) en el primer semestre (...) se debería iniciar con el estudio de los ‘primeros grandes filósofos de la humanidad’, donde serían expuestos las filósofas y los filósofos que produjeron las categorías germinales filosóficas en Egipto (africano), en Mesopotamia (incluyendo los profetas de Israel), en Grecia, en India, en China, en Mesoamérica o entre los Incas. En un segundo semestre se estudiarían las ‘grandes ontologías’, incluyendo taoísmo, confucianismo, hinduismo, budismo, filósofos grie-

gos (...), los romanos, etc. En un tercer semestre, debería exponerse el desarrollo posterior filosófico chino (...), las filosofías posteriores budista, jaimista o vedanta en la India, las filosofías bizantina cristiana y árabe, y la filosofía latina europea medieval (Dussel, 2009, p. 105).

La propuesta de Dussel, por lo ambiciosa, podría interpretarse como la pansofía de un J. Comenio, con el agregado de que parece revolucionar el principio comeniano de “enseñar todo a todos” multiplicando el “todo” de la frase en cuestión. Ahora podría precipitadamente entenderse: “enseñar todo a todos” sí, pero el auténtico “todo” que no es exclusivamente el “todo occidental” como han querido hacernos creer durante muchísimos años. Hasta podría, sin ánimo de complejizar la cuestión, interpretarse que hay muchos “todos” y que, por lo tanto, habría que tratar de enseñar -a todas y todos- “todos los todos”. Ahora bien, no se trata de discutir a fondo este *desideratum* pedagógico, ya que estudiar las distintas tradiciones de pensamiento indudablemente impactaría en el espíritu de quien las está conociendo en un sentido que bien puede ser de “respeto” o “reconocimiento”. Sin embargo, ¿hasta qué punto esta programación pansófica de contenidos de tantas culturas y tradiciones simbólicas no debería sufrir el impacto de cierto principio de economía en función de los tiempos de lectura disponibles?

La crítica que cierra el párrafo precedente es débil, dado que sólo se atiende a una restricción fáctica, sobre todo con miras a la cuestión de la escasez en la ecuación entre tiempo de vida, tiempo de trabajo y tiempo de estudio. Puede sumarse una observación menos relativa. Es correcto, siempre es bueno sumar a mi totalidad alguna otra totalidad no percibida como tal; pero lo esencial no está en variar o ampliar el sentido pansófico del conocimiento sino en sacar provecho -y aún dentro de una sola tradición- de aquellos textos y posicionamientos que cuestionan al “todo” en tanto tal. Es cierto que Dussel en la mayoría de sus textos promueve enfáticamente esta ruptura con la filosofía totalizante, y también que la ruptura en cuestión no podría prescindir de cierto contacto con otras tradiciones. Lo que sucede es que cuando se hace tanto énfasis en el conocimiento de contenidos culturales inéditos puede suceder que estos queden fetichizados, y que los nuevos “portadores” de tales contenidos empiecen ahora a auto-bancarizarse y a bancarizar a sus alumnos ya no con Platón, sino con eruditas simbologías de los más variados contextos. Con ello puede confundirse el saludable desilenciamiento de una tradición con el hecho de reproducir un vasto collage de textos raros o recónditos. En suma, hay en Dussel un criterio alteritario de toma de la palabra -bastante explícito en sus textos- que sin embargo puede

quedar ensombrecido por una posible recepción demasiado literal de cierta tendencia pansófica que habita en su programa de trabajo.

Vayamos ahora a un segundo ejemplo. En uno de sus artículos destinados a discutir la desobediencia epistémica, Mignolo se percata del problema:

He apoyado en el pasado a aquéllos que sostienen que no es suficiente cambiar el contenido de la conversación, sino que es esencial cambiar los términos de la conversación. Cambiar los términos de la conversación implica desprenderse de las controversias disciplinarias o interdisciplinarias y del conflicto de las interpretaciones. Mientras controversias e interpretaciones se mantengan dentro de las mismas reglas del juego [términos de la conversación], el control del conocimiento no está en juego. Y para cuestionar los cimientos del control del conocimiento moderno/colonial, es necesario enfocarse en quien conoce más que en lo conocido. Significa ir a los supuestos reales que sostienen el locus de las enunciaciones (Mignolo, 2009, p. 13).

Más adelante y en el marco del desarrollo de su plan de trabajo, Mignolo explica que: “Entender el argumento implica que el lector cambie su geografía de razonamiento y su forma de evaluar argumentos” (ibíd.). Mignolo es consciente de que no se trata de cambiar los contenidos, si seguimos con la misma “geografía de razonamiento”. Es decir, podría leerse a Kusch desde una gravitación que empuje hacia el centro de Europa, y hasta se podría sospechar que esa gravedad tironea peligrosamente en los textos del propio Kusch. Resulta llamativo este término “geografía de razonamiento”, y debería ser objeto de atención especial conforme a lo que aquí se viene analizando. Pareciera que lo que más arriba ha sido considerado como “nivel pragmático” a secas es para Mignolo un nivel “geo-pragmático”, es decir, siempre dirigido por la geografía. No se está diciendo aquí que Mignolo considere a la dominación como un hecho exclusivamente geográfico, pero el excesivo énfasis que pone este autor en la geografía puede conducir a que el lector entienda el llamado a cambiar los términos de la conversación como una forma de posicionamiento exclusivamente geocultural. Sin embargo, es lícito imaginar la presencia de bancarismos o paternalismos pedagógicos aun al interior de una geocultura no hegemónica. Posicionarse en contra del bancarismo o el autoritarismo docente parece ser algo más que cambiar la “geografía de razonamiento”. No sólo se trata de un tema geográfico sino también de una cierta posición ético-política que promueva la deconstrucción del concepto de “totalidad”. De ahí que no sea suficiente una crítica ingravida

a la totalidad, pero tampoco lo sea una gravidez que no ponga a la totalidad misma en cuestión. Pueden tomarse dos pasajes a los efectos de aclarar aún más esta cuestión:

El concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad. Quijano reconoce que los pensadores postmodernos ya habían criticado la noción moderna de Totalidad; pero esta crítica se limita a lo interno de la historia de Europa y a la historia de las ideas europeas” (Mignolo, 2010, p. 14).

Aquí Mignolo da un ejemplo de dirección contra la Totalidad, válida pero aún desentendida de la geografía: una crítica de la Totalidad “desde lo interno de Europa”. Paso seguido, insiste con la Totalidad, planteando una advertencia que puede ser leída como que la crítica no consiste en un mero cambio de geocultura. Cuando se refiere al concepto de “destrucción de la colonialidad” tal como es planteado por Quijano, Mignolo expresa: “Esta ‘destrucción’ no es imaginada como una revolución global dirigida por un concepto de *totalidad* que siendo diferente de su versión moderna sea igualmente *totalitario*” [subrayado del autor] (Mignolo, 2010, p. 16). Es decir, la ilusión de que lo exótico a la modernidad es de por sí “liberador” queda, en este y muchos otros pasajes, señalada como posibilidad de lecturas que, obnubiladas por la semiosis geocultural, pierden de vista el sentido práctico y alteritario del planteo general. Este extravío puede conducir a que se reproduzca el totalitarismo de la modernidad occidental con totalitarismos sustitutos que bien pueden ser de otras matrices geoculturales.

Debe subrayarse que cuando un docente enmarcado teóricamente en un contexto eurocéntrico, y con los métodos habituales de transmisión, absorbe o imparte contenidos de manera bancaria no incurre en contradicción alguna. En cambio, cuando un maestro intercultural o decolonial transmite enseñanzas extraídas de principios “liberadores” o “interculturales” de manera bancaria, sí está cayendo en dicha inconsistencia práctica. La caída no sólo se verifica en una forma reproductivista de docencia que transfiere datos a la mente del alumno como si se tratara de paquetes a ubicar en una caja. También puede traslucir una relación del propio intelecto con el saber, donde la absorción de teorías y su posterior comentario sustituyen la función imaginativa y distorsiva del genio creador. Todas estas características suprimidas por el bancarismo constituyen el sustento realizativo de una filosofía de la liberación, decolonial

o intercultural.

Los pensadores citados son ejemplares a la hora de advertir este peligro, dado que parecen percatarse de dicho punto débil en el arte de pensar con otras y otros. Esta debilidad, precisamente, reside en la tendencia de trasladar nuestra voracidad de saber al estudio positivista de cada otro. Y esto podría llegar hasta el extremo de que, en aras de salir de la mismidad occidental, actuemos como máquinas reproductoras de las mismidades más variadas, en un monólogo variopinto y políglota donde la glosia del otro y la nuestra propia queden una vez más silenciadas. Mignolo, advierte este peligro y lo señala con eso de que “no basta con cambiar contenidos”, sino que también hay que “cambiar los términos de la conversación” y no caer en versiones diferentes de la moderna que sean “igualmente totalitarias”.

Dussel, a su vez, repite similar advertencia de muchas maneras en numerosos pasajes de su obra. Basta con remitirse a los abundantes recorridos de la *Ética* de 1998 (2002 4ta. Edición) donde traza un fecundo paralelo entre la Filosofía de la Liberación y la Pedagogía de Paulo Freire⁵. En la misma sintonía crítica, seleccioné un texto más reciente en el que se refiere al despliegue de una “filosofía del Sur”. Allí Dussel, al insistir en el estudio de nuestras tradiciones y de las de los distintos “sures” del planeta, plantea el siguiente reparo de alcance teórico y pedagógico:

(...) Pero junto a este poner a disposición de estudiosos, alumnos, profesores e intelectuales en general su propia tradición filosófica, por considerarla valiosa, es necesario desarrollar un discurso creador propiamente filosófico, que no sea meramente comentario ni de la tradición ancestral ni de la europea, sino que (...) produzca pensamiento claro, fundamentado y comprensible a los responsables de la realidad concreta, política, económica, cultural, estética, tecnológica, científica, de los países del Sur; una filosofía propia, expresión del Sur y útil para su comunidad (Dussel, 2015, p. 97).

Más abajo alerta sobre la ilusión de creer que se está siendo filosóficamente liberador o dialógico tras el simple expediente de excluir a la Modernidad

⁵ Si la filosofía de la liberación implica una toma de posición en favor de las víctimas, la concientización de la que habla Freire es, según Dussel, una relación en la que la conciencia no le llega a la víctima “de afuera”, sino desde “dentro” de su propia conciencia “desplegada por el educador” (Dussel, 2002, p. 435).

europea, como si dicha exclusión nos dotara de palabra por arte de magia, o como si no se pudiese ejercer la magia de la palabra nuestroamericana a través de textos ajeno-occidentales. En definitiva, el planteo es salirse de la tendencia al exotismo y al comentarismo, lo cual, desde el punto de vista de la acción pedagógica, alerta contra la caída en cualquier forma *aggiornada* de banquarismo.

Breve conclusión

Mignolo y Dussel son ilustres exponentes de toda una constelación de ideas cuya puesta en práctica educativa está abierta a desafíos, ensayos y continuas reapropiaciones. La dificultad de aquellos planteos que se ubican en los intervalos y descreen en la devoción frente a las esencias o “las cosas mismas” es la permanente tentación a ser fetichizados y expuestos como sustancias, en contra de ese espíritu intersticial que los anima. Considero que cierta escritura pansófica y sistemática, por parte de Dussel, y cierta obsesión por la geografía, por parte de Mignolo, son elementos a contabilizar dentro de aquellos peligros que pueden llevar al lector por el rumbo de caminos inesperadamente esencialistas, neo-enciclopédicos y, pedagógicamente hablando, neo-bancarios. De todos modos, como ha sido observado con algunos ejemplos textuales, hay segmentos claves en la obra de estos pensadores que cumplen la función de antídotos contra los posibles desvíos y fortalecen la relación esencial entre contenidos decoloniales y prácticas pedagógicas no bancarias en el marco de experiencias que pretendan ser liberadoras en sentido pleno.

Por supuesto y como queda afirmado la contradicción se daría en el caso de que alguien pretenda “hacer” una práctica pedagógica decolonial o intercultural, dado que en el caso de que se pretenda hacer una mera “historia de las ideas decoloniales o interculturales” el modo bancario podrá no ser el mejor, pero de ningún modo conlleva contradicción práctica alguna.

Bibliografía

Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (2007) “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico” en Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (compil.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

Damiani, A. (2010). Comunidad, Realidad y Pragmatismo. *Tópicos* [Online], (29), 1-21.

Dussel, E. (2015) *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, México: Akal/inter Pares.

Dussel, E. (2002) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, 4ª ed., Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2009) “Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas” en Rüsén J. y Kozlarek O. (compil.) *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 93-113.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Mignolo, W. (2009). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*. 1(1), 8-42.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la des-colonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

Pinacchio, E. y Sánchez San Esteban, S. (2010). Del colonialismo a la colonialidad en <http://www.centrocultural.coop/blogs/nuestramericanos/etiquetas/del-colonialismo-a-la-colonialidad/>

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos colonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Santos, J. (2014) *Filosofía Intercultural y Pedagogía. Aportes de Paulo Freire*, [Tesis Doctoral] (MIMEO).



Primeros Auxilios Áulicos para el favorecimiento de ambientes en valores y emocionalmente sanos.

Raquel Valerio Tapia
Escuela Normal Superior del Valle de México
raquelvat@gmail.com

Doctorante de Pensamiento Complejo por la Multiversidad Edgar Morin, Maestría en Educación por la UVM, Licenciatura en Psicología por la UNAM, capacitación en “Educación en Valores” por la asociación Sathya Sai Baba, “Asertividad” e “Introducción al pensamiento complejo” por la UNAM, entre otros. Las líneas de investigación actuales son: “Prácticas educativas de los Formadores de Formadores” y “el desarrollo de ambientes áulicos en valores”.

Resumen - Resumo - Abstract

Los valores son la esencia del ser humano su origen etimológico refiere al concepto como “sano” o “fuerte” es por ello que para poder hablar de ambientes en valores y emocionalmente sanos es necesario poner en práctica los mismos. El presente trabajo brinda una propuesta pedagógica a partir de situaciones reales vivenciadas por docentes de distintos niveles educativos en el municipio de Nezahualcóyotl con respecto a las problemáticas relacionadas a la poca práctica de valores y sus consecuencias dentro de la dinámica áulica, dicha propuesta está dirigida a los Formador de formadores (FF), los Docentes en formación (DF), así como a todos aquellos profesores que se encuentre frente a un grupo en cualquier nivel educativo. El

Os valores são a essência de ser Humano sua origem etimológica refere-se ao conceito como “saudável” ou “forte” é por isso que falar de ambientes nos valores e emocionalmente saudável é necessário para implementar esses valores. Este documento fornece uma abordagem pedagógica baseada em situações reais vividas por professores de diferentes níveis de ensino no município de Nezahualcoyotl sobre os problemas relacionados com a má prática de valores e as suas consequências no cortês dinâmica, esta proposta visa o formador de formadores (FF) professores em formação (DF), e todos os professores que é contra grupo em qualquer nível de ensino. O principal objetivo é reorientar e trazer mais perto do papel dos professores para

Values are the essence of being human. Its etymological origin refers to the concept as “healthy” or “strong”. That is why, in order to be able to speak about values and emotionally healthy environments, values must be put into practice. The present work offers a pedagogical proposal based on real situations experienced by teachers of different levels of education in the municipality of Nezahualcóyotl with respect to the problems related to the little practice of values and their consequences within the aulic dynamics, this proposal is directed to The Trainers Trainer (FF), the Teaching Professionals (DF), as well as all those teachers who are in front of a group at any level of education. The main objective is to reorient and reframe the role of teachers

objetivo principal es reorientar y resignificar el papel que juegan los docentes para la aplicación de primeros auxilios áulicos en la intervención de conflictos dentro del aula, por lo que el presente artículo define primeramente qué son los “primeros auxilios áulicos”, qué es una “emergencia valórica” y una “emergencia emocional”, también se dan a conocer las características de un docente que generan ambientes áulicos en valores y emocionalmente sanos, los cuales son: “eros pedagógico”, “actitud compartida de escucha”, “asertividad” y “uso del pensamiento complejo” como elementos eje para la aplicación de los Primeros Auxilios Áulicos (PAA). De forma global se plantea la perspectiva de la complejidad de Edgar Morin como una alternativa para analizar todos los factores que se entrelazan dentro del aula ante situaciones conflictivas y poder llevar a cabo los PAA con la finalidad de favorecer ambientes en valores y emocionalmente sanos, que son la raíz del logro de los aprendizajes y competencias en todos los niveles educativos.

a implementação de cortês primeiros socorros em intervenção no conflito em sala de aula, de modo que este artigo define primeiro o que são os “primeiros socorros cortês”, que é um “valórica de emergência” e uma “emergência emocional” também revelou as características de um professor que geram cortês em valores e emocionalmente ambientes saudáveis, que são “eros pedagógicas”, “atitude compartilhada de ouvir”, “assertividade” e “o uso do pensamento complexo” como os elementos essenciais para a execução de cortês First Aid (PAA). Globalmente, a perspectiva da complexidade de Edgar Morin como uma alternativa para analisar todos os fatores que estão entrelaçadas em sala de aula para situações de conflito e para realizar o PAA, a fim de promover ambientes em valores e emocionalmente saudável surge, o que eles são a raiz de realização e habilidades de aprendizagem em todos os níveis educacionais

in the application of first aid to conflict in the classroom, so this article first defines what are “first aid aulic”, what is a “Emergence of values” and an “emotional emergency”, the characteristics of a teacher who generate values and emotionally healthy aulic environments, which are: “pedagogical eros”, “shared listening attitude”, “assertiveness” and “Use of complex thinking” as axis elements for the application of First Aid Aulic (PAA). Overall, the perspective of Edgar Morin’s complexity is presented as an alternative to analyze all the factors that are intertwined in the classroom in the face of conflictive situations and to be able to carry out the PAA in order to favor environments in values and emotionally healthy, that are the root of achievement of learning and skills at all levels of education

Palabras Clave: escucha, asertividad, eros pedagógico, pensamiento complejo

Palavras-chave: ouvir, assertividade, eros pedagógica, pensamento complexo

Keywords: listening, assertiveness, pedagogical eros, complex thinking

Recibido: 12/09/2016

Aceptado: 19/03/2017

Para citar este artículo:

Valerio Tapia, R. (2017). Primeros auxilios áulicos para el favorecimiento de ambientes en valores y emocionalmente sanos. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 49 - 68

Primeros Auxilios Áulicos para el favorecimiento de ambientes en valores y emocionalmente sanos.

Introducción

Las escuelas del Estado de México en todos los niveles educativos está en continua crisis: el *bullying* o acoso escolar, la discriminación comunicativa, las malas relaciones interpersonales entre docentes-alumnos o alumnos-alumnos, la poca tolerancia hacia la diversidad, la falta de responsabilidad por parte de los docentes o alumnos, la falta de respeto, la falta de honestidad, la individualidad anteponiéndose a la cooperación, el poco uso de la comunicación asertiva en el aula, entre otros, son algunas situaciones en las que los docentes viven día a día. Aún con la existencia de programas como el Programa Nacional de Convivencia Escolar, Escuela Segura, las prioridades de la Ruta de Mejora, entre otros no han sido suficientes para que este tipo de situaciones se eliminen.

Para que exista un conflicto dentro del aula deben intervenir de dos a más personas, estas pueden ser en las interacciones docente-alumno o alumno-alumno, sin embargo, pensar que las retroacciones que existe entre estas relaciones son el origen de los conflictos es pensar de forma errónea ya que cada uno de estos actores lleva consigo una serie de factores que influyen en su actuar y pensar. Ante dicha situación, si los conflictos en el aula escolar siempre van a existir por más que existan programas para evitarlos o solucionarlos es necesario tener una herramienta pedagógica que los oriente y apoye en su resolución.

1. Realidad del contexto de las escuelas en Nezahualcóyotl.

Para poder hablar de ambientes áulicos en valores es necesario contextualizar el espacio socio-histórico-cultural-pedagógico en la que se encuentran las instituciones. La contextualización de la educación es fundamental para lograr la identificación, conocimiento, comprensión, reconocimiento, análisis, interpretación, de dichos conflictos, Edgar Morin menciona que “la contextualización del conocimiento es un atributo fundamental que configura su pertinencia. Ubicados en el mundo contemporáneo y en latitudes latino-

americanas, es imprescindible que coloquemos el tema de la educación y su reforma en una cuádruple contextualización, que incluya el mundo de hoy en sentido general, y el contexto inmediato latinoamericano, los avances científicos y los problemas cognoscitivos que lo configuran. Para hacer posible la reforma necesitamos una contextualización a la vez epistémica, ética, política y pedagógica” (citado por Delgado 2010, p. 30).

La información que se obtuvo fue a través de la observación, las entrevistas con los docentes y la propia experiencia de 10 escuelas del Estado de México el cuál según “El informe de delitos de alto impacto del estado de México” del 2015 menciona que “encabeza la lista de entidades con mayor índice de homicidios, secuestro, extorción y robo” (I.E.L, 2015, p.5). Así mismo el municipio de Nezahualcóyotl posee una superficie de 63.74 km² y una población de 1,110, 565 habitantes según el último estudio de (INEGI, 2010), la zona es considerada de un alto índice delictivo según el FORBES (2016), también clasificado entre los tres municipios del Estado de México como el más peligroso del país (I.E.L, 2015, p.6).

En el ámbito académico según investigaciones de Eduardo Andere (2000) los resultados de la prueba PISA haciendo un análisis comparativo en México a nivel internacional queda en el penúltimo lugar solo quedando por arriba de Brasil, indicando en las propias palabras del autor como el “fracaso escolar”.

Esta primera breve contextualización nos hace ver la complejidad de la situación del trabajo en valores en las instituciones de todos los niveles educativos, pero con mayor peso en las escuelas Normales, ya que de ahí emana los futuros docentes que van a formar a los individuos desde temprana edad.

No sería difícil determinar que las características socio-ambientales que se generan dentro del aula en cualquier nivel educativo ya sea: preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior van a reflejar el entorno en el que se rodean, un entorno de baja calidad educativa, de poco interés por la educación, con la práctica de valores casi ausentes debido a la situación social de delincuencia en las que están inmersos.

2.- ¿Qué son los Primeros Auxilios Áulicos (PAÁ)?

Cuando se habla de primeros auxilios nos imaginamos inmediatamente un botiquín, alcohol, vendas, medicamentos, una persona herida, entre otros,

nuestra mente hace una serie de conexiones entre alguna urgencia física ya sea una cortadura, raspón, torcedura etc., en relación con algo que puede ayudar a subsanarla, en el diccionario de la Real Academia define los primeros auxilios como “asistencia de urgencia que se presta a una persona en caso de accidente o enfermedad repentina”, así mismo una urgencia es “algo que debe de resolverse de forma inmediata”, ante tales definiciones surgen las preguntas: ¿pueden presentarse urgencias emocionales y/o valóricas dentro del aula?, ¿qué papel juega el docente ante estas urgencias?, como punto de partida se debe de enfatizar que al hablar de los valores y estados emocionales entramos a terrenos multifactoriales, donde se encuentra la subjetividad, inestabilidad, incertidumbre, desequilibrio, por ello sería incorrecto pensar que existen recetas mágicas, establecidas, lineales y únicas para resolver los conflictos que se presenten.

En cualquier momento pueden surgir emergencias dentro del aula, según Moran las emergencias “no son épifenomenos, ni superestructuras, sino las cualidades superiores surgidas de la complejidad organizadora de los elementos o constituyentes diversos en un todo” (Morin, 2004, p.333), es así que las interacciones multidimensionales entre factores, actores, contextos, sistemas, entre otros, van a influir para que se presenten en determinados momentos.

De forma cotidiana en el ámbito académico se pueden clasificar dos tipos de emergencias en ambientes no adecuados o poco favorables para el proceso de E-A, éstas son: valóricas y emocionales, estas emergencias desde la percepción de todo docente se pueden considerar como urgencias ya que se trata de resolver lo más pronto posible para que los conflictos no se agranden.

Por lo que es necesario conocer ¿qué es un valor y una emoción? Etimológicamente el termino valor proviene del Latín *valere* que significa “salud “ o “fuerza”¹ lo que confirma la importancia de favorecer un ambiente áulico en valores y emocionalmente sanos, por otro lado Pablo Latapí (2001), menciona que un valor “es un término polivalente...lo que se valora y se considera digno de aprecio...se identifica con lo bueno”(p. 2), por lo que los valores se vinculan con todas las conductas y cualidades deseables que benefician al propio individuo como a la sociedad,.

¹ Diccionario etimológico (en línea) <https://definiciona.com/valor/>

Por otro lado una emoción para Chóliz (2005) es “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4). En el ámbito educativo una experiencia ya sea agradable o desagradable dentro del aula afecta no solamente los estados afectivos del alumno sino lo cognitivo y conductual, por lo que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) la interacciones entre docente-alumno y alumno-alumno en donde no se practiquen valores repercuten directamente en los estados emocionales y estos a su vez en el proceso de E-A, por lo que es un sistema recursivo organizacional² constante.

Una emergencia valórica es cuando surgen conflictos a partir de la poca práctica de valores, al faltarse al respeto de manera verbal, al presentarse acciones de agresión (nula práctica de valores tales como: la paz, tolerancia y/o respeto), al no cumplir con las tareas, materiales o realización de ejercicios (no se práctica la responsabilidad), las burlas que enfrenta el alumno(a) por equivocaciones ante sus exposiciones, participaciones o comentarios (falta del valor del respeto), entre otros.

Una emergencia emocional surge cuando las acciones y/o poca práctica de valores repercuten en la sensación de seguridad del alumno cuando es agredido física, verbalmente y su autoestima disminuye por las burlas de otros compañeros, al pensar que no realizan el ejercicio correctamente perdiendo su autoeficacia, enojarse al pensar que no se les toma en cuenta, etc., es decir, por la poca o nula práctica de valores como: respeto, paz, justicia, responsabilidad, entre otros.

Podríamos nombrar más ejemplos, sin embargo, todas las emergencias valóricas y emocionales se deben de analizar desde una perspectiva de la complejidad ya que como lo menciona Morin “la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple... la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interac-

² Recursión organizacional: Es la observación de la causa y el efecto en una relación continua en la que la causa puede ser efecto y el efecto puede ser causa. : Las casas producen efectos y los efectos causas. Se auto-produce y auto-organiza. Citado por Tobón (2005, p. 5).

ciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2009, p. 32), por lo que ante estas emergencias se debe considerar la cultura, circunstancias, historia de vida, personalidad, pensamientos, creencias, entre otros factores, de cada una de las partes que están inmersas dentro del conflicto.

Las emergencias valóricas y emocionales van a surgir a partir de múltiples factores, según los resultados de las entrevistas a los docentes, estas se pueden determinar en las siguientes clasificaciones genéricas:

1. Niveles de valores (valores altos o valores bajos) que tenga el alumno y el docente.
2. Niveles cognitivos con los que afronta el alumno los conflictos dentro del aula.
3. Grado de autorregulación emocional del alumno y del docente.
4. Los intereses y motivaciones que se forman los alumnos a través de su transcurso por cada nivel educativo.
5. Las características personales y éticas profesionales del docente que se encuentra frente al grupo.

Según los resultados de dichas entrevistas estas son algunas de las clasificaciones de los factores que intervienen en un salón para que existan o no conflictos, y todas van a depender del nivel académico en el que se encuentren: Preescolar, Primaria, Secundaria, Media Superior o Superior, es por ello importante preguntarnos ¿cuál es el papel del docente en la aplicación de primeros auxilios áulicos?, ¿qué características debe tener o desarrollar el docente frente a grupo?, ¿cómo se pueden desarrollar ambientes áulicos adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

3.- El papel del docente ante las emergencias valóricas y emocionales

La escuela es el segundo espacio donde socializa el individuo y es en el aula donde los procesos de interacción y recursividad³ fluctúan constantemente, es por ello la necesidad de que los docentes puedan dar “primeros auxilios áulicos”, es decir, “intervenir y dar solución de primer momento ante los conflictos que emergen dentro del aula ya sean de tipo valóricas o emocionales”. El trabajo de un docente es identificar cuáles son los posibles factores que están en constante recursión y retroacción⁴ para que se esté dando un ambiente favorable o no en el proceso de E-A.

Hume (1992) mencionaba que todos los seres humanos no eran sino un haz o colección de percepciones diferentes, que estas se sucedían entre sí con rapidez inconcebible y están en perpetuo flujo y movimiento, es decir, que el individuo es un ser único con percepciones, emociones, pensamientos, creencias y experiencias únicas que forman parte de su personalidad, y estas a su vez van a depender de sus circunstancias, cultura, sociedad, etc. Es por ello que la intervención ante estas emergencias desde la perspectiva de la complejidad requiere de la reorganización de “los conocimientos, intercambio de perspectivas, comportamientos, modos de pensar y colaborar. En términos prácticos esto significa un reto vital que debemos enfrentar o hacer visibles nuestros propios horizontes de comprensión o actuación” (Delgado, 2015, pp.117-118).

Dentro del aula el docente debe de organizar el trabajo con los alumnos de tal forma que sean actividades donde se recuperen valores tales como la responsabilidad, respeto, cooperación, colaboración, entre otros, ante el manejo de problemas y conflictos. El docente debe fomentar el desarrollo de individuos independientes capaces de ver las consecuencias de sus acciones y responsabilizarse ante ellas, ya que la finalidad de la educación según Tobón (2005) es formar individuos integrales en valores desde la socioformación, tomando como base un proyecto ético de vida donde el individuo contribuye a la formación de una sociedad y a su vez la sociedad forma al individuo.

³ Recursividad: Es la observación de la causa y el efecto en una relación continua en la que la causa puede ser efecto y el efecto puede ser causa. Glosario de términos en: <http://doctoradopensamientocomplejo.edgarmorin.com>

⁴ Retroacción: Acción de regresar la acción. Glosario de términos en: <http://doctoradopensamientocomplejo.edgarmorin.com>

Por lo que la educación que se imparte en el aula desde la perspectiva de la complejidad debe considerar que “hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que tiene un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre si...”(Morin, 2000, p. 31). La escuela es uno de los principales agentes socializadores del individuo es por ello que el papel del docente ante la formación de alumnos integrales es de vital importancia, por lo que la práctica de valores y el manejo asertivo de sus emociones dentro del aula debe ser la guía para la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje.

a) Características de los docentes que pueden proporcionar Primeros Auxilios Áulicos (PAÁ)

Un ambiente escolar donde los docentes funjan como mediadores de los conflictos deben tomar como punto inicial las necesidades de cada uno de los alumnos, para ello es importante aclarar que los docentes deben cubrir una serie de características para poder intervenir ante urgencias valóricas y emocionales ya que sin ellas es difícil mediar con efectividad las mismas, estas características son la base de la intervención para llevar a cabo los primeros auxilios áulicos.

Es primordial que los Formador de Formadores (FF), es decir, los docentes que enseñan en las Escuelas Normales, en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Facultad de Pedagogía, entre otras, los Docentes en Formación (DF) refiriéndonos a los alumnos normalistas que estén estudiando en las distintas carreras de nivel básico: Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria con sus varias especialidades, Pedagogía, etc., así como todo profesor titular de cualquier nivel educativo deben de realizar un autoanálisis reflexivo de la práctica del eros pedagógico, actitud compartida de escucha, asertividad y el uso del pensamiento complejo.

La definición de las características que debe tener todo docente que interviene ante una urgencia valórica o emocional se presenta a continuación:

- Eros pedagógico: La pedagogía es una de las actividades más nobles del ser humano, enseñar no es tarea fácil y solamente enseñan aquellas personas que son capaces de compartir todo lo que poseen, es decir, es un acto directo de amor, como se menciona en los Diálogos de Platón

(2005) “con amor uno es capaz de emprenderlo todo”. El eros es una fuerza que puede transformar la esencia del ser humano hacia un ser integral en libertad de pensamiento. Un docente con eros pedagógico siempre velara porque el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una experiencia que produzca felicidad. La combinación de eros y pedagogía producen escenarios de igualdad, equidad, justicia y amor. Para poder llevar a cabo la aplicación de los primeros auxilios áulicos esta característica es la base de la intervención y debe englobar cada una de ellas de manera directa o indirecta.

- Actitud compartida de escucha: Según diferentes autores como Cassany (1994) escuchar se hace con un objetivo determinado que es, obtener información, esta capacidad predice lo que se va a oír, es decir, prepara al individuo hacia un proceso de comprensión (entender algo) y para hacerlo se debe de poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Ante dicha explicación hay que aclarar que cuando se habla de escuchar en el ámbito educativo vamos más allá de simplemente obtener información, es hablar de una actitud compartida, la cual tiene como finalidad escuchar las necesidades de todas las personas que se encuentran dentro de un salón, compartir experiencias, reconocer al otro a partir de diálogo. Una actitud compartida de escucha debe ser el eje por el cual se tiene que dar atención a las emergencias valóricas y/o emocionales que surjan dentro del salón de clases.

- Asertividad: El comportamiento asertivo desde el enfoque de la psicología cognitiva consiste en expresar lo que se siente, se cree y se desea de forma directa sin adquirir posturas defensivas, agresivas o violentas, haciendo valer los derechos propios y respetando el de los demás. Flores (1994) menciona que la asertividad se fundamenta en la ausencia de la ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones. Todo docente debe de asumir practicas asertivas en todos los ámbitos de su vida, Rodríguez y Serralde (1991) mencionan que estas prácticas son: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad, identificar y aceptar sus propios derechos y el de los demás, reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuir ideas irracionales, ansiedades y culpas. Son prácticas eficientes que como docente deben de ejercitar de manera personal ya que si no se dominan no se podrán resolver los conflictos de forma adecuada cuando se susciten en el aula.

- Uso del pensamiento complejo: Morin (2009) menciona que “el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad” (p.22), es decir, al hacer uso del pensamiento complejo va más allá de la instrumentación reduccionista y conductista de la práctica pedagógica actual que se aleja de la creatividad y se limita a la reproducción de saberes de forma certera sin relacionar las otras esferas del alumno lo biológico, psicológico, valórico, socioeconómico, etc. Es así que al hablar del uso del pensamiento complejo en el ámbito educativo es entender que un conflicto surge por la interacción dialéctica de infinidad de factores donde cada individuo es único y donde el diálogo entre pares, docentes, padres de familia, sociedad, cultura, etc., es constante; la conexión reflexionada, crítica y divergente de todos los factores por parte del docente hará que se visualicen las urgencias valórico-emocionales desde otros horizontes.

Estas características deben estar alineadas con los rasgos de perfil de todo docente frente a grupo, es por esta razón que los Formadores de Formadores (FF) son el pilar, la raíz, la guía de los Docentes en Formación (DF) “alumnos normalitas” en ellos recae un peso enorme, siendo los principales actores educativos que formaran y moldearan a otros, es decir, a través del aprendizaje vicario y de la interacción constante entre FF-DF en el nivel superior se deben fortalecer estas características antes mencionadas, ya que los DF se enfrentaran a una serie de situaciones que los llevaran a practicar los primeros auxilios ante urgencias valóricas y/o emocionales dentro del aula, tanto en las jornadas de observación y prácticas docente hasta que sean titulares de un grupo en los distintos niveles de educación.

b) Principales emergencias y uso de las características que debe tener un docente para generar ambientes en valores y emocionalmente sanos

A continuación se darán algunas sugerencias de intervención de las características que debe tener un docente que pueda aplicar “los Primeros Auxilios Áulicos (PAÁ): valóricos-emocionales”. Cada una de las propuestas ejemplifica situaciones reales y cotidianas que afrontan los docentes día a día dentro del aula, cabe mencionar que se presentaron 4 casos reales que se obtuvieron de la información que nos proporcionaron los docentes de distintos niveles educativos del municipio de Nezahualcóyotl (información recopilada en un registro anecdótico). Así mismo, se dará una propuesta de la intervención

efectiva haciendo uso de las características de un docente que desarrolla ambientes áulicos en valores y emocionalmente sanos.

Las emergencias valóricos-emocionales que se presentaron son: a) La valentía vs la evitación, b) El perdón vs el resentimiento, c) El respeto vs la intolerancia y d) La responsabilidad vs la irresponsabilidad.

a) La valentía vs la evitación: Juan llega a escritorio del maestro y le dice de manera exaltada, enojado y casi a punto de llorar, --Ismael me acaba de decir que soy un gay— el maestro le responde — ¿y lo eres?, y Juan responde— no- ante esta respuesta el maestro le dice — entonces si no lo eres, no le hagas caso-. Ante dicha situación se puede ver que el docente no tiene las características de un docente que fomenta un ambiente áulico favorable, por la manera en como intervino ante esta urgencia se puede notar que no escucho con una actitud de manera compartida, no conoce lo que la otra persona involucrada en el conflicto puede decir, emite una respuesta a partir de lo que cree de manera directa y/o lineal sin saber los factores, razones, circunstancias que propiciaron el conflicto, tampoco hizo uso de un pensamiento complejo su actuar fue de acción-reacción, estímulo-respuesta, es decir, su mediación ante dicha urgencia fue lineal no dio pauta a la verdadera solución del mismo, de forma indirecta enseña al alumno a evadir o evitar los comentarios o conflictos que posteriormente se enfrente.

Práctica efectiva de las características de los docentes que pueden aplicar los PAÁ: Actitud compartida de escucha, uso del pensamiento complejo y práctica del valor de la valentía. El docente debe de aplicar de manera efectiva una actitud compartida de escucha y establece un diálogo con todas las partes involucradas, es decir, los alumnos que intervinieron en el conflicto, intenta conocer y relacionar la personalidad de cada uno de ellos, sus características socioculturales, de interacción familiar, los motivos y circunstancias, etc., en las que se desarrolló el conflicto, es decir, hace uso del pensamiento complejo vislumbrando de forma global la situación y a partir de un análisis reflexivo, crítico y ético trata de llegar a un acuerdo entre ambas partes, sin embargo, a pesar de este acuerdo en conjunto debe de enseñar al alumno ofendido la manera de responder ante situaciones similares haciendo uso del diálogo asertivo sin llegar a la agresión verbal o física. El docente de esta manera resalta el valor de la valentía al enseñarle al alumno a no quedarse callado, lo ayuda a confrontar y resolver los problemas por sí mismo sin evitarlos.

Este tipo de conflicto y el valor que se plasma “la valentía” es común en

nivel básico, ya que los niños y adolescentes son temerosos de responder ante una agresión física o verbal sino tienen confianza en sí mismos o al no sentirse apoyados por alguna persona ya que son dependientes de lo que otro diga, ya sea padres de familia, amigos y/o docentes. Sin embargo, se puede presentar en otros niveles como lo son: media superior y superior bajo otras circunstancias como por ejemplo no solicitar que se repita el tema o no aclarar dudas porque los demás pueden callarlo(a) o se pueden burlar, es decir, evitan situaciones vergonzosas que pudieran hacerlos verlos como ignorantes, poco hábiles, etc.

b) El perdón vs el resentimiento: La mamá de Mónica llega con la maestra y le pide de favor revise la mochila a todos los alumnos de su grupo porque su hija llegó sin su lapicera a la casa. Ante dicha situación la maestra comenta lo sucedido a todo el grupo y les pide que si alguien vio la lapicera o se la llevó sin querer la dejara en el escritorio. Todos se voltean a verse entre sí y nadie admite tenerla, unos minutos después Lucía observa que Blanca guardó algo entre su suéter y sale al baño, por lo que al sospechar pide permiso para ir también al baño y ve como Blanca tira la lapicera en una jardinera, por lo que la toma y regresa al salón diciéndole a la maestra que Blanca se la había robado. Cuando regresó Blanca todos sus compañeros del salón le empiezan a gritar – eres una ratera, una ladrona—la maestra les dice que guarden silencio y le pide a Blanca que la acompañe con la orientadora. Al regresar ya con su reporte todos le aplican la ley de hielo (no le dirigen la palabra) y cuando pasan a su lado le susurran -eres una ratera— e incluso algunos la empujan, la docente aunque observa las actitudes, comportamientos y escucha lo que le dicen a Blanca decide no decir ni hacer nada, solo se limita a dar clases. Ante dicha situación el docente se comporta de manera pasiva, sin embargo, permite la agresión verbal y física hacia la alumna dejando que se genere un ambiente hostil dentro del aula que puede terminar en agresiones o violencia física de mayor magnitud.

Práctica efectiva de las características de los docentes que pueden aplicar los PAÁ: Uso de la asertividad, el eros pedagógico, uso del pensamiento complejo y práctica del perdón. Un docente que atiende este tipo de emergencias debe hacer un uso correcto de la asertividad, es decir, trata de establecer un diálogo con todo el grupo trabajando el respeto a los derechos de los demás independientemente si se ha cometido un error. Enseñarles que lo que se rechaza es la conducta no a la persona, ofrecer una nueva realidad de la situación y concientizar a la alumna de las consecuencias de sus actos. El docente debe de establecer un diálogo con la alumna y los padres de familia para poder

comprender la problemática haciendo un análisis de todos los factores que se interrelacionan para que Blanca actué de esa forma, es decir, el docente debe hacer uso del pensamiento complejo. Así mismo, al trabajar bajo el eros pedagógico es trabajar sobre el perdón y enseñar a los alumnos a perdonar sin asumir posturas autodefensivas, es decir, desarrollar la sinceridad en el perdón para evitar el resentimiento. Rescatando en el aula los sentimientos de seguridad por parte de todos los alumnos, reconociendo que todos pueden cometer errores y que cada uno responderá ante dichos tropiezos.

Este caso aunque se puede confundir con la poca práctica del valor de la honestidad, se quiere dar énfasis a las conductas y emociones de los demás. El acto del perdón está relacionado con el valor de la paz ya que al perdonar algún error se expresa la tolerancia y la comprensión por el error cometido, al no ponerlo en práctica se desprenden emociones tales como el rencor y el deseo de venganza. Este tipo de actos son necesarios en todos los niveles educativos; en el nivel superior las problemáticas dentro de la interacción entre los alumnos son originados en su mayoría por errores que se cometen en el ámbito personal de amistad, estos errores fracturan dicha amistad generando ambientes de resentimiento, burla, intolerancia, venganza e incluso de agresión y violencia, es por ello la importancia de reconocer el acto del perdón para favorecer el valor de la paz.

c) El respeto vs la intolerancia: Javier desconcentra a todos cuando grita – Luis ya siéntate que no me dejas ver porque a cada rato te paras a sacarle punta a tu lápiz, que no vez que la carne de burro no es transparente —La docente calla a Javier pero agrega otras observaciones y enfrente de todos los alumnos que se encuentran en el salón le dice -- ¿qué quieres que haga contigo?, todas las clases te la pasas vagabundeando por todo el salón, te paras por cualquier cosa, pides permiso para ir al baño a cada rato, no terminas los ejercicios e interrumpes a los demás y no dejas que terminen tampoco— ante este comentario, Luis responde -- es que me da sueño y cuando camino se me quita – entonces la docente le dice – pues duerme bien en tu casa y no te paras para que no interrumpas a los demás— Luis responde – pero duermo bien y aun así tengo sueño, cuando estamos en geografía no me da sueño para nada, yo creo que se me olvida porque el libro tiene muchos dibujos y me distraigo con ellos--, entonces la docente solo mueve la cabeza negativamente y le dice – bueno ya, apúrate a trabajar--.

Ante dicha situación se puede notar que la docente no presta atención ni le da importancia a lo que dice el alumno, por la forma en que permitió que un alumno le gritara a Luis y las palabras con la que ella se dirige hacia él, se

constata que no se práctica el respeto dentro del salón, la poca tolerancia hacia la conducta de un alumno genera ambientes poco aptos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Práctica efectiva de las características de los docentes que pueden aplicar los PAÁ: Uso del pensamiento complejo, actitud compartida de escucha y práctica del respeto. La efectividad de solución ante esta urgencia reside en escuchar con atención lo que el alumno dice para poder determinar todos los factores que están orillando al alumno a tener ese tipo de conductas (ya que algo está detrás del sueño constante) para que a partir de ello considere las necesidades de todos los alumnos con especial atención hacia Luis. Realizando un análisis reflexivo y crítico de los factores que orillan a Luis a comportarse de esa manera, se está haciendo uso del pensamiento complejo como una vía para poder encontrar la raíz de la emergencia valórica-emocional, ante esta situación al escuchar lo que dice el alumno se puede determinar qué factores principales lo orillan a comportarse de esa manera, aunado a otros que pueden influir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde la práctica del valor del respeto se materialice mediante acciones justas, incluyentes y coparticipes evitando acciones verbales o físicas de intolerancia.

El valor del respeto se encuentra inmerso en cada momento, en todos los niveles educativos, en todas las actividades que realiza el docente dentro y fuera del aula: al evitar interrumpir los comentarios de otro compañero que está hablando, al no desacreditar lo que el otro dice, al guardar silencio y prestar atención a la persona que expone, al no molestar a los demás, al esperar turnos, etc. Es un valor fundamental que se práctica en cualquier ámbito de la vida. El FF y el DF deben de fomentar la práctica del respeto desde su propio actuar.

d) La responsabilidad vs la irresponsabilidad. El maestro Pedro inicia la clase solicitando a todos los alumnos que entreguen las carpetas para el primer periodo de jornadas de Observación y Práctica Docente (OPD) con las planeaciones por tema asignado por los titulares de la escuela de práctica, así como instrumentos de diagnóstico y evaluación, sin embargo, nota que de los cuarenta y cinco alumnos solamente quince cumplieron con lo que se solicitó, al terminar de revisar las carpetas de quienes cumplieron, les informa a los demás – como saben, el reglamento dice que si no presentan carpeta antes de la jornada, sus prácticas están suspendidas y automáticamente están reprobados de la materia---, ellos comentan que aunque sabían que ese día lo había solicitado, el docente de Observación y Práctica Docente

(OPD) del semestre anterior les aceptaba las carpetas durante las práctica y muchos justifican su incumplimiento diciendo que no la había acabado para ese día, por lo que le solicitan al docente un día más. El maestro Pedro no se muestra accesible y solicita posteriormente al subdirector, envié un oficio a cada uno de los alumnos donde se les comunique su situación académica. Ante esta situación se hace constatar la falta de responsabilidad por parte de los alumnos, por lo que el docente bajo las normas de la escuela establece las consecuencias de su incumplimiento, sin embargo, no hay una muestra por parte del docente para poder solucionar el problema es decir, no existe una actitud de escucha compartida ya que no acepta las justificaciones de los alumnos, lo cual tendría como resultado que más del 50% de alumnos sean afectados académicamente.⁵

Práctica efectiva de las características de los docentes que pueden aplicar los PAÁ: Uso del pensamiento complejo, actitud compartida de escucha, asertividad y práctica de la responsabilidad. El docente al tomar decisiones lineales bajo una norma escolar está afectando académicamente a más del 50% de alumnos, por lo que debe reflexionar que su mismo actuar no ayudara al desarrollo o fortalecimiento del valor de la responsabilidad, ante dicha situación una actitud de escucha compartida les facilitara tanto al FF como a los DF a establecer acuerdos asertivos en donde se respete el derechos de todos así como se manifiesten sus obligaciones de tal manera que ninguna parte sea afectada, así mismo debe de visualizar todas las experiencias y factores que determinan la falta de responsabilidad de los alumnos haciendo uso del pensamiento complejo para establecer acuerdos que posibiliten acciones de responsabilidad por parte de los alumnos, de tal forma que se evitan actitudes de ansiedad, coercitivas o punitivas por ambas partes.

El valor de la responsabilidad se práctica diariamente en cualquier ámbito de la vida: personal, escolar, laboral, familiar, etc., es un valor que posibilita otros valores como la ética, ya que la ética “tiene que ver con el proceder de los hombres en relación a su conciencia y responsabilidad” (Gurria, 1996, p.37), cuando hablamos de responsabilidad estamos haciendo referencia a las bases de la ética profesional que todo docente debe de manifestar, es por ello que tanto los FF así como los DF deben hacer conciencia clara que su práctica docente debe estar fundamentada en valores que favorezcan

⁵ Los datos presentados se obtuvieron a través de lo mencionado por la titular de OPD del Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl (ciclo 2015-2016), plasmado en el registro anecdótico de la Coordinación Académica.

ambientes emocionalmente sanos.

c) Aplicación de los Primeros Auxilios Áulicos (PAÁ).

Ante este tipo de emergencias que surgen en el aula y las características que deben tener todo docente para poder hacer uso de las mismas, la propuesta integral para poder llevar a cabo los Primeros Auxilios Áulicos en Valores y Emocionalmente Sanos son los siguientes:

a) Desarrollo o potencialización de las características de los docentes que desarrollan ambientes áulicos en valores: eros pedagógico, actitud compartida de escucha, asertividad y el uso del pensamiento complejo. Ya que estas son los ejes principales para poder implementar los PAÁ.

b) Identificar emergencias desde estados iniciales hasta los conflictos. Es necesario hacer uso del pensamiento complejo, holista y globalizador para poder ver todos los componentes que se conformaron e interaccionaron de forma retroactiva y recursiva para que fluyera la emergencia desde su conformación para poder anticipar y prevenir el conflicto hasta la intervención del mismo.

c) Determinar y clasificar el conflicto como una emergencia valórica o emocional. Visualizar el origen o raíz compleja del conflicto para determinar trabajar e intervenir sobre los valores (niveles de valores) o emociones (niveles de autorregulación emocional).

d) Establecer desde el inicio del ciclo o semestre un reglamento interno basado en valores. Algunos de los conflictos dentro del aula son provocados por los pocos límites y normas de trabajo dentro del aula, es por ello que la construcción de un reglamento interno basado en valores con la ayuda de los alumnos es una actividad que se debe de realizar al inicio de clases.

e) Establecer un encuadre⁶ del curso comprensible, claro y en mutuo construcción con los alumnos. Los conflictos dentro del aula también se generan a partir de la nula o ambigua información que se tiene sobre la

⁶ Encuadre: Actividad que realiza e docente al inicio del ciclo escolar o semestre, con la finalidad de proporcionar información al alumno con respecto a: los contenidos a trabajar, los aprendizajes esperados y competencias a favorecer, los indicadores de evaluación así como la implementación del reglamento interno o de aula.

forma de trabajo que se llevará a cabo, los indicadores de evaluación, las normas dentro del aula, entre otros, es por ello que dar claridad a todos estos elementos. Así mismo los indicadores de evaluación y el reglamento áulico se debe de construir en conjunto con los alumnos.

Esta propuesta de Primeros Auxilios Áulicos (PAÁ) van orientados a dar otra vía para mediar, intervenir y afrontar las emergencias que surgen dentro del aula, la práctica pedagógica debe estar en estrecha relación con habilidades, actitudes, aptitudes, conocimientos que puedan facilitar al docente prevenir o intervenir algún conflicto áulico.

El desarrollar ambientes áulicos en valores y emocionalmente sanos se manifiestan cuando el docente aliente, motive y mediante su ejemplo haga uso del eros pedagógico, escuche las necesidades, intereses y problemáticas de sus alumnos, sea asertivo al actuar o tomar decisiones, y sobre todo haga uso del pensamiento complejo ya que el rumbo de un grupo está determinada por una serie de factores, fuerzas, energías, cambios, reacciones, actividades, aciertos, desaciertos, equivocaciones que resultan en una dinámica grupal favorable o desfavorable para el aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

Las emergencias valóricas y emocionales pueden desarrollarse y emerger de muchas formas, ante las cuales los docentes deben intervenir y dar los Primeros Auxilios Áulicos. Los FF y DF, así como los titulares de cualquier nivel deben realizar un autoanálisis reflexivo de su práctica docente y de los elementos ejes para la práctica de los PAÁ: a) Desarrollo o potencialización de las características de los docentes que desarrollan ambientes áulicos en valores, b) Identificar emergencias desde estados iniciales hasta los conflictos, c) Determinar y clasificar el conflicto como una emergencia valórica o emocional, d) Establecer desde el inicio del ciclo o semestre un reglamento interno basado en valores, e) Establecer un encuadre del curso comprensible, claro y en mutuo construcción con los alumnos. El hacer uso de esta propuesta promete caminos viables para la búsqueda de nuevas formas de intervenir de manera efectiva en aulas conflictivas.

Identificar todos los factores que intervienen como encadenamiento para que surja una emergencia valórica y/o emocional dentro del aula debe ser analizado desde una perspectiva de la complejidad ya que “la idea de unidad

compleja va a tomar densidad si presentimos que no podemos reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de partes, de uno y de diverso” (Morin, 1993, p.128), a partir de la integración de todo estos elementos se puede llevar a cabo los PAÁ para poder fomentar aulas emocionalmente sanas, resaltando que aunque no se busca establecer modelos unifactoriales para explicar la realidad dentro de las aulas es primordial desarrollar formas eficientes y eficaces de promover la práctica de valores.

Los valores y las emociones rigen sobre la educación y la formación de los individuos, todas las instituciones de los distintos niveles educativos las trabajan de manera directa o indirecta, sobre todo los valores son fundados, establecidos, incluidos y promovidos por las escuelas ya sea en la misión, visión, reglamento interno, acuerdos pedagógico, ente otros, sin embargo, en la práctica, el impacto y aceptación es donde aún se tiene que trabajar.

Los docentes tenemos que ser proactivos por lo que implementar todo tipo de estrategias que ayuden y favorezcan el desarrollo de ambientes áulicos en valores y emocionalmente sanos debe ser una prioridad, para ello es necesario el cambio de actitud, cultivando metas propositivas y positivas, saber que el manejo de conflictos, es decir, de intervenir ante una emergencia es algo que se aprenderá sobre la marcha, no hay un recetario a seguir, solo propuestas que en algún momento pueden ser funcionales.

La perspectiva del pensamiento complejo es una forma de entender y comprender la recursividad, retroactividad y recursión organizacional de la realidad áulica, sin asumir posturas prejuiciosas, autodefensivas o violentas, más bien, creando ambientes de empatía, creatividad e integrales en valores y emocionalmente maduros, es decir, los alumnos deben ser capaces de afrontar los conflictos por sí mismos, asumiendo sus responsabilidades y decisiones. Resolvamos por enfocarnos en las soluciones, todos tenemos la experiencia de haber resuelto algún conflicto y tomar decisiones en el ámbito familiar y personal, es en el ámbito educativo donde esta capacidad debe resurgir direccionando formas efectivas de intervención con el objetivo principal de favorecer ambientes áulicos en valores y emocionalmente sanos que permitan el logro de los aprendizajes así como de las competencias de cada nivel educativo para lo cual se recomienda usar los “Primeros Auxilios Áulicos”.

Referencias bibliográficas

Andere Martínez, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* México: Planeta. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002520.pdf>

Cassany, D. (2003) *Enseñar lengua*. 9ª ed. Barcelona : Grao, de IRIF.

Mariano Chóliz (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Consultado en: www.uv.es/=choliz.

Delgado Díaz, C. (2015) La reforma paradigmática: posibilidades y fronteras para el diálogo de saberes. *Ludus Complexus: Revista multiversidad de complejidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. 1(1)

Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. México: Tesis inédita de Doctorado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gurria, M. (1996) *Ética profesional: el turismo como ejemplo*. Puebla. México: Universidad de las Américas.

Hume, D. (1992). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.

Latapí Sarre, P. (2001) Educación y Valores. *Ingenierías*. 4(11).

Morin, E. (1993) *El Método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.

Morin, E. (2004) *El método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid. Cátedra. Trad. Ana Sánchez y Dora Sánchez.

Morin, E. (2009) *Introducción al pensamiento complejo*. México, D.F.: Gedisa.

Platón. (2005). *Diálogos*. Tomo III. Bogotá: Ediciones Universales.

Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.

Tobón, Sergio (2005) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª ed. Bogotá : Ecoe.



Presentación del conocimiento en el aula a través del lenguaje.

Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty.

Ojeda Lopeda Pablo César
Pontificia Universidad Católica de Chile
pcojeda@uc.cl

Psicólogo y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Candidato a Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente de "Aprendizaje y Procesos de Cambio" Universidad Central de Chile. Líneas de Investigación: Aprendizaje en diferentes contextos. Discurso y procesos cognitivos superiores. Discurso y argumentación histórica.

Resumen - Resumo - Abstract

Con base en algunos elementos teóricos tomados del planteamiento de Merlau-Ponty —alteridad, intersubjetividad, relaciones vinculares y sensación—, se reconstruye la mirada que del conocimiento y del sujeto que conoce tiene la propuesta fenomenológica del autor. Luego se emplean como herramientas de análisis para observar una situación hipotética en el aula, dando especial importancia a la "sensación experiencial", antes que a los procesos intelectivos, como la primera vía a través de la cual el sujeto se acerca al conocimiento. Finalmente se plantean las posibilidades tanto del orden cognitivo, como social, que pueden hallarse en una mirada del aula fundada en la fenomenología

Com base em alguns elementos teóricos retirados de Merleau-Ponty abordagem -alteridad, intersubjetividade, ligações relacionais e feeling-, o olhar de conhecimento e conhecedor é o autor proposta fenomenológica é reconstruído. Em seguida, eles usaram como ferramentas analíticas para observar uma situação hipotética em sala de aula, com especial ênfase na "sensação experimental", em vez de processos intelectivas, como o primeiro canal através do qual o assunto é sobre o conhecimento. Finalmente possibilidades surgem tanto ordem cognitiva e social, o que pode ser encontrado em um olhar em sala de aula com base na fenomenologia.

Based on some theoretical elements taken from the approach of Merleau-Ponty -Alter, intersubjectivity, relationals links and sensation-, it is reconstructed the look that of the knowledge and of the subject that knows has the phenomenological proposal of the author. They are then used as tools of analysis to observe a hypothetical situation in the classroom, giving special importance to the "experiential feeling", rather than to the intellectual processes, as the first way through which the subject approaches knowledge. Finally, the possibilities of both the cognitive and the social order can be found in a view of the classroom based on phenomenology.

Palabras Clave: Sensación experiencial. Conocimiento. Fenomenología. Educación. Lenguaje
Palavras-chave: Sentindo experiencial. Conhecimento. Fenomenologia. Educação. Idioma.
Keywords: Experiential feeling. Knowledge. Phenomenology. Education. Language.

Recibido: 12/09/2016

Aceptado: 30/01/2017

Para citar este artículo:

Ojeda Lopeda, P. (2017). Presentación del conocimiento en el aula través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 69 - 82

Presentación del conocimiento en el aula a través del lenguaje.

Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty.

1. Introducción.

Desde antes que existiera la escuela ha existido un debate candente alrededor de cómo se construye el conocimiento (García, 2006. Sosa, 1995). Para intentar responder a esta cuestión, desde las más diversas disciplinas que trabajan alrededor de la educación se ha buscado delimitar, crear y recrear una serie de postulados, conceptualizaciones y teorías, que se cree favorecen los procesos de enseñanza y construcción del conocimiento en el espacio escolar (Acosta, 2012. Hofer, 1997. Lankshear y Peters, 2000. Popkewitz, 2007). Tales creaciones del pensamiento han nacido a la luz de tendencias que plantean propuestas y conceptualizaciones para el aula, desde posturas teóricas propias de postulados filosóficos y psicopedagógicos humanistas (Sanz, 2006). El presente artículo pretende desarrollar uno de esos postulados filosóficos como lo es el de la postura fenomenológica de Merlau-Ponty, y la contextualiza alrededor de lo que tal propuesta puede ofrecer para comprender mejor la construcción del conocimiento disciplinar en el aula, particularmente a la comprensión de la interacción docente-estudiante mediada por el lenguaje. Las preguntas que este artículo busca responder son entonces: *¿Cuáles son algunas de las implicaciones que la propuesta fenomenológica de Merlau-Ponty tiene alrededor de la construcción del conocimiento en el aula?. Desde esta propuesta ¿cómo en la interacción docente-estudiante, puede involucrarse la sensación experiencial como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento?*

Para responder a estas preguntas en el artículo se desarrollan inicialmente las ideas de Merlau-ponty alrededor de su concepción de sujeto y de conocimiento. Establecidos los elementos conceptuales fenomenológicos, posteriormente desde ellos se analiza con especial detenimiento una situación de aula, para finalmente pasar a una conclusión alrededor de las posibilidades que el docente puede encontrar al situar su trabajo desde esta propuesta. Los textos en los que se fundamenta este ensayo son las ediciones en Español de “Fenomenología de la percepción” y “El mundo de la percepción. Siete conferencias”.

2. La fenomenología desde Merlau-Ponty.

En las siguientes líneas se plantean algunos de los elementos teóricos y conceptuales que sustentan la propuesta de Merlau-Ponty; puntualmente aquellos que hacen referencia a la alteridad y la intersubjetividad, a las relaciones vinculares, así como a la importancia de la sensación como elemento primario intuitivo que preexiste a cualquier forma de reflexión. Sobre estos pilares es sobre los cuales el autor construye su comprensión fenomenológica del mundo.

Los anteriores elementos teóricos sirven de base para plantear la mirada que desde la postura fenomenológica se hace del sujeto y de la construcción del conocimiento, las dos temáticas que inicialmente se desarrollan en el presente artículo. Antes de continuar, es preciso aclarar que tales temáticas aparecen superpuestas en la propuesta de Merlau-Ponty. La decisión de presentarlas aquí por separado obedece más a una cuestión didáctica que el autor del presente ensayo toma para facilitar su trabajo de análisis.

2.1 . El sujeto y el otro: una relación vinculante.

En la propuesta fenomenológica de Merlau-Ponty, aparece la figura del sujeto como entidad cognoscente; su postura es diferente a la de dos de las tradiciones del pensamiento que han marcado el devenir de la ciencia en Occidente: la cartesiana y la positivista.

La propuesta fenomenológica de Merlau-Ponty se aparta del planteamiento cartesiano que concibe al sujeto como una entidad dividida entre cuerpo y mente, siendo esta última la más importante para la construcción del conocimiento. Para la fenomenología, al decir de Varela, lo cognitivo es “enactivo”, es decir, que se define tanto en la manipulación -actividad física que involucra lo motor- como en lo mental (Varela, 1999), una y otra son constitutivas del sujeto y en tal sentido no pueden estar separadas.

La postura fenomenológica también se aparta de la tradición del pensamiento positivista. Esta concibe el objeto como externo al sujeto y es deber de éste último intentar conocerlo; existe de base la creencia de que el objeto se deja aprehender sin ser alterado por la mirada de quien lo intenta conocer (Howe, 2009). Estos planteamientos resultan incompatibles con los postulados de Merlau-Ponty porque para él la separación entre sujeto y objeto es sólo

aparente. En el mismo proceso iniciado por el sujeto para conocer el objeto, se encuentra la relación que vincula a uno y otro como parte de una misma realidad, esto es así no sólo en el campo de las Ciencias Sociales, sino también en el de las mal llamadas “Ciencias Duras”: “La física de la relatividad confirma que la objetividad absoluta y última es un sueño, mostrándonos cada observación estrictamente ligada a la posición del observador, inseparable de su situación, y rechazando la idea de un observador absoluto” (Merleau-Ponty, 2003, p. 14); la idea del sujeto que se acerca al objeto de investigación sin alterarlo, pertenece más al terreno de la ciencia ficción que de la propia actividad científica.

Hasta ahora se ha argumentado más a favor de *aquello que no es el sujeto para la fenomenología*, la pregunta sería entonces *¿qué sí es el sujeto para esta postura?*. El sujeto en la propuesta fenomenológica consiste básicamente en un ser en relación con el mundo, vinculado al mismo: “El mundo es aquello mismo que nos representamos, no en cuanto hombres o en cuanto sujetos empíricos, sino en cuanto somos, todos, una sola luz y participamos de Uno sin dividirlo” (Merleau-Ponty, 1993, 11); en esa participación que el sujeto tiene con el mundo él se descubre como ‘ser del mundo’ ” (Merleau-Ponty, 1993, p. 13), sin embargo este descubrimiento no es posible sin que aparezca necesariamente la figura del Otro.

La participación del sujeto en el mundo desde esta propuesta no puede entenderse por fuera de la interacción que pone en relación estrecha al Yo del sujeto con el Yo del otro; la intersubjetividad juega entonces un papel importante para comprender la postura fenomenológica:

El mundo fenomenológico es, no ser puro, sino el sentido que se transparenta en la intersección de mis experiencias y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras; es inseparable, pues, de la subjetividad e intersubjetividad que constituyen su unidad a través de la reasunción de mis experiencias pasadas con mis experiencias (...) (Merleau-Ponty, 1993, p.19).

El sujeto de la fenomenología no se encuentra aislado del mundo, ni del otro; *él es*, su ser cobra sentido, en el momento en que descubre la interdependencia que lo vincula con todo aquello que está a su alrededor; se descubre a sí mismo, su propia identidad, en medio del otro que completa el mundo en que vive: “Entre mi consciencia y mi cuerpo tal como lo vivo, entre este cuerpo fenomenal y el del otro, cual lo veo desde el exterior, existe una rela-

ción interna que pone de manifiesto al otro como consumación del sistema” (Merleau-ponty, 1993, p. 364).

Este es en resumen, el sujeto fenomenológico: un ser cognitivamente corporizado (enactivo), que reconoce que su mirada afecta aquello que es mirado; un sujeto que no sólo está en relación con el mundo, sino que descubre y es consciente de tal relación; que siendo diferente al otro, también ve cómo ese otro le permite completarse y en ese sentido, nuevamente, es consciente del vínculo entre sí y el otro.

2.2. La construcción del conocimiento desde la fenomenología.

El apartado anterior, si bien hizo referencia a la concepción de sujeto que tiene la fenomenología, ya dejaba ver en un plano muy general la postura que frente al conocimiento adopta esta corriente del pensamiento; ahora es necesario concretarla especialmente para entender ya no sólo la relación que el sujeto entabla con el conocimiento, sino para ver cómo desde la fenomenología se entiende que el sujeto construye conocimiento.

El acceso al conocimiento por parte del sujeto no ocurre en la vía “de arriba abajo”, del concepto a lo particular -deducción-. Tampoco se genera en el sentido contrario como podría pensarse: ejemplos particulares a partir de los cuales se infieren reglas, principios y leyes -inducción-. Ambos caminos tienen un supuesto de base, éste es que el proceso de construcción del conocimiento socialmente construido inicia como una actividad de reflexión racional, intelectual.

Para la fenomenología existe algo que precede a lo nominal, a lo racional. El camino del conocimiento se inicia en lo sensitivo como elemento primario del acto cognitivo, por lo que la pretensión es la de “volver a encontrar este contacto ingenuo con el mundo para finalmente otorgarle un estatuto filosófico” (Merleau-Ponty, 1993, p. 7). La sensación experiencial es la que vincula al sujeto con el mundo, y es este vínculo el que preexiste a la actividad reflexiva del pensamiento:

Todo cuanto sé del mundo, incluso lo sabido por la ciencia, lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia (...). Si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar su sentido y alcance, tendremos, primero,

que despertar esta experiencia del mundo del que ésta es expresión segunda (Merlau-ponty, 1993, p. 8).

Otra característica de lo sensitivo es que la experiencia que se genera en el sujeto no aparece desvinculada del contexto: “el ‘algo’ perceptivo está siempre en el contexto de algo más; siempre forma parte de un ‘campo’ ” (Merlau-Ponty, 1993, p. 26).

La sensación experiencial, entendida entonces como aquello que el sujeto siente que sabe, o que siente y sabe a la vez, y que aparece en relación y en medio de un contexto, es desde la fenomenología de Merlau-Ponty, la puerta de entrada al conocimiento.

La modernidad dio tal importancia a la razón que terminó por olvidar, incluso hasta negar, la sensación del sujeto como elemento válido para el conocimiento. En la sensación interna la modernidad ve aparecer la subjetividad, lo interno, voluble e inexplicable y por tal razón no es digna de ser concebida como vía del conocimiento; esta postura es claramente rechazada por la fenomenología.

Una vez planteada la sensación experiencial como el camino hacia la construcción del conocimiento, ¿qué sigue?, ¿a caso la fenomenología se niega a aceptar aquello que la ciencia ha construido por las vías racionalistas y positivistas?. Nada más alejado de la propuesta fenomenológica. Desde su punto de vista no puede desconocerse el adelanto que la humanidad ha alcanzado en muchos campos y disciplinas –medicina, farmacéutica, astronomía, ingeniería, entre otras- y lo que ello ha representado, sólo que dicho adelanto se ha producido de forma ciega, sin reconocer cómo el conocimiento de X campo se intersecta con el de otro, sin pensar en las consecuencias que el mismo tiene más allá de su parcela de conocimiento, sin preocuparse, o con escasa preocupación, por las implicaciones sociales –éticas, políticas, económicas- del conocimiento (Flores, 2008. Morin, 1994).

La fenomenología aboga por el encuentro con las posturas contrarias: “la adquisición más importante de la fenomenología estriba, sin duda, en haber unido el subjetivismo y objetivismo extremos en su noción del mundo o de la racionalidad.” (Merlau-Ponty, 1993, p. 19), sin embargo, dicho encuentro es para reafirmar lo fenomenológico del conocimiento, es decir, para que en los conocimientos generados por los objetivismos, pueda descubrirse el tejido que los intersecta y en el cual cobran sentido más allá de su propio campo disciplinar; a esto es a lo que Merlau-Ponty denomina *Racionalidad*:

Hay racionalidad, eso es: las perspectivas se recortan, las percepciones se confirman, un sentido aparece. Pero no hay que ponerla a parte, transformada en Espíritu absoluto o en mundo en sentido realista. El mundo fenomenológico es, no ser puro, sino el sentido que se trasparencia en la intersección de mis experiencia y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras (...)

(Merleau-ponty, 1993, p. 19)

La sensación experiencial lleva al sujeto a saber que a pesar de lo novedoso que pueda parecer un conocimiento, él sabe –intuye, siente-, algo al respecto, porque ha tenido algún tipo de experiencia con aquello que así visto, finalmente no resulta del todo novedoso: “Cuando digo que tengo delante de mí una mancha roja, el sentido del vocablo “mancha” me lo proporciona una serie de experiencias anteriores a lo largo de las cuales he aprendido a utilizar el vocablo en cuestión” (Merleau-Ponty, 1993, p. 36). El sujeto vincula aquello con lo que se encuentra o que el mundo le plantea, con lo que él ha vivido, lo que ha experimentado: “El trayecto A, B, C, se parece a otro trayectos circulares recorridos por mis ojos; pero esto sólo quiere decir que despierta el recuerdo de aquéllos y hace que se manifieste su imagen” (Merleau-Ponty, 1993, p. 37). La vía de la construcción del conocimiento no es iniciada por el sujeto desde la ignorancia, la vía de acceso al conocimiento se inicia desde el conocimiento que se posee, al decir de los constructivistas, *nunca existen comienzos absolutos*.

La construcción del conocimiento inicia entonces reconociendo que este parte desde la *sensación experiencial*, es decir, desde lo que el sujeto *siente saber*, desde sus experiencias previas vividas y sentidas con todo aquello que está a su alrededor. Esto permite contextualizar su conocimiento intuitivo y tiende puentes que llevan a identificar sus intuiciones como haciendo parte o que están relacionadas con las de otros, algunas de las cuales se encuentran socialmente validadas.

A continuación se avanza en la presentación de dos situaciones contrarias de construcción del conocimiento que ocurren en muchas aulas. Se plantea un análisis poniendo especial énfasis en el papel que cumple el lenguaje en tales situaciones. El abordaje para su interpretación se fundamenta en los conceptos que hasta este punto ha proporcionado la propuesta de Merleau-Ponty.

3. Lenguaje y presentación del conocimiento en el aula.

Las teorías psicológicas de inspiración positivista han concebido la palabra como algo transparente que sólo sirve para favorecer la comunicación; sin embargo, los estudios de la psicolingüística han revelado que el lenguaje en uso pone al descubierto mucho más de lo que el propio usuario quisiera. Bruner (2004), al hacer referencia a la relación entre lenguaje y educación manifiesta:

(...) que el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación- el lenguaje- nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. (Bruner, 2004, p. 127).

De acuerdo con Bruner, el uso que se hace del lenguaje en el aula revela la concepción que el docente tiene del mundo, de su estudiante, del lugar en que él mismo se posiciona y de cómo se construye el conocimiento en el aula. A continuación se presentan un par de ejemplos¹ que muestran la relación de los aspectos mencionados.

Situación de conocimiento 1: El docente llega al salón de clase, saluda y después puede ponerse de pie y escribir en el tablero o presentar una diapositiva en la que aparece el tema a trabajar-p.ej. La célula-; acto seguido el docente manifiesta: “*las células son...*”², y los estudiantes copian o escuchan.

El anterior párrafo esquematiza a grandes rasgos lo que podría ser una situación prototípica en un aula de clase. En ella, el conocimiento ha sido declarado, está hecho, no admite otras posibilidades; está ahí para que en

¹ Las situaciones ejemplares descritas se asemejan más a lo que puede ocurrir en grados de primaria. Sin embargo, esto no implica que otras situaciones de grados superiores (secundaria o universidad), no puedan analizarse a la luz de elementos conceptuales fenomenológicos.

² Puede tener diferentes variaciones: le pide a los estudiantes que lean en la página de sus libros de texto, o presenta un video didáctico en el que se explica lo que es la célula. Independientemente del formato, detrás de todos hay algo en común: el conocimiento está siendo declarado, afirmado para el otro: los estudiantes.

adelante sea reproducido. Se genera entonces en el aula una clara situación de poder entre el docente y el estudiante que favorece al primero; pues es él quien sabe qué es la célula; el estudiante por su parte se queda en la posición de aquél que no sabe y es concebido desde esa situación prototípica como un sujeto desposeído al que hay que llenar de datos. La palabra del estudiante queda silenciada, en adelante esta aparecerá sólo para decir aquello que el profesor antes declaró: *“Las células son...”*.

Situación de conocimiento 2: El docente llega al salón de clase, saluda y después puede ponerse de pie y escribir en el tablero o presentar una diapositiva en la que aparece el tema a trabajar-p.ej. La célula-. Acto seguido el docente pregunta: *“¿qué creen uds. que son las células?”*.

El anterior párrafo esquematiza a grandes rasgos una situación tal vez menos típica que la primera. Aquí el docente no empieza declarando, no se propone como el poseedor del saber, antes bien, invita a los estudiantes a ofrecer su palabra, todas las interpretaciones son bienvenidas. Los alumnos hablarán desde sus intuiciones, desde aquello que la palabra “célula” les sugiere, desde lo que creen, sienten o intuyen. El profesor instala el conocimiento, el sentir y la intuición del estudiante como algo válido, al menos algo que merece ser dicho por él y escuchado por los demás. En esta dinámica, el docente plantea el mundo de lo posible como un terreno en el que se vale soñar y proponer, narrar la experiencia del sujeto (Bruner, 2004), en relación con el concepto que se trabajará en clase y con todo aquello que para los estudiantes pueda relacionársele o asemejársele, con independencia, al menos en los primeros momentos, de si ello es cercano o lejano al conocimiento que la comunidad de especialistas socialmente ha validado. Lo importante es que a las intuiciones y sensaciones experienciales de los alumnos se les da cabida en el aula.

En el momento en que la sensación experiencial y el conocimiento previo es traído al aula, pueden aparecer respuestas a la pregunta del profesor tales como: *“las células puede que tengan que ver con el celular que me compraron”, “se parece como a la celulitis, que es cuando las venas se brotan”, “¿tendrá que ver con la cédula de mi mamá?”, “se parece como a la férula que le pusieron a mi hermano después de que se cayó en el parque”*. Al abrir así el espacio se genera una primera forma de intersección en el aula, aquella que le permite al estudiante encontrarse con las experiencias del otro, compartirlas descubrir que frente a lo manifestado por el profesor, se tienen elementos en común: Experiencias y sensaciones. Saber que “(...) somos, todos, una sola luz y participamos de Uno sin dividirlo” (Merlau-Ponty,

1993, p. 11).

Sin embargo, esta primera forma de intersección debe poder avanzar a otra más compleja con la ayuda del docente. Él entonces deberá colaborar a establecer una intersección de segundo orden que le permita al estudiante descubrir o construir, cómo el conocimiento producto de su sensación experiencial, está en relación con otros más amplios, validados en contextos específicos por la comunidad académica en la que el concepto abordado en clase es empleado y qué implicaciones tiene -¿*Qué tienen que ver las células con la celulitis?*-. En esa intersección de segundo orden, el docente también ayuda al estudiante a identificar la polisemia de los conceptos y su carácter contextual, que lo lleva a traer al aula a otros discursos académicos -¿*existe alguna relación entre “la célula” y el “celular”?*?, ¿*cuál es la analogía que se establece entre “célula” y “celular”?*).

La situación 2 logra especialmente tender los vínculos del sujeto con el otro, bien porque presta atención a lo que X compañero dice, bien porque su situación es similar a la de Y, bien porque lo que le pasó a Z nunca le ha pasado a K. Así, la experiencia cotidiana con el concepto disciplinar se convierte en experiencia sentida de alguna manera, conocida antes de ser nominalizada y antes que la escuela tienda las líneas que diferencian –y aquellas que pueden unir- el saber subjetivo y/o construido por fuera de la educación formal, con el saber disciplinarmente validado y que tendrá que construirse.

Una propuesta de trabajo en el aula cercana a la segunda situación es más compatible con la construcción del conocimiento desde la postura fenomenológica. Desde esta, la primera invitada al salón de clase es la experiencia propia, lo vivido, sentido e intuido por el estudiante alrededor de lo que el concepto a trabajar le suscita. Tal situación está en mayor posibilidad de hacer aparecer los vínculos que el alumno ha establecido con los otros y con el concepto, aún mucho antes de saber que se había relacionado con el mismo. Así, aquello nuevo que se pretende conocer, no es tan novedoso como inicialmente pudo creerse, de alguna manera entra en el registro de lo ya conocido, o al menos, de lo ya intuido: “Cuando digo que tengo delante de mí una mancha roja, el sentido del vocablo “mancha” me lo proporciona una serie de experiencias anteriores a lo largo de las cuales he aprendido a utilizar el vocablo en cuestión” (Merleau-Ponty, 1993, p. 36).

Ofrecer el espacio al sujeto de exponer aquello que siente, lo que se intuye, lo que le generan los conceptos científicos abordados en el aula, permite mayo-

res posibilidades de hermanar a aquellos que han sido invitados a compartir sus sentires, intuiciones y saberes; tiende redes y puentes que vinculan a sus participantes, y los anima a prestar mayor interés en las experiencias de los demás, a colaborar y debatir y a estar cognitivamente más dispuestos a ingresar en los lenguajes de las disciplinas.

4. Conclusión.

La Filosofía de la Ciencia, y en su vertiente epistemológica de la fenomenología como la entiende Merleau-Ponty, plantea una serie de postulados que al ser trabajados desde la mirada del docente y del psicopedagogo, permiten descubrir en ella algunos derroteros desde los cuales mirar el aula, concebir las relaciones que ahí se establecen y hacer propuestas prácticas que apunten a una construcción del conocimiento y del ser, más cercana a lo que las sociedades contemporáneas demandan: sujetos que se conciban a sí mismos como haciendo parte de algo que es superior a ellos que a su vez, les compete; que siendo diferentes, los ubica en la posición de semejantes: “El mundo fenomenológico es, no ser puro, sino el sentido que se trasparenta en la intersección de mis experiencia y en la intersección de mis experiencias con las del otro” (Merleau-Ponty, 1993, p. 19). Las propuestas de una ecología de lo humano, de una sistémica que nos une, cobra mayor sentido con la fenomenología.

La escuela, no puede esperar a que sean otras instancias las que piensen y propongan las vías por las cuales los seres humanos encontraremos los caminos que nos hagan ver que a pesar de la diferencia, son más las cuestiones que nos hermanan, pues es desde el propio espacio escolar, y sin renunciar a la labor de re-creación del conocimiento disciplinar, que están dadas las condiciones para dar una mirada del conocimiento como algo que nos es común, y por esa vía, experimentar en el aula lo que es la vida propia de la democracia: el acuerdo, el disenso, la diferencia, lo común; todas esas opciones están contenidas en una mirada fenomenológica de la educación.

Bibliografía.

Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, 20, pp. 93-105.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundo posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.

Flores, L. (2008). Posiciones y orientaciones epistemológicas del paradigma de la complejidad. *Cinta de Moebio*. 33, pp. 195-203.

García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, 2(2), pp. 113-122.

Hofer, B. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. 67(1), pp. 88-140.

Howe, K. (2009). Positivist dogmas, rethoric and the education science question. *Educational Researcher*, 38, pp. 428-440.

Lankshear, C. y Peters, M. (2000). Information, knowledge and learning: some issues facing epistemology and education in a digital age. *Journal of Philosophy of Education*. 34(1), pp. 17-39.

Merlau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. España: Planeta de Agostini S.A.

Merlau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Popkewitz, T. (2007). La historia del curriculum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado*, 11(3), pp. 1-13.

Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*. 9, pp. 57-76

Sosa, E. (1995). *Knowledge in perspective. Selected essays in epistemology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Varela, F (1999). "Steps to a science of interbeing: Unfolding the Dharma implicit in modern cognitive science". En Watson, G . Bachelor, S. y Claxton, G. (eds). *The Psychology of awakeninh. Budhism, science and our day – today lives*. (pp.71-89). London: Ridler.



El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación

Alex Cárdenas Guenel
Universidad de Chile
alexcardenas@live.cl

Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales, Licenciado en Educación y Magíster en Comunicación por la Universidad Austral de Chile. Ha realizado estudios de Postítulo en Filosofía y Educación, mención valores y ciudadanía y, actualmente realiza estudios de Magíster en Educación en la Universidad de Chile. La línea de investigación que desarrolla, se sitúa en torno a la filosofía hermenéutica y la filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

El presente trabajo tiene como objeto generar una fusión de horizontes en torno a la experiencia dialógica como posibilidad de fundamento ético en la educación. La educación es un proceso formativo complejo en el que participan diversos aspectos, dentro de los cuales se manifiesta la ética como base teleológica de la educación. Sobre esto cabe considerar que el ser humano se desarrolla mediante la socialización con las demás personas y por ende la experiencia dialógica resulta ser fundamental. No es posible la realización del *telos* de la educación si no se tiene en consideración las implicaciones éticas de la experiencia dialógica. En efecto, es imprescindible el reconocimiento recíproco del diálogo en la educación, en tanto

O presente trabalho tem como objetivo gerar uma fusão de horizontes em torno da experiência dialógica como possibilidade de fundamento ético na educação. A educação é um processo de formação complexa onde existem diversos aspectos, No qual manifesta-se a ética como base teleológica da educação. Sobre isto cabe considerar que o ser humano se desenvolve mediante a socialização com as demais pessoas e a experiência dialógica torna-se fundamental. Não é possível a realização do objetivo da educação se não considerar as implicações éticas da experiência dialógica. De fato e imprescindível, o reconhecimento recíproco do diálogo na educação, possibilita o desenvolvimento de um autêntico vínculo entre educadores - alunos, como

The present investigation has the purpose of joining different horizons together around the dialogic experience as a possibility of an ethical foundation in education. Education is a complex many-sided formative process, ethics being an important side of it as a teleologic base for any Educational process. Furthermore, socialization is developed and improved through interacting others, hence, the dialogic experience becomes essential. The fulfilment of the *telos* in education would not be possible if the ethical implications of the dialogic experience are not considered. Indeed, it is essential to acknowledge dialogue as a form of communication in Education since it creates a genuine link between the teacher and the learner, as human beings in an

que posibilita el despliegue de un vínculo auténtico entre educador-educando, como seres humanos en situación existencial.

seres humanos em situação existencial situation.

Palabras Clave: diálogo, educación, ética, experiencia, lenguaje
Palavras-chave: dialogue, educação, ética, experiência, linguagem.
Keywords: dialog, education, ethics, experience, language.

Recibido: 23/12/2016

Aceptado: 08/03/2017

Para citar este artículo:

Cárdenas Guenel, A. (2017). El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 83-97

El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación

1. Lenguaje y experiencia dialógica

El ser humano es un ser cultural en tanto que ha nacido en una determinada comunidad de vida y se ha desarrollado mediante la socialización con las demás personas. Su mundo se constituye a partir de la interiorización de las formas de pensar, sentir y actuar, ayudando al mismo tiempo a transmitir, conservar y transformar una cultura que es dinámica y cambiante. Las comunidades de vida en que nacen las personas, se constituyen como comunidades de sentido en tanto que otorgan los instrumentos necesarios para generar un sentido compartido a la realidad del propio entorno. La cultura se manifiesta en un proceso de construcción continuo mediante la interacción comunicativa entre las personas (Rodrigo, 1999).

No es menos cierto que el estar en contacto con la realidad es estar en contacto con una comunidad lingüística, de manera que toda explicación acerca de los estados y situaciones del mundo objetivo dependen del uso interpretativo de un lenguaje común. Esto implica compartir previamente una precomprensión lingüística o un horizonte de sentido por parte de los miembros de una comunidad de interpretación. El lenguaje no solo viene a representar los objetos o hechos, ni se constituye como propiedad de un individuo, sino que crea un plexo de sentido intersubjetivamente compartido que logra manifestarse en expresiones culturales y sociales (Habermas, 2011). En este sentido, la posibilidad de acceso a nuevas experiencias se genera desde la apertura de la experiencia articulada lingüísticamente como puente entre las propias experiencias que se tienen del mundo con otros mundos de experiencias posibles. Es decir, la apertura y ampliación del propio campo experiencial se desarrolla mediante la posibilidad de generar una unidad en el entendimiento mutuo (Mortalla, 1991).

Asimismo, las pretensiones de verdad se desempeñan discursivamente dentro del contexto de justificación correspondiente. Sin embargo, pese a que la verdad no puede asimilarse ni a la certeza de acción ni a la aseverabilidad justificada, constantemente en el mundo de la vida los sujetos operan con la distinción entre creer y saber, buscando justificar las creencias con razones

convincentes puesto que dependen de las certezas de acción ante un mundo que se supone objetivo. Esto significa que la justificación se convierte en una necesidad práctica de confiar en lo que incondicionalmente es tenido por verdadero, lo cual sólo puede ser satisfecha mediante una reinterpretación de las creencias discursivamente justificadas en verdades que orienten la acción. Por ello, Rorty interpreta el lenguaje como un instrumento en el que los seres humanos logran adaptarse a su entorno y satisfacer sus necesidades dentro del mundo de la vida (Habermas, 2011).

En particular, la autenticidad del ser del lenguaje acaece en la conversación mediante un ejercicio de entendimiento que no es unidireccional ni menos un mero instrumento comunicativo de la propia voluntad, sino que acontece en un mutuo entendimiento como proceso vital de una comunidad de vida en el que se manifiesta y representa el mundo. El mundo es la base común que une a los que se comunican entre sí. En palabras de Gadamer (2001):

todas las formas de la comunidad de vida humana son formas de comunidad lingüística, más aún, hacen lenguaje. Pues el lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación. Sólo adquiere su realidad en la realización del mutuo entendimiento. Por eso no es un simple medio para el entendimiento. (p. 535)

El lenguaje acontece en el diálogo como el camino de la verdad mediante la comprensión, porque ciertamente el lenguaje otorga la posibilidad de encontrarse con el mundo, con los otros e incluso con nosotros mismos. En este sentido, la verdad no existe fuera del lenguaje sino en el encuentro del intérprete con la cosa. La verdad viene a ser el mundo representado en el lenguaje, esto es que el ser verdadero de las cosas acaece en su manifestación lingüística. Por tanto, en la medida que cada mundo lingüístico determina la construcción de la realidad, la verdad es alcanzada mediante el consenso. El lenguaje viene a ser la forma intersubjetiva de comprender la verdad basada en nuestra experiencia del mundo (López, 2000).

Por otro lado, en el encuentro con el otro es fundamental la habilidad de empatizar toda vez que permite tanto mantener la relación comunicativa como lograr una amplitud en la comprensión del otro. En efecto, para que la comunicación entre las personas no se torne complicada, es necesario evitar que aumenten los malentendidos. Esto apunta a la capacidad de “metacomunicar”, en tanto que cuando se dice algo, se debe tener la capacidad de decir lo que se pretende decir, hablando el sentido directo o explícito del

mensaje y considerando tanto su significado como sus posibles efectos, ya que en la comunicación, los presupuestos, eufemismos, mensajes indirectos o implícitos, pueden producir una serie de malentendidos (Rodrigo, 1999). Es así como Ana Vian (2011) señala que:

Sólo existe diálogo si media un compromiso mutuo, expreso o implícito, para el intercambio, y si ese compromiso se demuestra y revisa periódicamente, con signos visibles y explícitos, para reparar fallos de atención y comprensión, tensiones en el reparto de derechos y deberes interlocutivos, para ajustar armónicamente comportamientos, sentimientos y actitudes durante el encuentro, etc. (p. 167)

Conforme a lo anterior, la experiencia dialógica posee la estructura de la pregunta, puesto que las experiencias se adquieren mediante la actividad de preguntar. La pregunta en tanto que apertura y limitación de un determinado horizonte permite el desarrollo de la conversación, lo que en efecto, permite que surjan diversas posibilidades de respuestas como explicación de una determinada cosa. El arte de preguntar es considerado por Gadamer (2001) como el arte de pensar, en el sentido de que realizar las preguntas en un horizonte y orientación adecuada puede generar una auténtica discusión, en la medida que los interlocutores logren ponerse bajo la dirección del tema abordado en común. Esto es que para generar una respuesta adecuada es necesario plantear una pregunta con sentido de apertura y limitación desde una determinada perspectiva.

En la experiencia dialógica, el planteamiento de una pregunta tiende a presentarse como algo más difícil que contestar, viéndose esto reflejado en los diálogos platónicos. Así mismo para poder preguntar se requiere el deseo de querer saber, es decir, saber que no se sabe. La pregunta se sitúa por delante de todo conocimiento y discurso que busca conocer el contenido de las cosas. Un diálogo que pretenda explicar una cosa debe abordar el asunto a través de una pregunta. Por eso el desarrollo de la dialéctica se da en preguntas y respuestas. Todo saber pasa necesariamente por la pregunta en cuanto que implica una apertura sobre la idea de no estar fijada la respuesta. Preguntar es una forma de poner en desvelo el cuestionamiento de lo que se pregunta, en tanto que la pregunta no es sólo apertura sino que también se presenta como delimitación a partir del horizonte de la pregunta. De tal forma que cuando no hay un planteamiento destacado con claridad, tiende a perderse el horizonte de sentido respecto del tema sobre el que se orientan los interlocutores. Ergo, un diálogo auténtico requiere de preguntas con

sentido en que sea posible la respuesta que conduzca a aquella situación de suspensión entendida como apertura de una posible toma de decisión. No obstante, una pregunta sin sentido no significa que no sea verdadera, sino que se encuentra perdida en su orientación y por tanto dificulta la autenticidad del diálogo (Gadamer, 2001).

Incluso un diálogo auténtico tiende a disminuir las posibilidades de control y dirección respecto al modo como desearían llevar a cabo la conversación los interlocutores, bajo la idea de que una verdadera conversación es una forma de entrar y enredarse en ella por parte de los dialogantes tal como si ellos estuvieran dirigidos por el propio curso y desenlace del diálogo. De ahí que la comprensión que se genera sobre lo que alguien dice es una forma de ponerse de acuerdo en la cosa, no así el ponerse en el lugar del otro como una forma de reproducir sus vivencias. El lenguaje se constituye como el lugar donde ocurre el acuerdo por parte de los interlocutores y el consenso sobre la cosa (Gadamer, 2001).

El diálogo implica la fusión de horizontes en tanto que cada individuo que intenta comprender al otro debe entender que cada sujeto posee una determinada historia que le concede una determinada forma de entender el mundo. El horizonte es abarcar todo lo que es visible desde un cierto punto de manera que quien tiene un horizonte no está limitado a lo más cercano, sino que puede ver por encima de ello pudiendo incluso ampliar el horizonte. La apertura a nuevos horizontes es una cuestión propia del comprender. Un desplazamiento hacia la situación de otra persona es una forma de comprensión de su alteridad y de su horizonte que no es una cuestión de empatía de una individualidad en la otra, ni sumisión del otro, sino más bien, es un ascenso hacia una generalidad superior que sobrepasa las particularidades de ambos interlocutores (Gadamer, 2001).

La experiencia dialógica hace posible el acontecer del logos que se superpone a las opiniones particulares mediante un pensar común que consiste en mirar juntos la unidad de la cosa desde una lógica del lenguaje compartido, permitiendo así una productividad en los planteamientos dialécticos de la interpretación. En este sentido el diálogo es un “fin-en-sí” que como proceso del entendimiento mutuo, mantiene siempre una proyección abierta respecto de la lógica propia del comprender lingüístico. Es así como al situar el proceso hermenéutico en relación al diálogo, el horizonte hermenéutico se estructura como el horizonte del preguntar. Este horizonte de la pregunta es una forma de anticipación a una totalidad que se manifiesta en el lenguaje

bajo la conceptualización de una originaria y convergente fusión de horizontes siempre abierta. El horizonte de nuestro conocer se encuentra determinado por el preguntar que se manifiesta en el diálogo como posibilidad de configurar el ser. En el horizonte de la pregunta, el comprender se convierte en un auténtico acontecimiento de sentido en cuanto que las posibilidades de sentido pueden mantenerse abiertas de tal forma que sean integradas en la propia opinión, esto es que la lógica de pregunta y respuesta permite la manifestación relacional de una comprensión dialógica (Moratalla, 1991). Por ello, Gadamer (2006) plantea que:

Hablar unos con otros pone de manifiesto un aspecto común de lo hablado. La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia que ya no es mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social (p. 185).

El diálogo como capacidad natural del hombre, mantiene ciertamente un papel relevante en las relaciones humanas ya que por medio del lenguaje se logran generar intercambios dinámicos entre los interlocutores. La apertura hacia el otro y viceversa, es lo que permite que los hilos de la conversación puedan ir y venir de uno a otro. Cuando dos personas se encuentran e intercambian impresiones, hay dos visones del mundo que se confrontan. Es decir, no es la visión del mismo mundo. En la conversación con el otro se produce una ampliación de la propia individualidad junto al posible acuerdo al que la razón invita. Ante esto, cuando surge el problema del diálogo entre dos o más sujetos, tiende a suceder que el oír mal radica principalmente en la disposición que se tenga como interlocutor, que por lo general está relacionado con un permanente escucharse así mismo a partir de los propios impulsos e intereses. Por eso, a juicio de Gadamer, el hacerse capaz de entrar en diálogo es la verdadera humanidad del hombre (Gadamer 2006).

2. Ética y experiencia dialógica

El que las personas logren poner algo en común, es para Jaspers (1961) lo que se entiende por comunicación. Un proceso en el que libremente se asumen decisiones de sentido de la propia vida. El ser humano en tanto que es

posibilidad y acción, logra por medio de una conciencia que es trascendente, dirigirse a un otro, de tal forma que el hombre siempre es en comunicación. En la comunicación existencial, la relación que se despliega entre dos sí mismos apunta a la mutua creación en libertad de decisión por medio de lo que se tiene y se pone en común, que constituye la verdad.

La experiencia nos muestra que es difícil generar acuerdos sobre lo verdadero, llegándose incluso a desconfiar de la posible veracidad. Sin embargo, se entiende que la verdad de la existencia no es fija o definitiva puesto que al ser la existencia un acto, siempre podemos ser. Esto es que como seres vivientes nunca estamos concluidos. La verdad existencial posee un carácter hermenéutico fundamental en el ser humano a partir del hecho de que como es un ser que se encuentra en constante devenir, comprende que si la verdad es lo que se interpreta, siempre cabe una nueva interpretación y comprensión de la verdad de las cosas. Por ello, si la conciencia existencial es siempre interpretación inconclusa, la verdad deviene, no es fija y por tanto cada interpretación es un límite que genera una apertura a nuevas posibilidades de comprensión (Villarino, 2009).

En la experiencia dialógica las personas logran saber si sus necesidades e intereses subjetivos pueden plantearse intersubjetivamente como exigencia objetiva. Para ello, se debe buscar el acuerdo desinteresadamente pudiendo conocerse a sí mismo en sentido moral. Asimismo, esto implica un reconocimiento del otro como interlocutor legítimo (Águila, 2004). En interacción comunicativa están presente las subjetividades que actúan concretamente en un mundo objetivado que se construye en virtud de la palabra que se dirige a un otro. El encontrarse con otro es establecer un vínculo como acción comunicativa que contiene una cierta experiencia moral, esto es propio de una eticidad de la vida (Giannini, 2007).

El encuentro con el otro es un querer comprenderle en tanto que comprender a una persona implica hablarle aceptando su existencia como un “dejar-ser”. En este sentido, el pensar resulta inseparable de la expresión que consiste en instituir la socialidad (Lévinas, 1951). Incluso, no es menor el hecho de que el proceso de construcción moral posee su fundamento en el diálogo desplegado tanto consigo mismo como con los demás. El diálogo como manifestación del encuentro con el otro, permite la comprensión y el entendimiento bajo una experiencia común mediada por el lenguaje que hace del ser humano un ser ético que confiere sentido a la existencia humana (Ascencio, 2012).

Desde la ética del diálogo cabe considerar que la legitimidad de las normas morales se fundamenta en la racionalidad de un consenso racional, lo cual permite el progreso del género humano. Un consenso racional en la legitimación de normas para la convivencia pasa por el reconocimiento intersubjetivo de su validez, que se manifiesta en el discurso motivado por la búsqueda cooperativa de la verdad. En este sentido, la ética del diálogo se fundamenta en la racionalidad, la cual se opone a los irracionalismos subjetivistas (Adela Cortina, 2000). Es así como Adela Cortina (2009) señala que:

El diálogo es un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuánto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida (p. 208).

Sobre esto, es necesario que el diálogo se emprenda con seriedad y disposición a escuchar al interlocutor; lo que también implica estar dispuesto a expresar el propio punto de vista, de manera que sea posible un entendimiento mutuo que lleve a decisiones justas, es decir, a acuerdos que atiendan a intereses universalizables (Cortina, 2009). Todo diálogo es una invitación a pensar bajo un entendimiento mutuo. Esto es que una experiencia dialógica auténtica no debe aferrarse dogmáticamente a las ideas como si constituyesen verdades absolutas. En la experiencia dialógica existe una progresión dialéctica que aproxima a los participantes a formas de conocimiento. En el cruce de las ideas que se manifiestan en dicha experiencia, se hace necesario establecer acuerdos mínimos que permitan avanzar en una búsqueda compartida. Por ende, hay condiciones que son necesarias para que se produzca el diálogo. Estas condiciones son: reconocer la propia ignorancia, querer aprender, y tener la voluntad de respetar la persona del otro. De manera que este proceso dialéctico se sitúa como un auténtico ejercicio ético (Rodríguez, 2014).

Ethos dialógico y experiencia pedagógica

El ethos dialógico es fundamental en la experiencia pedagógica, puesto que la educación es una interacción continua a partir del lenguaje que posibilita el acuerdo como reconocimiento de la intersubjetividad (García, 1993). Asimismo la acción comunicativa se manifiesta en la experiencia pedagógica permitiendo la reproducción cultural, la integración social y la socialización,

toda vez que la relación intersubjetiva de los sujetos capaces de lenguaje y acción logran entenderse entre sí (Miranda, 1991).

El lenguaje juega un papel fundamental en la manifestación dialógica, siendo incluso, un aspecto contenido en la propia ética como fundamento en la educación. La experiencia pedagógica exige necesariamente estar situado más allá de los aspectos meramente instrumentales, puesto que la educación debe estructurarse comunicativamente mediante el diálogo y la cooperación para generar acuerdos bajo un auténtico sentido de solidaridad. La solidaridad constituye la fuerza integradora que posibilita no solo la integración y regulación social de un sistema democrático, sino también, permite la toma de decisiones de un modo colectivo. En efecto, el carácter deliberativo de la democracia puede situarse como herramienta en la realización de un proceso educativo inclusivo, en donde exista un reconocimiento auténtico de la alteridad, esto es, una integración del otro sin que deba abandonar su propia cultura (Cuchumbé & Giraldo, 2013).

El desarrollo de una conciencia dialógica implica la consideración de una reciprocidad comunicativa en la que el propio sujeto en tanto que sujeto intersubjetivo y socializado, se encuentre situado por sobre las libertades coyunturales como individuo particular. Esto es una concepción ética basada en el reconocimiento intersubjetivo, la reflexión y la autonomía como generador de una democratización profunda en la sociedad civil (Araya, 2011).

El diálogo intersubjetivo se sitúa como posibilidad de encuentro de lo humano desde el lenguaje, posibilitando el desarrollo de mundos de significados y redes sociales construidas a partir de las interpretaciones y acciones que tiendan hacia procesos de transformación de una educación más democrática. Ciertamente el diálogo intersubjetivo debe formar parte fundamental en la práctica educativa toda vez que la intersubjetividad y el consenso se constituyen como bases epistemológicas y axiológicas del quehacer educativo (Vila, 2011).

Cabe considerar que, en la experiencia dialógica se hace necesario contar con un bagaje común para lograr entenderse. Y esto no solo tiene que ver con un entendimiento común, sino también, con un sentir común. Es decir, que el sujeto inmerso en el diálogo, no solo es capaz de pensar de acuerdo consigo mismo y en el lugar del otro, sino que además, debe lograr comunicar sus sentimientos como base de la comunicabilidad. Por tanto, el diálogo no pasa por un mero argumentar bajo determinadas reglas lógicas, sino sobre

todo, por la capacidad de sintonizar. La posibilidad de sintonizar de los interlocutores permite llegar a acuerdos consentidos (Cortina, 2007).

Por ello la emotividad también es importante en la experiencia pedagógica ya que esta implica que se proyecten y reciban las emociones antes, durante y después de las interacciones entre los interlocutores. De esta forma, la ansiedad es un elemento emotivo que perturba la comunicación, puesto que genera incomodidad y preocupación. Controlar esto requiere cierta tolerancia frente a la ambigüedad que pueda existir frente a informaciones que resulten desconocidas. Otro elemento emotivo fundamental, es la empatía como facultad de identificarse con el otro y de sentir lo que él siente, es decir, comprender la situación particular que experimenta el otro (Rodrigo, 1999).

Ahora bien, el problema surge cuando en la experiencia pedagógica no existe una conciencia de la comunicación como compromiso. Es decir, cuando los interlocutores (educador-educandos) que participan del diálogo no se comprometen en sus locuciones, difícilmente actuarán conforme a la validez de las razones. Además, la situación se torna crítica cuando no existe un reconocimiento recíproco entre los interlocutores; cuando no se reconoce el vínculo comunicativo que los liga; o cuando no se reconoce la interdependencia (Cortina, 2007). Esto lleva a una incoherencia que indudablemente afecta a la educación toda vez que el diálogo se sitúa como fundamento ético. Si no existe un reconocimiento recíproco entre los sujetos que participan del proceso educativo, difícilmente se desplegará un espacio de verdadera humanización, puesto que el núcleo de toda vida social es el reconocimiento mutuo que nos constituye y nos liga como seres humanos. En este sentido, la experiencia de la educación tiene que ver con obligaciones mutuas.

El diálogo es una exigencia existencial que se manifiesta como acto creador y liberador. Para que el diálogo logre su posibilidad de manifestación auténtica es necesario el amor a la humanidad. Sobre esto, no es distinto decir que para que el diálogo sea posible en el contexto educativo, es necesario el amor a la educación y a los educandos. Por ello, uno de los requisitos del diálogo, es la humildad que se contrapone a la arrogancia y a la autosuficiencia. Asimismo, no es posible desplegar una experiencia dialógica auténtica si no existe fe en el otro, así como también, un pensar verdadero, crítico, que reconoce la solidaridad y percibe las posibilidades contingentes del devenir. Tales condiciones hacen que el diálogo se transforme en una relación horizontal y de confianza. Esto lleva a extrapolar el hecho de que es el diálogo, el cual implica un pensar crítico, el que permite el despliegue

de una verdadera educación. La experiencia dialógica es un encuentro de los sujetos situados en base a la colaboración que caracteriza a la acción dialógica. Es una dialéctica de relaciones constitutivas entre “dos tú” que a su vez constituyen “dos yo”. Esto implica una conciencia dialógica basada en una reciprocidad intencionada respecto de una pronunciación del mundo, es decir, para su transformación (Freire, 1975).

Inconclusión

Es fundamental la capacidad de interpretar, estimar y apreciar las implicaciones de la experiencia dialógica, ya que tales formas otorgan el interés por generar un auténtico encuentro entre los interlocutores. El ethos del diálogo implica una adquisición de virtudes dialógicas necesarias por parte de los sujetos que participan en el proceso de la educación, toda vez que ésta posee como telos, la humanización. En este sentido, la experiencia dialógica otorga la posibilidad de reconocimiento recíproco entre quienes se encuentran implicados en la experiencia educativa, puesto que desde ahí se desprende el vínculo que nos constituye como seres humanos y nos hace responsables de nuestra situación existencial.

En cierto modo, es necesario profundizar en mayor medida sobre la experiencia pedagógica misma desde el despliegue de la experiencia dialógica, en tanto que como fundamento ético posibilita un vínculo auténtico entre educadores y educandos; y asimismo, comprendiendo lo que sucede en los espacios educativos en donde el diálogo muchas veces aparece silenciado o maltrecho.

Referencias

Águila, E. (2004). Educar en valores en sociedades y escuelas pluralistas. *Revista Perspectivas Éticas*. (8).

Ascencio, S. (2012). Educación para la ciudadanía: una mirada desde la ética del discurso. *Revista Derecho y Humanidades*. (9), 387-400. Recuperado de: <http://www.derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/viewFile/25736/27066>

Araya, J. (2011). Jürgen Habermas, democracia, inclusión del otro y patriotismo constitucional desde la ética del discurso. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*. 3(1), 85-98. Recuperado de: <file:///C:/Users/ORIENTACION%202/Downloads/Dialnet-JurgenHabermasDemocracialInclusionDelOtroYPatriotis-3685365.pdf>

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Cortina, A. (2000). *Ética Mínima. Introducción a la Filosofía Práctica*. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel, S.A.

Cortina, A. (2007). Ethica cordis. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*. (37), 113-126. Recuperado de: http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/2326/14_Cortina_Isegor%C3%ADa_37_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cuchumbé, N.& Giraldo, J. (2013). Aproximación a la democracia deliberativa de Habermas. *Revista Discusiones filosóficas*. (22), 141-159. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a09.pdf>

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Gadamer, H. (2001). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método II*. Salamanca. Ediciones Sígueme.

García, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa a partir de los textos de J. Habermas. *Revista de Educación*, (302), 129-164. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre302/re3020700490.pdf?documentId=0901e72b81272cfe>

Giannini, H. (2007). *La Metafísica eres tú: una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Santiago: Editorial Catalonia.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós Iberica.

Habermas, J. (2011). *Verdad y Justificación. Ensayos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

Herrero, A. (2001). Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. *Revista Crítica*. (81-82), 157-190. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/081-082/081-082_159.pdf

Jaspers, K. (1961). *Filosofía de la existencia*. Madrid: Editorial Aguilar.

Lévinas, E. (1951). *¿Es fundamental la ontología?, Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Madrid: Pre-textos.

López, M. (2000). "La universalidad del lenguaje en la filosofía hermenéutica de H. G. Gadamer". *Éndoxa: Series Filosóficas*. (12), 229- 256. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-1999CDC05E74-A675-7360-BD15-4C1034138801/universalidad_lenguaje.pdf

Miranda, T. (1991). Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (55), 33-46. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista5/art3.pdf>

Moratalla, A. (1991). *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Salamanca: Editorial Kadmos.

Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Rodriguez, R. (2014). El diálogo como ejercicio ético. *Revista Occidente*. (446), 53-56.

Vian, A. (2001). Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. *Revista Crítico*n. (81-82), 157-190

Vila, E. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 3(56). Recuperado de: file:///C:/Users/ORIENTACION%202/Downloads/3652Vila.pdf

Villarino, H. (2009). *Karl Jaspers. La comunicación como fundamento de la condición humana*. Santiago: Editorial Mediterraneo Ltda.



CLEMENTE ESTABLE... En una encrucijada ¿Pedagogo, científico o filósofo?

Ángela de Sosa

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
UDELAR (Universidad de la República) Montevideo. Uruguay
angeladesosa@gmail.com

Profesora Especializada en Discapacitados Intelectuales. Colaboradora Honoraria del Instituto de Filosofía de la Educación de la FHCE. Integrante del grupo de Investigación “De la Filosofía a la Educación, cuidado de sí, inquietud de sí, autoconocimiento”, dirigida por la Profesora Dra Andrea Díaz y el Profesor Enrique Puchet en coordinación con CAPES. Maestranda en Ciencias Humanas, opción Filosofía Contemporánea en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Roselén Schiaffino

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
UDELAR (Universidad de la República) Montevideo. Uruguay
roselenschiaffino@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Química en la Administración Nacional de Educación Pública. Colaboradora Honoraria del Instituto de Filosofía de la Educación de la FHCE. Trabaja en el grupo de Investigación de los autores: Michel Foucault y Montaigne; acerca del tema: “Cuidado de sí”

Resumen - Resumo - Abstract

Este artículo pretende presentar a Clemente Estable desde tres aspectos que son: Clemente Estable en su contexto; Clemente Estable y sus aportes pedagógicos y por último: el filósofo Clemente Estable. Nuestra intención final es leerlo en clave filosófica ya que estamos convencidos de la actualidad y vigencia de su pensamiento: “suscitar el interés por lo que vale, avivar la mente en la dirección de los

Este artigo visa introduzir Clemente Estável a partir de três aspectos: Clemente Estável no contexto; Clemente Estável e contribuições pedagógicas e, finalmente, o filósofo Clemente Estável. O nosso objetivo final é a lê-lo em chave filosófica pois estamos convencidos da validade do seu pensamento: “despertar o interesse em que vale a pena, estimular a mente na direção de valores, facilitar o cresci

This article aims to present Clemente Estable from three aspects: Clemente Estable in his context, Clemente Estable and his pedagogical contributions and finally Clemente Estable the philosopher. Our intention is to read him from the philosophical point of view as we are convinced of the relevance and validity of his thoughts: to promote the interest for what it is worth, to enliven the mind towards the

valores, facilitar el crecimiento y diferenciación del espíritu, favorecer la realización y autonomía de la persona". Creemos que si esta actitud reflexiva penetrara en el discurso académico de las instituciones educativas y de formación de docentes, se lograría la revalorización del conocimiento, de la vocación y de la autonomía; así la falta de sentido de los aprendizajes daría paso a una educación reflexiva y verdadera. Es en esta clave que se pregunta: ¿los buenos ideales son aquellos que arraigan en la roca viva de la experiencia?, ¿qué lugar ocupa la experiencia (praxis educativa) en un diálogo filosófico que siembre una educación promotora de la reflexión y la vocación? Es en estos modos de practicar el filosofar, donde aparece implícita una concepción de la filosofía; es que el pensar estableano es filosofía en toda su significación.

mento e diferenciação de espírito, promover realização e autonomia da pessoa ". Acreditamos que, se esta atitude reflexiva penetrar no discurso acadêmico das instituições de ensino e formação de professores, seria alcançado melhoria dos conhecimentos, vocação e autonomia; e a falta de sentido da aprendizagem levaria a uma educação atencioso e verdadeira. É nesta chave que ele se pergunta: os bons ideais são aqueles enraizados na rocha da experiência?, ¿Que lugar ocupa a experiência (prática educativa) em um diálogo filosófico que semeie uma educação promotora da reflexão e da vocação ? É nestas formas de praticar o filosofar, onde uma concepção de filosofia está implícito; é que o pensamento estabeano é filosofia em todo o seu significado.

values, to facilitate personal growth and the spirit differentiation, to encourage personal realization and personal autonomy. We believe that if this reflexive attitude penetrates the academic speech of educative institutions and those training future teachers, the revalorization of the knowledge, of the vocation and the autonomy will be possible. In this way, the lack of sense in learning would give way to a true and reflexive education. In this direction is that one wonders: are good ideals those which are rooted in the rock of experience? How does the experience count (educative praxis) in a philosophical dialogue which aims to create an education which promotes the reflective thinking and vocation? In these ways to practice the philosophize appears an implicit conception of philosophy, is that the estableano thought is philosophy in all its significance.

Palabras Clave: Vocación, pedagogo, científico, filósofo de la educación

Palavras-chave: Vocação, pedagogo, cientista, filósofo da educação.

Keywords: Vocation, pedagogue, scientist, education philosopher.

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

Para citar este artículo:

Sosa, Á & Sciaffino, R. (2017). Clemente Estable... En una encrucijada ¿Pedagogo, científico o filósofo?. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 99 - 116

CLEMENTE ESTABLE... En una encrucijada ¿Pedagogo, científico o filósofo?

Algunos apuntes sobre el autor y su contexto

Clemente Estable, nacido en Uruguay el 23 de mayo de 1894, en un paraje rural del departamento de Canelones. Es hijo de Giuseppe Stabile Palladino, (José Estable); y Guseppa Falobella, (Josefa Falobella); inmigrantes italianos, que llegaban en aluviones a las costas del Río de la Plata en la segunda mitad del siglo XIX, atraídos por favorables condiciones de producción de una tierra fértil, un clima benévolo, el puerto de Montevideo, que auguraba buenas condiciones para el desarrollo industrial, el comercio y el intercambio con otras regiones del país y del mundo. Por esa época, en un lapso de 50 años, Uruguay había multiplicado por diez su población, siendo los extranjeros un tercio de ésta. (Rama, 1968, p 109)

Clemente Estable fue el noveno de 14 hijos que tuvo el matrimonio Estable. Luego de su nacimiento, la familia se traslada a una zona suburbana de Montevideo, La Unión, donde cursa sus estudios en la Escuela Pública, que ya gracias a José Pedro Varela, y con el afianzamiento del principio de laicidad, funcionaba en este país. En 1911 entra al Instituto Normal de Varones para prepararse como Maestro escolar. En 1914 es nombrado Profesor de Ciencias Naturales de dicho instituto.

Continúa su formación asistiendo como “alumno libre” a cursos en las Facultades de Medicina y de Agronomía.

En 1920, comienza a reunir material y a capacitar maestros para la enseñanza de las Ciencias Naturales, además de iniciar tareas de investigación propia como autodidacta, sobre “mitosis”. Conoce así a Santiago Ramón y Cajal, por sus trabajos de citoarquitectura de las células de la retina.

Por la calidad excepcional de sus clases es seleccionado como candidato, por el Ministerio de Instrucción Pública, de aquella época, para una beca otorgada por el Gobierno Español. Luego de ganar esta beca, estudió con Santiago Ramón y Cajal en España en 1922, sin pecar de reiterativos se resalta... que, siendo autodidacta, realizó estudios de histopatología, neurofisiología y citología y sus mayores influencias filosóficas del medio intelectual uruguayo

y del internacional fueron Carlos Vaz Ferreira y Henri Bergson.

En 1930, Estable ya reconocido como un maestro e investigador científico de renombre, estructuró un plan educativo para aplicar en el ciclo de enseñanza primaria los métodos de investigación científica, fundamentando a la vez, su base pedagógica y psicológica. Este plan se conoce con el nombre de Plan Estable

Clemente Estable demostró una gran voluntad de estudio e hizo importantes descubrimientos. Se destacan los trabajos, que luego publicó, sobre transmisión nerviosa y son de suma importancia sus reflexiones sobre constantes biológicas, aspectos de la regulación del medio interno y la secuencia evolutiva de los organismos. Pero lo que realmente queremos destacar de este científico y pensador, son las reflexiones que hizo a cerca de la práctica de la enseñanza; reflexionó sobre la educación, la pedagogía, la vocación y la ética del ciudadano.

Fue un gran pedagogo, científico y filósofo que marcó el curso del pensamiento nacional. Él afirmaba que “El pedagogo debe estar atento a qué es lo que tiende a incitar, a inhibir, a regular, a dirigir, en fin, a mejorar la criatura humana. He ahí su misión tan compleja y difícil como importante” (Estable, 1967, p 139)

En Estable prevalecieron los valores democráticos, éticos, y trabajó con ahínco para mejorar la visión pedagógica, política, científica de la comunidad del momento. Por ese motivo lo resaltamos como un verdadero filósofo de la educación; que quisiéramos rescatar para revitalizar y mejorar nuestra educación del siglo XXI, con sus aportes dinámicos, casi visionarios, que creemos que hoy tienen aplicabilidad a la forma tradicional de enseñar en franca discordia y competencia con las nuevas tecnologías y las formas de comunicación y relacionamiento social.

Estable logró la transformación de la escuela, de los maestros en su formación, de la educación en su acepción más amplia y, cambiar el enfoque de la vida del hombre en el sentido de crecimiento y perfeccionamiento continuo, permanente. En su concepción sobre la sociedad, Estable afirma que ningún gobierno es legítimamente democrático si no corrige las dos mayores inequidades humanas: la cultural y la económica. Esto debería formar parte del compromiso ético de todos los gobiernos democráticos, el asegurar que los llamados “bienes mayores” o “bienes espirituales” sean para todos los hombres, porque ello permitirá la superación de la vida. Estos son, la libertad,

la salud, la cultura y la ciencia.

A modo de síntesis diremos que: Estable fue maestro del Instituto Normal, profesor de Historia Natural y Biología en la Facultad de Medicina (UDELAR) y jefe de Laboratorio en el Instituto de Neurología de dicha facultad. Fundó la Sociedad de Biología de Montevideo, ocupó la dirección del Museo de Historia Natural, y dirigió el Laboratorio de Ciencias Biológicas de Enseñanza Primaria, que se convertirá en el Instituto de Ciencias Biológicas que posteriormente tomará su nombre. La Universidad le declaró Doctor Honoris Causa en 1960.

Sus publicaciones en formato libro fueron: en 1921 “El reino de las vocaciones”; en 1942 “Psicología de la vocación”; en 1947 “Pedagogía de presión normativa y pedagogía de la personalidad y de la vocación”; en 1967 “Psicología de las Vocaciones” en 1942.

Clemente Estable y sus aportes pedagógicos

“No es función de la enseñanza adaptar a exigencias que reduzcan las maneras superiores de la vida humana (...) el pedagogo debe encender y no apagar ideales y su partido a de ser siempre el de la ascensión y no del descenso” (<http://www.parlamento.gub.uy> p 13)

Escribe el profesor Arturo Ardao en la ponencia que consta en Actas de la Primera Jornada de Reflexión sobre la Obra de Clemente Estable, realizada el 24 de mayo de 1994, en la Fundación Clemente Estable: “En correspondencia con las dos grandes pasiones de su vida, las que lo llevaron a su doble condición de pedagogo y biólogo, hizo por lo pronto, filosofía de la educación y filosofía de la ciencia, dos formas de filosofía aplicada”. (Ardao, 1994, p 5)

Se podría decir que perteneció a la corriente del empirismo, psicologista por excelencia, de José Enrique Rodó y de Carlos Vaz Ferreira. Esta psicología enmarcada como ciencia positiva, pertenece a la filosofía pura y llana y fue aplicada por Estable a lo largo de toda su obra de reflexión sobre la educación. Se manifiesta notoriamente en títulos como: “El Reino de las Vocaciones” y “Psicología de la Vocación y Estudios psicológicos y pedagógicos”. Por ejemplo la noción de estructura que aparece en la filosofía contemporánea, él la incorpora a la vida psíquica, cuando escribe; “A la doctrina analítica de los pretendidos elementos simples y a su consecuencia, el asociacionismo, sucedió en Psicología, por un lado, la doctrina de la unidad del espíritu, la

de las formas y estructuras; por otro, la de lo primitivo y la de lo funcional. Las interpretaciones de los procesos psíquicos tienden a hacerse en sentido evolutivo, de función, de estructura, de totalidad” (Estable, 1942, p 28)

Según Arturo Ardao, (1994) Estable, en su obra condiciona las ciencias del hombre a la biología, de ahí su condición empirista. Esta inclinación hacia la experiencia delimita a un sector importante de la filosofía uruguaya que practica la “lógica concreta”; son Carlos Vaz Ferreira y José Enrique Rodó quienes la estudian en la primera década del siglo XX, Estable se ve atraído por este tema. Estos pensadores tienen en común la búsqueda de un contacto con lo inmediato, pequeño y cotidiano; ese sentido de lo ideal como forma de abarcar a lo terrenal, la vida misma.

En cuanto a la adquisición de conocimiento, Estable es muy cauteloso respecto a las verdades absolutas; administra la ignorancia con una gran cuota de duda y de intuición sobre lo desconocido y lo observado experimentalmente. Esta lógica se asocia con el criterio de falsabilidad de Popper, aquí se produce la demarcación del campo propio de la ciencia. De esta manera se oponía rotundamente a las afirmaciones dogmáticas. Con esto no se lo podría tildar de “escepticista”, sino que sería “criticista” de sus propios pensamientos. Hay aquí una noción relativista de la verdad, por eso debería existir una búsqueda continua de ella y una confrontación permanente con la observación y la experimentación, que la abalan y la refutan, en un ir y venir de dudas y certezas, mediadas por el sentido común. Por eso sus definiciones nunca son definitivas, se niega a los conceptos contundentes, propende a las nociones generales que puedan sustentarse en la ciencia. En esto se identifica con Vaz Ferreira, porque para Estable la verdad es producto de la investigación, por tanto es opuesta al dogma y al saber acabado, el saber es social, histórico, polifacético y cultural.

Si se analiza la postura de Clemente Estable como pedagogo, es paradójicamente, donde se resalta más su capacidad como filósofo de la educación, porque para Estable, enseñar maneras de aprender debería ser el objetivo primordial de la escuela y para ello ésta debería fomentar y desarrollar la cultura. Estos principios para Clemente Estable no son solamente fundamentos pedagógicos sino que aquí hay un principio ético. Él permanentemente defendió la democratización del conocimiento alegando que el saber, la ciencia y la cultura, no tienen dueño. No pueden ser privilegios de grupos o clases sociales, ni de naciones, ni de persona alguna. Es para todos.

Estable adhiere a los principios comunes de pedagogos y educadores uruguayos, que en las décadas de 1930 y 1940 llevaron adelante reformas educativas inspiradas en una nueva pedagogía, la “Escuela Nueva”; esta nueva pedagogía se basa en el interés, la vocación y la personalidad del estudiante, del niño. Criticó la pedagogía tradicional diciendo que ésta se basa en la imposición y la presión, remarcando que el docente debe tener como principal método pedagógico el juego ya que la inquietud del niño es natural y su interés debería dirigirse a la acción del maestro. He aquí un principio ético que defiende Estable y es la autonomía del alumno, el respeto por su auto desarrollo; “...Lo educativo consiste en aprender a aprender... y una de las más importantes misiones de la enseñanza es aprender a aprender” (Estable, 1942, p. 157)

Se deduce de este pensamiento que el docente debe evitar el dogmatismo, la imposición de verdades y el respeto por la libertad del alumno como sujeto de derecho, reafirmando la laicidad y la libertad de pensamiento. Para poder llevar a cabo estas acciones, es necesario que haya un conocimiento del otro, un respeto mutuo entre maestro y estudiante. En la labor docente, los factores morales no le son ajenos al maestro o profesor y su accionar no debería ser el de un psicólogo, se reafirma continuamente que los docentes deben tener interés por la materia o disciplina que enseñan, es decir vocación por lo que hacen. Para Estable el maestro de autentica vocación es aquel capaz de obtener un permanente interés por lo que hace.

En esta concepción pedagógica el maestro o profesor de cualquier materia de la enseñanza, debe ser un estudioso constante, un investigador permanente

Su aporte directo a la educación, consistió en la elaboración del llamado “Plan Estable”; su obra magna, desde el cual defendió el valor pedagógico de la investigación afirmando que los niños tienen interés en buscar la verdad al mostrar una avidez de descubrimiento de la naturaleza. Con respecto a esto Estable dice: “La precoz obligación por la verdad manifestada en el niño puede ser indicio de una vocación científica naciente” (Estable, 1942, p 102 y 103)

En el “Plan Estable”, se tiende como objetivo fundamental, promover la actitud de búsqueda de la verdad. El propósito es despertar, sensibilizar y preparar al estudiante para autodeterminarse en lo moral con la guía de su conciencia; es necesario darle el dominio de las técnicas instrumentales básicas para que el educando, el niño, pueda interrogar y trabajar; el fin es que el conocimiento de la obra de los grandes hombres contribuya a dilucidar

el problema difícil de la vocación.

“Todo profesor ha de ser un investigador...quien no tenga vocación por la materia que enseña, no debiera ser profesor.....El profesor no ha de ser indiferente a la vocación o elementos vocacionales de sus alumnos... tres palabras reasumirían las 3 realidades con que la Universidad debe contar para su contribución científica: Vocación, Seminario, Laboratorio”. (http://clementeestable.blogspot.com/2010/08/ii_02.html)

Se puede decir que el “Plan Estable” es causal, pues más de inquirir las causas, hay en él un concatenamiento causal, una sistematización lógica del saber; es cíclico, porque cada tema adquiere una extensión mayor en el transcurso del ciclo escolar; es eminentemente práctico anteponiendo la experiencia al saber transmitido sin crítica ni discusiones; es escalonado porque está de acuerdo con la psicología del niño; es flexible al dejar un amplio margen de libertad al maestro; y se propone prolongar la plenitud del ser, por lo cual, es un claro exponente de la educación integral.

En el “Plan Estable”, existen muchos conceptos filosóficos y pedagógicos de vanguardia, destacaremos que es tratado el tema de Educación Sexual en 5to año, escolar, tema candente y lleno de prejuicios para la época (1939) y aún en la actualidad. Además que el “Supracentro” para 5º año es: “Origen y evolución de los seres vivos”. Estable sitúa con un criterio biológico el problema de la reproducción de plantas y animales pero reserva para la consideración específica de lo humano el enfoque científico moral.

Este enfoque moral está basado en que el niño tiene derecho a saber cómo nació y que ese proceso de su gestación, se acompañó con emociones, esperanzas, sueños y sacrificios de sus padres. Estos contenidos se abordan a través del análisis de la familia: su origen, responsabilidad y obligación de los padres, deberes y derechos de los hijos, etc.

En su Plan, Estable pretendió sustituir la enseñanza verbalista de la época por una enseñanza viva, afirmando la idea que al niño le interesa todo lo que lo rodea y lo que vive, en particular la vida de todos los seres que lo rodean. La escuela lo debe guiar para que satisfaga su curiosidad. Actualmente se valora el Plan Estable como experiencia renovadora, aunque queda en la Historia de la Educación sin que se haya evaluado la aplicación de dicha experiencia.

Cabe recordar, que esta propuesta educativa sí fue tomada en cuenta en la elaboración del programa de Escuelas Urbanas aprobado en 1957, aunque

no se tuvo en cuenta la aplicación realizada en la Escuela Experimental de Malvín que comenzó en el año 1942, cuando toma la dirección de la Escuela la maestra María Abatte, quien recientemente había culminado la realización de unos cursos dictados por Clemente Estable, en el Laboratorio de Ciencias Biológicas, en condición de becada.

A modo de síntesis de este apartado diremos que las ideas estableanas son coherentes con su filosofía y su forma de vida. Su profundo ideal de democracia bien entendida, aspira a que todos los seres humanos tengan acceso a los bienes culturales en el más alto grado posible, que las herramientas adquiridas se reflejaran en el beneficio propio y de los demás, que cada uno pueda vivir del trabajo en el cual desarrolle plenamente sus aptitudes.

Para Estable la escuela debe ser “un ambiente de atracción por la cultura”, donde armonicen intereses de alumnos y del maestro, por lo que, debe estar abierto a los bienes culturales y conocer la psicología del niño y llegar a una autentica educación vocacional. Para lo que entiende una enseñanza integral, por la ciencia, por la belleza, por el amor que es el bien.

El filósofo Clemente Estable

“El hombre no existe más allá del bien” (<http://www.parlamento.gub.uy> p 12)

Existen varias razones por las que es legítimo encarar en el ámbito de la Filosofía de la Educación los aspectos teóricos más abarcadores de la obra de Clemente Estable.

Lo autoriza, primero, el hecho de que la educación aparezca en Estable como un objeto de atención explícita, o, según se acostumbra enunciar ahora, aparezca como asunto “tematizado”. De tiempo en tiempo, la tarea social de asistir al crecimiento de la juventud se vuelve, para un medio dado, tarea reflexiva de re-pensar el hacer inmemorial en relación con los escollos del presente y con el auxilio de una tradición intelectual que el pensador individual reasume al enfocar con ojos nuevos la acción que él mismo lleva a cabo. El maestro se enriquece con el desvelo del filósofo. La experiencia vital del hombre que evocamos es uno de esos momentos, a caso el más significativo, en su campo, en nuestra cultura del siglo XXI. El suyo es, por de pronto, el caso en que la filosofía está más cerca del maestro; comparable al de Pedro Figari, a quien volveremos a mencionar.

Unida a la anterior, la cardinal preocupación por los fines del actuar educativo- de otro modo: la incesante pregunta de hacia dónde caminamos cuando, a título de filósofos o educadores, hacemos tales o cuales cosas. No, aclaremos, una teleología a prueba de ampliaciones y desmentidos de la experiencia, sino una suerte de “conciencia de orientación” que no se deja alucinar por resultados que sólo ilustran la universal aplicación del principio causal. Estable no ha dejado que la sola voz de la destreza le dicte la consabida regla: “si queremos estos o aquellos efectos, hemos de proceder así o asá”. Se ha ocupado, además, de cuestionar por qué hemos de querer que los efectos tengan lugar. La ética integra el cuadro del que la destreza no ocupa todo el espacio.

Finalmente, el desvelo, pero sin estridencia, por lo que el país necesita aquí y ahora en materia de educación. Le ha importado incidir en el funcionamiento del hacer educativo en conexión con los sistemas de las creencias morales, las políticas científicas y las exigencias del proceso laboral. Cuando, hoy mismo, se discute sobre Universidad y esfera de la producción, bueno será retomar algunas de sus proposiciones acerca de que la educación, manteniéndose fiel a sus propósitos humanos, puede hacer en beneficio de los uruguayos como trabajadores – hacerse cargo, por ejemplo, de la advertencia: “No es función de la enseñanza adaptar a exigencias que reduzcan las maneras superiores de la vida humana” (Estable, 1946, p. 17).

Por todos estos puntos pasa la meditación estableana. Sólo que los ve en su mutua interacción, no como instancias que deban cumplirse sucesivamente. Es, más bien, una inteligencia (y una sensibilidad) en trance de aclarar, revisar, agitar. Así es que, en el aporte que aquí intentamos, buscamos sorprenderlo en el centro de sus debates; sí acaso atentos al hilo conductor que puede aducir ascendencia platónica: pensar sobre educación – y, desde luego, practicarla- es conectar el problema técnico con el interés del problema ético. A juzgar por el estilo que hoy rige en estas cuestiones, será una ocasión de comprobar cuánto hay de singular en este compatriota de la generación del Centenario: un compatriota, sin duda, mayor en estatura, pero próximo en la calidez con que nos interpela.

Una actitud abierta.

Decimos que este autor tiene una actitud abierta cuando dice; “He estado profundizando en mi propia ignorancia” (Estable, 1946, p. 110).

Poco pensador es quien da la impresión de que en él se ha desvanecido toda penumbra (Estable, 1953, p. 330).

Entre los rasgos peculiares (y, hoy por hoy, desacostumbrados) que distinguen la exposición vivaz y múltiple-, que Estable hizo de su pensamiento, hay que contar la insistencia en poner al descubierto cuál era su estado de espíritu al abordar las cuestiones científicas o pedagógicas o artísticas. Verdad es que se resistía a dejar que todo se metodologizara; pero sí tuvo cuidado en indicar cómo había que situarse ante las dificultades, ante la tarea siempre problemática de enseñar y de reflexionar sobre educación. No metodizar hasta la imposible visión universal, pero sí construir un método eficiente y, a la vez, abierto a las imprevisibles lecciones de la experiencia. El resultado es- para nosotros, lectores- la conciencia de tener al lado, no enfrente, a alguien que busca y propone, que avanza y se rectifica: insatisfactorio, para el que pide que sea dicho “en dos palabras”- fecundo, para el dispuesto a reinterpretar, por su cuenta, las referencias de la animada travesía.

Digamos, pues: una actitud. En ella se deja percibir el diálogo de Estable, pensador, con lo más estimulante, entonces, de la reflexión americana y europea: (W. James, H Bergson, A. N. Whitehead: nombrados como relevantes, no como concluyentes) y, por cierto, con el Vaz Ferreira lógico, moralista, educador. Creemos que Estable ha reencontrado, en contacto con la realidad de la educación y con las promesas de la educación científica, el sesgo espiritual que los mencionados filósofos en sentido técnico, - James y Bergson, sobre todo- venían recomendando en el plano de las cuestiones filosóficas (vitales, en general) que atareaban a una inteligencia empeñada en retomar el trabajo original tras el auge del Positivismo y sus balances sumarios.

Para situar a Estable como filósofo de la educación, es esclarecedor filiarlo en ese movimiento de ideas renovador, removedor. ¿Qué lo caracteriza? Una palabra puede resumirlo: plasticidad, término recurrente en los escritos de nuestro autor. Supone, por lo menos: disposición a recomenzar (sentido de los “problemas abiertos”): lo que se ha dado por resuelto bien podría no estarlo; disposición a pensar con pluralidad de ideas y, en el plano de las grandes formas de cultura, receptividad para lo que tengan que decir, sin estorbarse, la ciencia, la religión, el arte; disposición a usar libremente los opuestos, (por nuestra cuenta nos valemos de esta conceptualización) a sabiendas de que una postura tal es una condición de la libertad intelectual, sin más. Por esto es que nos permitimos creer que Estable no se espantaría de los actuales debates de planificadores y acuciosos controladores de la calidad, también

de la calidad de los “productos” del sistema enseñante: le interesaría esta ostensible hipertrofia de la voluntad de poderío reservándose su derecho a reexaminar, a conceder bajo condiciones, a alertar. Después de todo, también él tiene escrito, cautelosamente, que no es fácil determinar el estatuto de lo singular, de lo irrepetible.

De la fidelidad de este haz de tendencia que esquematizamos hay abundantes muestras de los planteos estableanos. Son elocuentes, como compendio, las páginas que sirven de prólogo, (aunque con el título: “Esto no es un prólogo...”) a los Estudios psicológicos y pedagógicos (Estable, 1946, p. VI).

Encierran una incisiva ejercitación acerca del “modo de pensar”: una suerte de orientación – no recetario- para la indispensable “dirección del espíritu” Así es que si se desea comprender a Estable en su lidia con la exigencia que pide en lo pedagógico, atender a solicitudes discrepantes, - lo que antes quisimos llamar “atención a los opuestos”- una selección de pasajes dará testimonio de este pensamiento insinuante y riguroso:

Se necesita la unidad de métodos y de planes para la conquista de fines pre establecidos, a la par que la diversidad de tácticas, de improvisadas estrategias y de escapes (...). No se trata de andar sólo por los caminos ni sólo fuera de ellos (...) La enseñanza es obra de coordinación de fines generales y labor concreta. (...) Insistamos: hay que superar dos cosas: la rutina y la improvisación, aunque no sea – o por no ser posible- dejarlas fuera de la vida... Se necesita la innovación y la repetición, la unidad y la plasticidad de lo vital, en la escuela como fuera de la escuela. (Estable, 1946, p. XII).

A lo que sigue un desarrollo confirmatorio, no una simple reiteración en los días que corren, en este primer cuarto de siglo XXI haríamos bien de recuperar más a menudo:

Mejor que tener un método o un plan no es carecer de él, sino tener muchos métodos y muchos planes. La única manera de superarlos en la diaria labor de la enseñanza, es dominarlos como positivo recurso para moverse bien, incluso sin método y sin plan en la permanencia docente no sólo en el episodio. La flexibilidad por multiplicidad metodológica es lo que más favorece la iniciativa de valor, la innovación fecunda, la experiencia en virtud de los fines educativos superiores. Es una gran ilusión creer que la ausencia de todo método y de todo plan es una garantía

contra la rutina: en general, quienes carecen de métodos y de planes son los que se rutinizan más pronto y más rígidamente, en la enseñanza como en la vida. (Estable, 1946, p. XII).

La disciplina del método empieza por quitarnos la libertad, (Estable, 1946, p. XIII). pero siempre termina dándonos “una mejor libertad” Esta declaración resume, lo que hemos de presentar como la actitud general de Estable ante los problemas, lo mismo especulativos que prácticos.

Personalidad y cultura.

En el centro del pensamiento de Estable se hallan estas dos nociones que la psicología y la ética de este siglo, -por lo tanto, también la pedagogía de este tiempo,- han contribuido a elaborar. ¿Qué supone, en términos de tratamiento de los temas educativos y, quizás, de aprehensión de la vida, adoptar personalidad y cultura como categorías cardinales?. Expresa o tácitamente, -a veces, como anotaciones que nos interesa captar en su fugacidad- Estable ha señalado de qué se trata cuando el centro de reflexión radica en la síntesis personal, la orientación de acuerdo con valores y el fomento de la diferenciación vocacional –conceptos que, a su vez, no hay que empecinarse en separar entre sí. La conexión entre ellos sale a la luz en fórmulas como ésta: “suscitar el interés por lo que vale, avivar la mente en la dirección de los valores, facilitar el crecimiento y diferenciación del espíritu, favorecer la realización y autonomía de la persona”. (Estable, 1946, p. XI). El empeño estableano busca infundir la convicción de que estos propósitos tienen sentido práctico.

Los siguientes aspectos son relevantes, aunque uno u otro parezcan originarse a demasiada distancia del hacer y del pensar concretos.

En diferentes lugares, Estable alude a una “causalidad óptica”, equivalente a un “principio de individuación”, tan decisiva que, si se la ignora, no hay modo de explicar el acaecer general ni, menos todavía el comportamiento de los seres. Conviene reprimir la tentación de calificarla de “metafísica” (salvo que tengamos a la vista “la descripción de los rasgos universales de la existencia”, mención deweyana que no sería inoportuna en este contexto). Para nosotros, se trata de una constante de nuestra tradición intelectual; de manera tal que importa hacernos cargo de la inasistencia con que, en la cultura que constituimos, se ha subrayado el componente de singularidad,

de referencia a lo individual, que la experiencia humana encierra como ingrediente indesconocible. Estable apunta al dato primario que respetar: “De todos modos, el hombre se siente atraído, impulsado y libre” (Estable, 1953, p. 340) leemos en la disertación con motivo de los 80 años de Vaz Ferreira. Estable, por de pronto; lo mismo que Pedro Figari ensayista en filosofía, a quien el cientificismo de “fin de siglo” no le ocultó las buenas razones de la acentuación personalizada de la experiencia.

Encontramos, luego, otro rasgo necesariamente conectado con la opción por la personalidad. Es la resistencia de aceptar reducciones de unos planos a otros y determinismos unilaterales. Ambos empobrecen la realidad y, en última instancia, liquidan aquello mismo que se pretendía comprender.

Para el lector de estos días, necesitado de recomendaciones que no le ahorren la sorpresa ni lo eximan del esfuerzo propio, resulta revelador de un punto de vista enemigo de la facilidad reduccionista aproximar estos pasajes metodológicamente fecundos:

Muchas “soluciones” de los problemas del alma y del cuerpo consisten en emplear términos de Fisiología en Psicología y términos de Psicología en Fisiología. Entonces, la pretendida unidad del mundo psico-físico se convierte en la destrucción de medio mundo, ya el físico, ya el psíquico. (Estable, 1946, p. XI).

De todos modos, no ha de olvidarse que cuando se fundamenta total o parcialmente una ciencia o un arte en los resultados de otras ciencias, a las inseguridades que se siente en lo que se conoce bien, se responde con supuestas seguridades de lo que se conoce mal, y con la calma que trae la creencia de haber tocado lo firme, se toma la inmovilidad del que no puede avanzar por el seguro resguardo del que llega (Estable, 1946, pp. 90 - 91).

Asombra la facilidad con que doctrinariamente se establece el determinismo de la vida social humana. Y un simple acto nuestro es, sobre fondo de misterio, prehistoria y profecía, continuidad y creación, pasado y porvenir en la eternidad del presente...”. Por filósofos y no filósofos (...) se habla del destino del hombre como exterior al hombre mismo. Verdad es que, en una de sus acepciones, se suele definir el destino como algo que resulta de fuerzas exteriores; y en otra, como una predeterminación de fines. (Estable, 1946, p. 109).

Nada nos asegura que nuestro destino sea todo extrínseco: más bien se acusan dominantes intrínsecas, puesto que en la manera de existir de un ser simple estará, y en primer término, la naturaleza del ser en general y de ese ser en particular (causalidad óptica), (Estable, 1946, p. 109).

Lo que asombra es la facilidad con que se establece doctrinariamente el determinismo de la creación estética, el determinismo de los acontecimientos sociales, el determinismo del espíritu y de la vida toda... La verdad es muchísimo más compleja y cuanto más rica la experiencia humana, mejor, pero lo que esencialmente da sentido a la experiencia es la propia naturaleza de cada uno. Lo demás es explicar la ciencia por la apariencia, o lo permanente por el accidente. (Estable, 1946, p. 117).

Nuestra hipótesis es que lo anterior permite llegar con mayor plenitud de sentido a la esfera – más familiar de lo personal en cuanto centro de actividad y valor que respetar.

“Cada uno de nosotros es, en cierto sentido, una singular totalidad (...) es centro de un “universo” donde nadie más que él puede serlo” (Estable, 1946, p. 109). Sólo un prejuicio – pero es un prejuicio tenaz- hace pensar que con esto se abre paso a la arbitrariedad más desenfrenada: Querer, poder, deber: Estable emplea constantemente estas categorías, como para indicarnos que cualquier desequilibrio, hacia las realidades demasiado urgentes o hacia la identidad demasiado abstracta, sacrifica la integridad de la acción y concede la falsa seguridad del razonar unilateral. Se le puede leer que la utopía tiene siempre su razón de ser en la consideración de lo humano, pero, también que “Las necesidades primordiales de la vida y del trabajo en todas sus formas son las raíces más hondas del derecho y del deber” (Estable, 1946, p. 115). Es que todo remite aquí a una lograda síntesis sobre un punto decisivo: a una interiorización que nunca pierde de vista las exigencias de lo objetivo.

Las relaciones cobran animación, tienen protagonistas. No sólo lo es el educando: también el educador, y la cultura misma, abrevada en la fuente de los maestros (investigadores, creadores). Que no se va a dar así a una coexistencia de entes inconexos lo prueba el perfil que Estable traza del maestro; una imagen llena de vitalidad que concentra la carga humanística que singulariza a todo su planteo. Nos invita a sostener con firmeza que incumbe al docente una función de salvaguardia: “... la custodia de los bienes espirituales y (...) granero de la cultura popular” (Estable, 1946, p. 126). Pero antes o después, en una de las afirmaciones más caras a Estable, se nos ha alertado contra

la inflación didáctica: “ al maestro, más que enseñarle a enseñar, hay que enseñarle a aprender”. (Estable, 1946, p. 201).

A modo de conclusión

¿Cuál es el secreto de esta benéfica alternancia? Nos parece que en el fondo de esta filosofía de la educación, constituida con inspiraciones y con aseveraciones, alienta una confianza bien definida: la confianza en que hacer lugar al “encuentro consigo mismo” encamino, no al narcisismo improductivo, sino al encuentro con los otros. Y, puesto que hoy tenemos que procurar que Estable sea leído, y repensado, por los nuevos alumnos, queremos concluir citando un fragmento que nos concierne y, nos hace ser vigilantes sobre nosotros mismos:

Hay que acentuar la dignidad del hombre. Y el fin que nunca ha de comprometerse, o en todo caso, que siempre ha de salvarse, subordinando todos los otros a él. Es que nunca la sociedad, y menos el Estado, anule a la persona, sino que constituya el medio más positivo de su profundización. La enseñanza debe atender de especial manera a la realización del individuo digno. (Estable, 1946, p. 306).

Sostiene Estable que desde la escuela debe iniciarse en el método y el espíritu científico, “que es orden en la libertad y originalidad en la verdad y en la universalidad (...) Enseña a observar bien, a pensar bien, a sentir bien, a expresarse bien y a obrar bien es a lo que, en suma; se concreta en toda doctrina pedagógica, nueva y ,vieja, revolucionaria y conservadora, de ahora y de siempre”. (Estable, 1946, p. 225).

Todo esto se funda en su oposición a la forma tradicional de aprender, libresca y alejada de la experiencia, para él, se deben enseñar maneras superiores de aprender, estimulando la originalidad, la invención, el descubrimiento, la creación y la autonomía. Enseñar maneras superiores de aprender es agregar a la potencialidad nativa un nuevo poder y mayor independencia.

El pensamiento de Estable es rico, profundo y significativo e influye en los círculos intelectuales, pedagógicos y artísticos de la época, así su obra es destacada por Washington Buño:

CIENTÍFICO que domina magistralmente las técnicas de su disciplina y

que ha realizado, obra personal, original y trascendente; FILÓSOFO que maneja con gran soltura el pensamiento abstracto, que ha estudiado a fondo la obra de los grandes pensadores de todos los tiempos, y que ha fijado su propia y original posición en este campo; PEDAGOGO en teoría y práctica, autor de bien meditados y fundamentados planes de estudio para la instrucción primaria, que ha mostrado su eficacia a través de años de aplicación en nuestro medio; HUMANISTA que se mueve con seguridad en el conocimiento de las letras clásicas; ESCRITOR de estilo personal y vigoroso con gran riqueza de pensamiento, a veces difícil de aquilatar en toda su profundidad ... (Estable, 1946, p. 209).

Para culminar diremos que CLEMENTE ESTABLE vivió como pensó, fue siempre fiel a su ideario de búsqueda de la verdad, en su visión sobre la cultura y la sociedad. Sus ideas tienen una vigencia plena en el marco del escenario de la educación actual. Además, en él confluyen todas las dimensiones para un accionar de docentes comprometidos con la educación.

Creemos que a él, nada de lo humano le fue ajeno, como científico, como pedagogo, como filósofo. No solamente de manera ideal, teórica, sino práctica, tal como se revela en la aplicación del Plan Estable y en Instituto de Investigaciones Biológicas.

Estable en sus textos, además de hablar de belleza, de bondad, de trabajo, de educación, realza con profundidad la realización de esos valores. Sus interrogantes se dirigen primeramente a sí mismo y en las orbitas de su pensamiento hay un dialogo dinámico con los hombres de ciencia, con los filósofos, con los artistas.

Sobresalió en todas las actividades que realizo y fue sin dudas un sabio pero sobre todo fue un hombre integral, coherente en ideas y acción.

Revalorizar su pensamiento, promover que se releen sus obras, desde una mirada actual es reconocer que éste estuvo y estará siempre presente en los grandes y pequeños problemas de la Educación.

Referencias bibliográficas.

Ardao, A. (1994). Clemente Estable filósofo. *Cuadernos de Marcha*, 5-11.

Estable, C. (1942). *Psicología de la Vocación*. Montevideo.

Estable, C. (1946). Enseñanza de maneras de aprender y enseñanza de nociones. Estudios Psicológicos y pedagógicos. Plan Estable *Enciclopedia de Educación 2* (I).

Estable, C. (1953). Homenaje de la Academia al Doctor Carlos Vaz Ferreira. *Revista Nacional*. 57(171). Falta paginas.

Rama, G. (1968). La Migración Masiva. *Enciclopedia Uruguaya*. 36(1). Falta paginas.

Fundacion Clemente Estable. Recuperado el 25 de octubre de 2014 de http://clementeestable.blogspot.com/2010/08/ii_02.html

Presidencia de la República. Cámara de Senadores “CLEMENTE ESTABLE”. Recuperado el 1 de noviembre de 2014 de <http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/pdfs/repartidos/senado/S2009051040-00.pdf>, p

AVISOS / ANÚNCIOS:



IV CONGRESO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Desafíos de la Filosofía de la Educación en América Latina: Memoria y Prospectiva

10 al 13 de octubre de 2017, en Buenos Aires

Organizan



ALFE
Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE
HUMANIDADES

4to. Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación

10 al 13 de octubre de 2017

República Argentina

3ra. Comunicación – Febrero 2017

La Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. (ALFE) y la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) de la República Argentina, CONVOCAN a todos los interesados en temas relacionados con la Filosofía de la Educación a presentar propuestas de trabajos para el encuentro a realizarse en las instalaciones del Campus Miguelete de la UNSAM en San Martín, Pcia. de Bs. As., República Argentina.

Fundamentación

Como uno de los propósitos de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), A.C., se busca crear espacios de encuentro entre investigadores del área de la filosofía de la educación en América Latina. Siendo un área interdisciplinaria, el estudio filosófico del fenómeno educativo es algo que las sociedades, los grupos académicos, los especialistas y

el público en general de los países latinoamericanos requieren emprender.

En este tenor nos dimos cita más de 300 personas en el 1er Congreso realizado en la Pontificia Universidad Católica de Campinas en 2011 y el 2° Congreso con más de 700 personas en la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay en 2013. El 3er. Encuentro se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, DF. en 2015, con la participación de cerca de 600 personas. Al concluir el encuentro se escogió a la Universidad Nacional de San Martín, de Argentina para la realización del 4to. Congreso.

Presentación

El 4to. Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación busca ser un marco amplio de diálogo interdisciplinario para todos aquellos quienes estén interesados en una aproximación filosófica al fenómeno educativo en/desde/para América Latina. Buscando este objetivo la temática a abordar será:

“Los desafíos de la Filosofía de la Educación en América Latina: Memoria y Prospectiva”

Dentro de este tema, los trabajos podrán incluirse en alguna de las siguientes líneas temáticas:

- El lugar de la filosofía de la educación en la formación.
- Recuperando tradiciones en América Latina
- Biopolítica y educación
- Género, Diversidad Sexualidad
- Estudios poscoloniales
- La filosofía como forma de vida
- Cultura y Ciudadanía
- La educación como acontecimiento ético.
- La filosofía política de la educación, o perspectiva filosófica de las políticas educativas.
- Interacción de la filosofía de la educación con problemáticas sociales.
- Enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación en América Latina

El Congreso está dirigido a los miembros de ALFE y al público en general. Se recibirán propuestas de trabajos en tres modalidades: mesas de trabajo temáticas (paneles de comunicaciones/ponencias); simposios, talleres. Además habrá conferencias magistrales y actividades culturales y académicas.

Una selección de trabajos podrá ser publicada en Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, revista oficial de ALFE, A.C., (<http://revista.ixtli.org>) y en la memoria de los trabajos presentados (ambos con ISSN vigente) u otras publicaciones pertinentes.

Participación

1.- Reglas para la presentación de propuestas

A.- Las comunicaciones o ponencias para los paneles/mesas de trabajo.

- Una persona podrá presentar uno o más trabajos procurando cuidar la calidad académica de cada una de las presentaciones.
- Los trabajos pueden ser concluidos o en proceso. Podrán tener un máximo de tres autores. La presentación durante el Congreso se realizará en paneles que tienen dos horas de duración.
- En cada panel se presentarán entre 4 y 6 comunicaciones (ponencias). Cada una tendrá 10 minutos de presentación, 5 minutos para comentarios y 5 minutos para preguntas que enriquezcan el debate. El comentario estará a cargo de un integrante de la mesa que previamente ha sido designado para tal fin. Cada participante deberá leer y preparar el comentario de al menos una ponencia de un colega. Se sugiere a los autores de cada comunicación enviar “ejes de discusión”/desafíos que se suscitan a partir de la comunicación. Un moderador de la mesa será encargado de cuidar la utilización del tiempo para las presentaciones y debates.
- Uno de los autores será responsable del envío de la propuesta y la administración de los datos relativos de la misma.
- Sólo los coautores que efectivamente lleguen al Congreso recibirán certificado de asistencia.
- Las comunicaciones/ponencias deberán incluir título, línea temática, resumen general de la o las propuestas, nombre e institución de adscripción del presentador, así como de los participantes y un resumen de por lo menos 500 palabras del trabajo de cada uno de las participaciones.

B.- Los Simposios.

Pueden ser presentados por equipos de investigación. Las temáticas pueden ser acordes a los ejes propuestos o problemas nuevos que se evalúen

pertinentes. Los simposios se ofrecerán simultáneamente a las mesas de trabajo/paneles y tendrán la misma duración.

C.- Los Talleres

Con dicha modalidad podrán presentarse propuestas que hacen a la reflexión filosófica o enseñanza de la filosofía. Algunos ejemplos: filosofía y teatro, filosofía y cine, filosofía y arte. Filosofía con niños, filosofía para adolescentes, etc.

La modalidad de taller tendrá una duración máxima de 60 minutos. Al enviar la propuesta se deberá consignar el tiempo de duración.

2.- Características de las propuestas

- Deberán estar escritas en castellano, portugués o cualquier otra lengua hablada en América Latina. En este último caso, el título, resumen y palabras claves/ejes de discusión deberán también estar en castellano o portugués.
- Indicar una de las líneas temáticas en las que se inscriben, además de título, resumen (entre 250 y 500 palabras), palabras clave o ejes de discusión) y obras consultadas. Deberán aparecer tanto nombre, institución de origen y correo electrónico del autor o autores de la propuesta. Los ponentes deberán indicar los materiales a utilizar (proyector, televisión, reproductor de DVD, etc.) en el correo que envíen.
- Los trabajos completos deberán tener una extensión entre 25,000 y 45,000 caracteres con espacio (no palabras). En el caso de los trabajos en proceso deberán tener una extensión entre 15,000 y 30,000 caracteres. En ambos casos, los trabajos deberán enviarse íntegramente.

3.- ¿Cómo enviar las propuestas de trabajos?

- Las propuestas deberán ser enviadas al correo: 4congresofiloeducacion@unsam.edu.ar 4to.congresoalfe@gmail.com indicando en el asunto del correo electrónico: "Panel/Mesa de trabajo", Simposio o Taller y la línea a la que quiere adscribir su propuesta. En el caso de los Simposios puede sugerirse una temática. Recibirá un correo confirmando su recepción.
- Además, deberá adjuntar en el mismo correo su propuesta en un archivo .doc o bien .docx. Deberá utilizarla fuente Times New Roman, tamaño 12, papel A4 márgenes preestablecidos con interlineado de

1.5 y color negro. El archivo no podrá exceder el límite de 4 MB. Por tal motivo, todas las imágenes deberán ser incorporadas al documento base en su tamaño original (no redimensionar en el documento base) a 72 dpi de resolución máxima. Le sugerimos usar los formatos .jpg o .gif para sus imágenes.

Arancel

Inscripciones	Hasta el 28/2/2017	Después del 1/3/2017
Asistentes y Ponentes	US\$ 53	US\$ 63
Estudiantes (Grado)	Sin cargo	Sin cargo
Estudiantes UNSAM (Grado y Posgrado)	Sin cargo	Sin cargo
Membresía a ALFE (2 años)	US\$37	La membresía de ALFE se abona durante el Congreso

Para realizar los pagos:

A. Desde el extranjero: (Instructivo para hacer depósitos y transferencias desde el Exterior en la cuenta en dólares del Banco Patagonia):

Para recibir transferencias en dólares desde el exterior:

Beneficiario: Universidad Nacional de Gral. San Martín
 Domicilio: San Lorenzo 3391-Villa Ballester C.P. 1653
 CUIT. Nº: 30-66247391-6
 Cta. Cte. 100574287/000 UNSAM
 Banco Patagonia S.A.
 Sucursal: San Martín (145)
 SWIFT: BSUDARBA
 Buenos Aires -Argentina-

También tienen que poner los datos del banco corresponsal que pueden ser cualquiera de los que les detallo a continuación, es indistinto:

1) WACHOVIA BANK NA - NEW YORK
SWIFT: PNBPUS3NNYC
ABA: 026005092

2) STANDARD CHARTERED BANK
SWIFT: SCBLUS33
ABA: 026002561

B. Desde la Argentina:

Denominación Universidad Nacional de Gral. San Martín - Recursos Propios
Cuit: 30-66247391-6
Bco. Nación sucursal San Martín N° 3245
Cuenta Corriente N° N° 313235/89
CBU: 0110040220000313235894

Agenda (con prórroga)

1ª Convocatoria	23 de octubre de 2016
2ª Convocatoria	10 de diciembre de 2016
3ª Convocatoria	13 de febrero de 2017
Límite de recepción de trabajos (prórroga)	31 de marzo de 2017
Respuesta de trabajos aceptados	26 de mayo de 2017
Programa completo	15 de junio de 2017
Congreso	10 al 13 de octubre de 2017

Organización

Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín
(UNSAM)

Comité organizador local

Javier Gustavo Rio
Norberto Ferré
Stella Maris Mas Rocha
Eduardo Molino
Luciano Maddonni
Gabriela Durst
Juan César Bianchini
Valeria Raimondo
Equipo de Comunicación y Administración: Carlos Funes, Laura Dos Santos, Santiago Arcuri

Mesa directiva de ALFE, A.C.

Renato Huarte Cuéllar -Universidad Nacional Autónoma de México - México
Natalia Sánchez Corrales –Universidad de La Salle - Colombia
Juan Martín López Calva – Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla-México
Ángel Alonso Salas - Universidad Nacional Autónoma de México - México
Javier Gustavo Rio – Universidad Nacional de San Martín- Argentina
Eduardo Gabriel Molino- Instituto de Ed. Superior Alicia M. de Justo – Argentina
Andrea Díaz Genis – Universidad de la República – Uruguay
Ángela Medeiros Santi – Universidad Federal do Rio de Janeiro - Brasil

Contacto

4congresofiloeducacion@unsam.edu.ar

Alternativo

4to.congresoalfe@gmail.com

UNSAM Escuela de Humanidades

Campus Miguelete, Edificio Tornavías

Martín de Irigoyen N° 3100

1650 San Martín (Buenos Aires)

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 jpeg, 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

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

Temática e alcance

Ixltli: 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 Ixltli 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 Ixltli 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 Ixltli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

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

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

Orientação para conteúdo. 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.alf@gmail.com

