



IXTLI

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

Volúmen 4 - Número 8
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 8
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 2017-2019

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

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

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

Organizador nuevo Congreso 2019:
Marisa Meza
Universidad Católica de Chile

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

Vocales:

Leopoldo Arteaga Ramírez
Universidad Ricardo Palma - Perú

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia

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



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.

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



IXTLI - VOLUMEN 4 - NÚMERO 8 - 2017

ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

7. Fernández, M. **Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch.** p. 145

8. Nava Bedolla, J. **El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver.** p. 165

9. Sneider Hernández, F. **Narrar el mal en la escuela: una lectura de las competencias ciudadanas desde una perspectiva filosófica secular del mal para el reconocimiento de la subjetivación.** p. 193

10. Ramiro Quiroga, A. **Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar.** p. 221

11. Sánchez Antonio, J. **Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault.** p. 237

RESEÑAS / RESENHAS:

12. Río, J. **4º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación.** p. 265

AVISOS / ANÚNCIOS:

13. **5º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación** p. 269

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 270

1. Políticas de IXTLI.

2. Envío de trabajos. Normas para autores.

**Nómina de evaluadores externos *ad hoc*
que colaboraron en el Volumen 4:**

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente Volumen 4 (2017).

Alfonso Villa Sánchez
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Andrea Carmen Escudero
Universidad Nacional de Villa Mercedes, Argentina

Anna Pagès Santacana
Universidad Ramon Llull, España

Dalton José Alves
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Daniel Román March
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Diego Andrés Mora
Universidade de la Salle, Colombia

Eduardo Corbo Zabatel
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Esteban Mizrahi
Universidad Nacional de la Matanza, Argentina

Fernando Fava
Universidad de Entre Ríos, Argentina

Fredy Hernán Prieto Galindo
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Gabriel Zanotti
Universidad Austral, Argentina

Hilda Beatriz Salmerón
Universidad Nacional Autónoma de México.

Irazema Ramirez
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", México

Juan Alexis Parada Silva
Universidad Santo Tomás, Colombia

Laura Alicia Ruiz López
Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Laura Angélica Bárcenas Pozos
Universidad Iberoamericana de Puebla, México

Leonardo Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucio Jorge Hammes
Universidade Federal do Pampa, Brasil

Luis Miguel Hernández Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México

Luz del Carmen Montes Pacheco
Universidad Iberoamericana de Puebla, México

María del Pilar Juárez Cid
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Melina Laura Ramos
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Miguel de la Torre Gamboa
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Rodolfo Mauricio Bicocca Gino
Universidad de Los Andes, Chile

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

Shirley Florencia de la Campa
Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, México

Silvio Gallo
Universidade de Campinas, Brasil

Viviana Sargiotto
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Walter O. Kohan
Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Brasil.

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
mbfernandez@unq.edu.ar

Doctora en Filosofía. Magíster en Derechos Humanos. Licenciada en Educación. Diplomada en Ciencias Sociales. Es Docente-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales: Integrante del Programa de Investigación "Discursos, prácticas e instituciones educativas". Directora del Proyecto de Investigación "Políticas Públicas de Inclusión Social, formación ético-política de la comunidad UNQ y Educación en Derechos Humanos.

Resumen - Resumo - Abstract

La segunda década del siglo XXI, seducida por un nuevo impulso libertario para Latinoamérica, nos permitió visualizar que aún perduran, por lo menos tres problemas que nos impiden deshacernos del sistema de dominación internacional: el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo. Tres formas de hegemonía cultural que Boaventura de Sousa Santos llama: fascismos, puesto que en los tres modos de dominación se destacan relaciones de violencia y desinterés por el prójimo. La propuesta del presente trabajo es múltiple. Por un lado, pretendemos aprender más sobre el pensamiento latinoamericano que intenta dialogar sobre

A segunda década do século XXI, seduzida por um novo impulso libertário para a América Latina, nos permitiu visualizar que ainda existem pelo menos três problemas que nos impedem de se livrar do sistema de dominação internacional: colonialismo, capitalismo e patriarcalismo. Três formas de hegemonia cultural que Boaventura de Sousa Santos chama fascismos, uma vez que nos três modos de dominação são enfatizadas as relações de violência e o desinteresse do próximo. A proposta do presente trabalho é múltipla. Em primeiro lugar, pretendemos aprender mais sobre o pensamento latino-americano que tenta falar sobre a América das raí-

The second decade of the twenty-first century, seduced by a new libertarian impulse for Latin America, allowed us to visualize that there are still at least three problems that prevent us from getting rid of the system of international domination: colonialism, capitalism and patriarchalism. Three forms of cultural hegemony that Boaventura de Sousa Santos calls fascism, since in all three cases; relations of violence and lack of interest for others are highlighted. The proposal of the present work is multiple. First, we intend to learn more about Latin American thinking that tries to talk about America from the roots of a denied culture. Second, we are interested in visualizing

América desde las raíces de una cultura negada. Segundo, nos interesa visualizar la metodología de investigación utilizada por Kusch para realizar sus trabajos de campo, porque ella nos muestra que la voz de la otredad es el espíritu que guía la escritura y las conceptualizaciones del filósofo. Tercero, el foco de interés estará puesto en la ecología educativa, planteada esa integración áulica desde la participación activa de los sujetos pedagógicos participantes, y su articulación con posibles estrategias de formación para una ciudadanía desde una perspectiva en derechos humanos. Hacia el final, pretendemos articular estos tres puntos de interés: una epistemología organizada en torno al saber la América del Sur y aplicable al campo de la filosofía de la educación.

zes de uma cultura negada. Em segundo lugar, estamos interessados em visualizar a metodologia de pesquisa usada por Kusch para realizar seu trabalho de campo, porque ela nos mostra que a voz da alteridade é o espírito que orienta a escrita e as conceituações do filósofo. Em terceiro lugar, o foco de interesse será uma ecologia áulica, entendida desde da participação ativa dos sujeitos pedagógicos, e sua articulação com possíveis estratégias de treinamento para uma cidadania, desde uma perspectiva dos direitos humanos. No final, tentamos articular esses três pontos de interesse: uma epistemologia organizada em torno do conhecimento da América do Sul e aplicável ao campo da filosofia da educação.

the research methodology used by Kusch to carry out his fieldwork, because she shows us that the voice of otherness is the spirit that guides the writing and conceptualizations of the philosopher. Third, the focus of interest will be placed on educational ecology, raised this áulical integration, from the active participation of educational subjects, and its articulation with possible strategies of training for a citizenship from a human rights perspective. Toward the end, we try to articulate these three points of interest: an epistemology organized around knowing South America and applicable to the field of the philosophy of education.

Palabras Clave: ciudadanía-educación-diálogo-participación-estar

Palavras-chave: cidadania-educação-diálogo-participação-ser

Keywords: citizenship-education-dialogue-participation-being

Recibido: 09/03/2017

Aceptado: 28/06/2017

Para citar este artículo:

Fernández, Mónica. (2017). Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. *Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 145-164

Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch

Epistemologías del sur y fascismo cultural

Hay un triple entramado en nuestras formas de pensar Latinoamérica que nos impide deshacernos de los tradicionales sistemas de dominación: *el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo*. Tres formas de hegemonía cultural que de Sousa Santos llama: *fascismos* (2016), puesto que en todos ellos se destacan relaciones sociales de violencia y desinterés por el prójimo. Según la mirada de este mismo autor, los medios para salir de estos fascismos, están vinculados con la participación activa de la ciudadanía, tanto en las decisiones sobre las políticas públicas, como en los debates políticos para concretar mejoras comunitarias y territoriales. Se trata de una forma de participación que permita el surgimiento de un tipo de democracia articulada entre representación (lo instituido) y participación activa (lo instituyente), puesto que ambos son un circuito continuo de la *praxis* ciudadana.

Boaventura de Sousa Santos destaca la importancia de sistematizar el conocimiento surgido de las diversas luchas de los movimientos sociales, es decir ese saber más vinculado a la práctica comunitaria y territorial participativa que al mundo teórico. La posibilidad de sistematizar el conocimiento práctico surgido en y desde los movimientos sociales emergentes, es algo así como un medio para luchar contra las epistemologías hegemónicas. Por otro lado, el autor señala que la lucha contra los fascismos, se funda en un ingenio comunitario y territorial, que se caracteriza por los modos de articular dos tipos de actividad democrática: las prácticas políticas representativas, es decir tradicionales, y las prácticas políticas participativas, es decir aquellas formas políticas más vinculadas a los movimientos sociales. A este modo de caracterizar el saber surgido de la práctica política participativa contra los fascismos, de Sousa Santos lo llama: *epistemologías del sur* (2011).

La epistemología del sur caracteriza a aquellas formas de conocimiento que nacen de la lucha cotidiana que emprenden diversos colectivos sociales desde los movimientos sociales emergentes. La epistemología del sur muestra

un conjunto de saberes propios de la *praxis*. *Colonialismo*, *patriarcalismo* y *capitalismo*, resultan tres entramados culturales nacidos del pensamiento de los grupos vencedores. La reproducción cultural de estos últimos, hegemónica desde su origen, impide que se reconozca la legitimidad de aquellos. Surge, así, una relación fantasmal entre teoría y práctica, que invisibiliza el carácter transformador de las luchas sociales más avanzadas.

Una *epistemología del sur* destaca un conjunto de saberes negados y desestimados por la tradición académica occidental, y nos invitan a hacer valer o darle legitimidad a unas prácticas populares que han demostrado firmeza en las luchas sociales por ser reconocidas. La *epistemología del sur* es un modo de nombrar un conjunto de saberes surgidos de la lucha encarada por poblaciones históricamente silenciadas y excluidas, pero que aún así siguen luchando como siempre, contra: el sexismo, el colonialismo, la homofobia, la xenofobia, la marginalidad a la que se somete a personas migrantes, personas con alguna discapacidad o personas desempleadas, la discriminación religiosa, etc. Dicho con palabras del autor:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (2011, p. 35).

Para evitar el avance de los fascismos culturales que afectan nuestro mundo de la vida, resulta primordial que nos pongamos a participar de las deliberaciones que afectan a las políticas públicas. Dicho de otro modo, urge buscar los medios para dar paso a una serie de prácticas políticas participativas. Es como si la ciudadanía y lo popular estuviesen nombrando las mismas cosas. Aquí surgen varios interrogantes vinculados a la política, pero nos interesa colocar uno que parece resumirlos, a saber: popular, pueblo y ciudadanía, ¿nombran una misma cosa democrática que vale para todos los casos? ¿Cuál es la relación entre el concepto de *epistemología del sur*, el *pensar de América* y el problema de la educación? Intentaremos brindar algunas respuestas en lo que sigue.

La obra silenciada de un gran filósofo: un pensar propio de América del Sur

Casi por casi por casualidad, porque el ejemplar estaba en una mesa de libros usados descubrimos un texto de lectura imprescindible para pensar nuestra América: *Esbozo de una antropología filosófica americana* (Kusch, 1978). Rodolfo Kusch (1922-1979), fue filósofo, investigador, dramaturgo y profesor -niveles educativos secundario y superior-. Trabajó, vivió y murió, en el noroeste argentino. Sus tareas de campo se extendieron hasta el altiplano boliviano. En ambos contextos geográficos, realizó tareas de campo para concretar sus investigaciones antropológicas, en el noroeste argentino y altiplano boliviano, con el fin de estudiar el sentir indígena y popular. Organizó simposios, congresos y reuniones con amigos, también con el objeto de profundizar sus investigaciones antropológicas. Autoexiliado en los contornos de esa geografía olvidada o cegada por las luces de la ciudad, Kusch tomó contacto directo con el sentir indígena y popular de la América del Sur.

Movilizados por una sensación de seducción inquietante sobre una perspectiva política para pensar nuestra América, sobre todo con la idea de encontrar nexos entre ésta y la problemática educativa, buscamos información sobre Kusch. Pudimos ver que este autor es muy citado en regiones andinas de América del Sur, tal vez porque esas regiones están poco contaminadas por el impulso europeizante que ha atravesado a la ciudadanía del sur desde la conquista. Leer a Kusch es una experiencia irreproducible, aún así, intentaremos hacer unos comentarios que no irán más allá del Kusch que logramos interpretar subjetivamente. Dicho de modo distinto, con la lectura de los textos del autor, se puede aprehender un modo, entre tantos otros, para reflexionar sobre el pensamiento y el sentir de la América del Sur indígena y popular.

Podría decirse que la narración de este autor emerge desde dos vectores cognitivos precisos. Primero, en la lectura de los textos de Kusch se descubre, sin realizar un trabajo interpretativo, un profundo conocimiento de la filosofía alemana. Acá se manifiestan los aportes recibidos desde la corriente filosófica que hoy llamamos, en la estela de Ricoeur (2003), *fenomenología-hermenéutica*. En segundo lugar, se percibe en la narrativa de Kusch, un sentir folclórico de América del Sur, y esto lo pone en un lugar metodológico característico. En este sentido, vale mencionar que Kusch relata su propia *praxis*, pero además, con una perspectiva existencial, parece ponernos frente a metodologías de estudio en las que se verifica un conocimiento profundo sobre lo que él mismo denomina, una *antropología filosófica americana*.

La obra de Kusch propone una perspectiva antropológica característica, en la que se puede leer, claramente, la huella de Heidegger. Pero aún así, sus textos nunca reproducen una fundamentación (constructivista, re-constructivista o de-constructivista) sobre el *ser* y el *tiempo*, o sobre cualquier otro factor que incluya vínculos con una problematización *existencial* de la *temporalidad*. La antropología de Kusch, toma una parte del legado fenomenológico, pero va mucho más allá de una transcripción de la hermenéutica heideggeriana. Lo que Kusch pretende (busca, inventa, crea, propone) es un camino para comprender nuestra América del Sur a partir de la formulación de un *pensamiento propio*. En ese andar por los caminos andinos, los resultados de su labor investigativa, aportan conocimientos metodológicos, junto con el descubrimiento de las lógicas de pensamiento que caracterizan a la cultura (y el estilo de comunicación) indígena y popular.

El descubrimiento de la metodología adecuada para conocer el pensamiento indígena y popular de nuestra América, le llevó varios años de estudio teórico y trabajo de campo. De los resultados de esa investigación realizada bajo la impronta de una filosofía antropológica para América, surge un legado epistemológico inestimable, capaz de auxiliar interpretaciones tendientes a comprender contextos educativos (volveremos sobre este punto más adelante). Kusch divide su método en tres áreas o etapas, a saber: *fenoménica*, *teórica* y *genética* (Kusch, 1976). «El área FENOMÉNICA es lo que está a la vista de cualquier investigador. Coincide con la recolección de datos» (1976, p. 138). Se trata de una etapa en la que se muestra lo que hay frente al/a investigador/a. De ahí su denominación de etapa fenoménica. No obstante, dado que se trata de analizar los discursos de las personas que informan o prestan testimonio, esa instancia fenoménica, deja de ser mera ciencia y se transforma en antropología filosófica. Este tránsito metódico es fundamental para analizar problemáticas culturales, puesto que allí se identifica una traslación cognitiva para comprender la otredad como “modo de ser”; dejando de lado la posibilidad de conocer el mundo como forma de conocimiento. Así, el tránsito que va del objeto de investigación al sujeto del relato, hace asomar lo puramente humano. Dicho con palabras del autor:

Para proceder al análisis del discurso se trató de que lo meramente antropológico se disuelva en la antropología filosófica, para llegar a ese punto donde el informante pasa de ser un mero objeto para convertirse en sujeto, y finalmente que ese sujeto se disuelva a su vez en lo puramente humano (1978, p. 23).

Así, el movimiento analítico-interpretativo comienza con las tareas que implican la realización de un trabajo de campo, donde se aplican entrevistas, o simplemente se dialoga. Finalizado el trabajo de recolección de datos, hay que proceder al análisis de la transcripción del relato de la persona que hace de informante. Se trata del segundo momento del método, es decir el área *teórica*. Kusch advierte sobre la importancia de destacar que las tres etapas del método, de alguna manera constituyen una interpretación de tipo hermenéutica. Esto que es casi obvio, se suma a otra característica fundamental: aquella que muestra que el método aplicado por el autor implica un tipo de relación intersubjetiva entre quien investiga y quien informa, en la que se identifica una especie de intercambio cultural entre investigador/a e informante. En función de esa interconexión cultural o interculturalidad, se precisa de una etapa de *puesta entre paréntesis*, de los supuestos culturales o conocimientos previos (supuestos teñidos por las teorías) de quien está investigando. En este modo de tomar distancia cultural (puesta entre paréntesis) se pretende evitar el uso de reduccionismos, o supuestos teóricos de la parte que investiga, tendientes a impedir la invalidación del punto de vista de la parte informante. Kusch lo dice así:

Por ejemplo, la mención que hace la informante de la peonada en el sentido de que son pobres y humildes y que por eso no encuentran solución para su enfermedad, podría ser interpretada desde el punto de vista económico. Sin embargo, si suponemos que detrás de esa mención pudiera haber una especial concepción de lo que es la pobreza para la informante, y el sentido que tiene la cura, el concepto económico se invalida. La pobreza responde ante todo a un criterio no económico, y por su parte el concepto de cura, no hace solo a la salud física del paciente, sino que tiene serias implicaciones como veremos con el concepto de salvación en el sentido religioso (1978, p. 24)

Dicho de otro modo, alejarse del objeto de conocimiento, implica no teñir el discurso dicho por otros/as con nuestros propios prejuicios o supuestos culturales y/o cognitivos. Con lo cual, el paso de la etapa *fenoménica* a la etapa *teórica*, pretende analizar la transcripción del relato, y para eso, necesita extremar las opciones descriptivas con toda la exterioridad que ellas representan. Se trata de la exterioridad del problema, nunca de su profundidad. Dicho con palabras del autor:

El área TEÓRICA corresponde a la EXPLORACIÓN de posibles causas como también de posibles motivaciones no expuestas en el área fenoménica. Aquí se utilizan los medios que son indirectos. La ubicación de esta área es evidentemente transfenoménica. Por su parte la proporción

de causas dan las diversas ciencias. Comprender un saber previo de lo mismo. La Psicología, la Sociología, la Economía, posturas políticas diversas, suelen tener un código de causas que sirven teóricamente para fundamentar el área fenoménica [...] En muchos casos corresponde la elección de cada uno de estos sectores de acuerdo a la ideología en vigencia. Metodológicamente corresponde a una etapa de exploración (1978, p. 139)

Repasemos, analizar la transcripción del relato, extremar los medios para alejarse del objeto de estudio (puesta entre paréntesis), y así, permitir que surja la posibilidad de arribar al fondo *seminal del pensamiento* expuesto en el relato que se está analizando. Hemos llegado al área o etapa *genética* del método. Para ello, hemos extremado las medidas metodológicas tendientes a lograr que el discurso o relato (objeto de análisis) se transforme en sujeto, para fundirse en lo puramente humano, allí donde descubrimos el factor existencial de todo viviente humano. Así, creo que vale la pena la transcripción de la larga cita, Kusch entiende que:

El área GENÉTICA corresponde a una hipótesis que se abre una vez pasado las otras dos áreas. Comprende este punto central que sostiene la vitalidad del grupo. Afirmar este punto, por supuesto, implica una hipótesis sobre una causación última que escapa al pensamiento meramente científico. Comprende más bien un punto para cuya comprensión está mucho más dotada la Filosofía [...] En esta área, metodológicamente se penetra a través del pensamiento, de ahí la importancia del análisis de éste a los efectos de la investigación en general. A su vez el acceso al pensamiento está determinado por el lenguaje, cabe hacer notar la importancia de todo esto a los efectos de una Antropología Aplicada. Finalmente, incluso desde el punto de vista filosófico, esta área entra dentro de una problemática propia de una Antropología Filosófica, ya que predispone, no a la descripción del hombre, sino a la captación que hace de fundamento a lo humano mismo (1978, p. 139).

Esta última etapa del método se cierra el circuito hermenéutico iniciado por la transcripción del relato fenoménico, detenido en el análisis que intenta alejarse del objeto de estudio para permitir la emergencia, ya no de uno sino de dos sujetos (informante e investigador/a) y finalizado en aquella etapa que el autor denomina genética, lugar donde se descubre la *seminalidad* del fundamento del pensamiento popular. Surgen varios interrogantes que pueden encerrarse en lo siguiente, ¿Qué elementos distintivos descubre Kusch al oponer un modo de pensamiento popular a otro occidental?

La respuesta es múltiple y compleja, pero aquí pretendemos caracterizar algunos dispositivos diferenciales, que consideramos los más importantes, porque de alguna manera son como el origen del pensar de América del Sur, y esto incluye la posibilidad de pensar la heterogeneidad educativa, esas múltiples subculturas que se encuentran en el ámbito educativo.

En *América profunda* (1962), Kusch ya tiene andado un camino propio de investigación, que se halla motivado por una inquietud antropológica específica. Específica porque no pretende imponer una mirada europea sino que marca un quiebre rotundo entre uno y otro modo de ver el mundo. Se trata del convencimiento ético-político (ideológico, experiencial, de la *praxis*, etc.) de la continuidad del pasado americano en el contexto geopolítico en el que se escribe este texto, que continúa, potenciado por nuevas penetraciones culturales, en nuestro propio tiempo. El texto habla de dos polos de pensamiento. Por un lado, el *ser alguien* (la mentalidad burguesa de la Europa del siglo XVI); por el otro, el estar aquí (la cultura precolombina). Así, «De la conjunción del ser y del estar durante el descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados (1962, p. 3).

América profunda explica el germen de la negación de lo propiamente americano. Con un amplio conocimiento sobre el pensamiento indígena de la cultura andina y un profundo compromiso popular, Kusch describe con eficacia un mundo silenciado por las luces de la ciudad. Ahí nace, aunque en varios textos anteriores ya estaba gravitando¹, la oposición entre un pensamiento popular (indígena) y uno tecnológico (que caracteriza a la ciudad). Ese tironeo ideológico que se visualiza en los textos de Kusch (anticolonialista, anticapitalista y antipatriarcalista²) se asemeja mucho a ese entramado conceptual

¹ Solo por nombrar un libro y un ensayo citados por Sada (1996): *La seducción de la barbarie: análisis herético de un continente mestizo* (1953) y *Anotaciones para una estética de lo americano* (1955).

² Respecto del patriarcalismo, hay que tener en cuenta que aunque Kusch no habla de la problemática del género tal como la conocemos actualmente, sus descripciones sobre las interpretaciones religiosas, que descubre en el manuscrito de Pachacuti donde describe el altar de Coricancha (Cuzco, Perú), son una clara denuncia sobre la opresión del triple entramado: colonialismo, capitalismo, patriarcalismo. Hay en esa descripción del gráfico, signos de bisexualidad (que hacen pensar en la complementariedad de hombre y mujer), acompañados por una caracterización de la economía basada en la riqueza de la tierra (circuito económico), y complementado por las señales míticas que indican toda una trama religiosa que muestra los fundamentos de la estructura social (cosmovisiones sobre el sujeto comunitario). El gráfico da cuenta de la ausencia de héroes épicos que vendrían a dar vida a un

que citamos antes: la *Epistemología del sur*.

La influencia recibida de la fenomenología en general y la hermenéutica de Heidegger en particular, se descubre, primordialmente, en la oposición de dos modos de pensar, de un lado, la utilidad de las cosas (¿óntico?); y del otro, el estar siendo del sujeto existente (¿ontológico?). A lo anterior habría que adicionarle esa referencia que Kusch hace al *patio de los objetos*³. Esta metáfora habla de una ciudad, con sus luces y toda una batería tecnológica puesta al servicio de una ciudadanía que vive en ese sitio. El *patio de los objetos* separa un vivir de confort (colonizado, capitalista y patriarcal) de otro caracterizado por un *estar siendo*, que no ha sido alcanzado por la tecnología, y que por eso mismo, tampoco ha sido contaminado por esos resortes ético-políticos de las ideologías occidentales. Esto ya muestra modos diferentes de ver y comprender el mundo. Son dos mundos, el del *estar* (que muestra una ontología particularmente americana) y el del *ser* (el patio de los objetos). Sada (Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch, 1996) rastrea el concepto de *estar* en varios libros y obras de teatro escritas por Kusch. Señala que hay casos en los que este concepto se aproxima a la noción heideggeriana de *Dasein*; mientras que en otros, pretende diferenciarlos. En el primer caso, se trata de *América Profunda*; mientras que en el segundo, Sada está refiriéndose a *El pensamiento indígena y popular en América*. Así, la imposibilidad de contar con un modo de filosofar americano, se debe a que:

Nuestra dificultad de erigirnos en sujetos filosofantes se debe a que estamos sometidos a un patio de los objetos que carece de sujeto. El pueblo, en cambio, invierte la fórmula, es un sujeto que niega el patio de los objetos, o mejor se sustrae a éstos. Somos víctimas de la importación de objetos, pero éstos llegan solo hasta la frontera donde comienza el pueblo. (1976, p. 125).

En suma, de alguna manera, la noción de *patio de los objetos*, identifica la principal contradicción entre lo ciudadano y lo popular, entre la Europa civilizada y la América de la barbarie. Entre otras cosas vinculadas con la cosa útil, *el patio de los objetos* equipara la historia narrada por occidente con el *ser* de la técnica. La historia narrada con una perspectiva basada en ese mundo llamado *el patio de los objetos*, trata de explicar ese relato que identifica, lo que podría llamarse, la parte antinatural. Antinatural porque relata la historia

mundo individualizado, tal como ocurre con la historia occidental. Por el contrario, La tierra, la vida y el ser que gravita entre ambos, constituyen un mundo específico, sin necesidad de mitos coloniales, capital opresor o diferenciación entre los géneros.

³ Metáfora tomada de la obra de Hartmann, tal como lo menciona en reiteradas oportunidades, el propio Kusch.

a partir de una epopeya, donde la humanidad está andamiada por el útil (la tecnología). Así, el problema de la oposición popular-ciudad radica entre otras cosas, en que «los historiadores europeos, solo ven como historia lo ocurrido en un solo vector en los últimos cuatrocientos años europeos o sea, todo aquello que favoreció a la cultura dinámica y urbana» (1962, p. 136). Una es la gran historia, es decir aquella que nos marca como sobrevivientes de una especie: la historia natural. En cambio, la pequeña historia, es aquella que nos pone frente a lo útil, lo antinatural: ese relato de la humanidad civilizada que nace con las teorizaciones sobre la *polis* griega. De un lado, la gran historia natural, si se quiere, esa historia de acontecimientos que muestran a hombres y mujeres subsistiendo, buscando alimento y viviendo en una actitud casi pura: el *estar*; del otro lado, la pequeña historia, la de las élites, la de la ciudad europea que vive en y por la técnica: esa vida que caracteriza al *ser*. De un lado, una ética del acontecimiento, esa forma de actuar que nos exige una respuesta originaria; del otro lado, una ética del deber, es decir del imperativo categórico que se mezcla y se solapa con las normas jurídicas y religiosas.

En síntesis, la oposición entre *ser* y *estar* visualiza esos dos polos que conocemos como cultura europea (colonialista, capitalista, patriarcalista) por un lado; y la América profunda (originaria, comunitaria e igualitaria) por el otro lado. De un lado, el discurso educativo del orden y el control, que triunfó porque se lo postuló como el verdadero. Del otro lado, hay discurso pedagógico que surge del saber de la experiencia que clama por ser reconocido, no como verdadero o indubitable, sino como *acontecimiento*. Ahora bien, ¿cómo aplicar el método antropológico de Kusch en el aula? Intentamos una articulación entre el legado de Kusch y los contextos áulicos.

¿Antropología filosófica americana para una ecología educativa?

Habíamos adelantado en el resumen introductorio, que el foco de interés lo pondríamos en lo que podría llamarse una *ecología educativa*. El término *ecología* pretende caracterizar el conjunto de complejidades que se juegan en el seno de los vínculos que se debaten en un contexto situado, sus relaciones, sus entramados, sus vínculos. Aquí se trata de reflexionar sobre lo que acontece en el laberinto de la aventura educativa. No se trata de cualquier contexto educativo, sino de un campo de reconocimiento mutuo, donde las relaciones de poder se consideran parte de ese sistema, y por eso mismo, preferimos un horizonte de enseñanza y aprendizaje que nos permita encaran

estrategias pedagógicas desde la participación dialógica activa. Deseamos encontrar condiciones de posibilidad para articular las tres etapas del método filosófico-antropológico de Kusch, para así colaborar en la construcción de estrategias de formación de una ciudadanía específica, en torno al reconocimiento efectivo de los derechos humanos.

Esa es la ciudadanía participativa y activa que deseamos motorizar desde el aula, en base a la utilización de las tres etapas del método de Kusch. Pero si hasta parece una contradicción, puesto que el autor considera que ciudad y pueblo, se excluyen mutuamente, siendo un extremo representante del *ser* y el otro, caracterizando el *estar*. Pero como en educación (cada contexto áulico) es una especie de cultura popular, puesto que tiene sus signos, su voz y hasta un lenguaje propios; y la institución educativa, desde su prospectiva, es una especie de adaptación de la cultura ciudadana europeizada, parece que encontramos una contradicción similar a la que Kusch visualiza entre la ciudad y lo popular. Esta contradicción es como un camino para referirse a ese recorte de lo negado en el pensamiento americano. Una parte identifica el pensamiento técnico o científico, la positividad; de la otra parte, se residualiza lo negativo. Dicho con palabras de Kusch (2008): «La diferencia entre ambos estriba en que, si en la ciencia paso de la afirmación a la negación, en el vivir vivo desde la negación a la afirmación. Además, la diferencia entre ambos está en que el primero opera en forma impersonal, y que el segundo en cambio es personal» (2008, p. 111).

Hay rostros que visualizamos en nuestro mundo circundante (eso incluye el aula), que nos interpelan permanentemente. La perspectiva de la ciudadanía de condición europea, desde cuyo centro emana la visión de derechos humanos oficial, es un hecho en la vida de la ciudad de nuestra América. Justamente por ello es que resulta relevante apostar a una discusión que identifique otra mirada sobre esos derechos básicos y su reconocimiento efectivo en la práctica áulica cotidiana. Ese estilo ciudadano provocado por un entramado de colonialismo y capitalismo, de los que deriva la visión del mundo patriarcal, nos impide reflexionar sobre una epistemología del sur, para hacerlo, nos falta poder articular esos opuestos entre *ser* y *estar*.

Sada (1996) dice que en las páginas de *El pensamiento indígena y popular* (1970), Kusch pretende analizar la estructura general del pensamiento indígena y popular, pero ahora sin ligarlo a la religión (*América profunda*) o al hombre de ciudad (*De la mala vida porteña*), sino a la estructura misma del pensamiento americano. Esta condición de posibilidad permite identificar la

función política y junto con ella la educativa, del término *estar*. Descubrir una estructura de pensamiento propia, «pretende desmontar un discurso “crispado”, propio del hombre americano occidentalizado» (1996, p. 107). Aunque Sada ubica varias funciones más sobre la condición teórica-interpretativa del *estar*, vale la pena tener presente aquí esa función política del término, fundamentalmente porque nos brinda pautas para pensar nuestra organización escolar, tan contradictoria con la vida humana. Dicho diferente, de un lado esa perspectiva clásica de la ciudadanía, aquella que podríamos poner en el lugar del *ser* (que nos atreveríamos a ubicar en el lugar de la representación gubernamental y/o las asimetrías de la institución educativa); del otro lado, la ciudadanía de los rostros sufrientes y la voz de la América profunda, o la de los rostros interpelantes con los que nos enfrentamos a diario (que nos atreveríamos a poner a la *no persona*), este es el mundo que podríamos pensar desde el término que Kusch pone en el lugar del *estar*. Esos opuestos: ciudad-popular/ ser-estar, ¿estarían identificando esa articulación entre una ciudadanía que participa activamente (lo popular, lo instituyente) y otra que no puede escapar, por su estructura, al modo de gobierno representativo (la ciudadanía clásica/ lo instituido)?

En suma, si bien es cierto que tanto la filosofía antropológica de Kusch como la epistemología del sur, resultan teorías de corte político, ambas parecen estar deseosas de aplicarse al campo educativo. Es que la educación es un campo político *per se*. Hay un vínculo claro entre política y educación. Ambos términos son congéneres, educación y política van de la mano, se solapan, se implican mutuamente. En esa implicación constante, desembocamos en el territorio de la formación ciudadana desde la escolarización. Por ello, a continuación proponemos poner al soslayo una serie de vínculos que desembocan en el problema educativo. Vínculos entre la cultura, la educación, la filosofía, los conceptos, las palabras, los diálogos, la ética y la política (como para cerrar nuevamente el circuito). La idea es poder integrar los conceptos trabajados anteriormente aquí, políticos *per se*, con conceptos más propios de la filosofía educativa.

A modo de cierre: los vínculos dialógicos

Es sabido que el término política era entendido por los griegos clásicos como lo que le compete a la ciudad (*polis*). La *polis* era el contexto dialógico por antonomasia, y esa práctica dialogal era considerada un punto clave para la formación de la ciudadanía: es decir la *paideia* o educación.

Aquí conviene recordar aquellas estrategias de enseñanza dialógicas, aunque es cierto que se trata de diferentes visiones, que se aplicaron en las escuelas de Platón (en la estela de Sócrates) e Isócrates, y la fusión de ambos enfoques, realizada por Aristóteles para las estrategias pedagógicas del Liceo. En los tres casos, la formación política, por tanto la educación para la ciudadanía a través del diálogo, se tenía por elemento cultural fundamental.

La necesidad de fomentar acciones educativas para formar a la ciudadanía no ha cambiado en el siglo XXI. En contextos latinoamericanos en general y en Argentina en particular, la construcción de la ciudadanía es el elemento central de la educación. Ergo, ciudadanía y educación terminan siendo términos congéneres, implicados mutuamente, y entre ambos se advierte, sin mucha búsqueda, un sinónimo de formación política.

Retomando el legado del mundo griego clásico, hay que decir que la formación (educación) dialógica era el recurso por excelencia para efectivizar el ejercicio de la ciudadanía. Por carácter transitivo, la política termina siendo la base de la ciudadanía y ambas fundan el germen de la filosofía occidental. Pero eso no es todo, política y filosofía, nacen como estrategias instructivas, por extensión, también son el origen de la filosofía de la educación⁴.

Pero resulta que en Latinoamérica se ocultó durante siglos nuestra matriz cultural auténtica. De esas históricas luchas sociales por el reconocimiento de la parte cultural negada, que últimamente se fueron sucediendo cada vez con más énfasis, nuestra práctica cultural se fue transformando. Aquí el lazo es la práctica cultural que se guía por cuestiones heredadas (lo instituido) y la política de inclusión de lo diverso (lo negado) que pretende paliar la transformación. El vínculo entre ambos extremos (homogéneo versus heterogéneo) somos todos y cada uno de nosotros. Así, parece que estamos necesitando vigilar nuestra propia práctica áulica y reflexionar como colectivo educativo, docente, estudiantil, familiar, científico, comunitario, ciudadano, etc. Bien, aunque la cosa da para mucho, hasta aquí hay un **primer vínculo**: el diálogo entre política y filosofía. De ese entramado surge un **segundo vínculo**: entre educación y cultura.

⁴ Hay que tener presente que heredamos de los griegos una serie de elementos culturales (intelectuales, bélicos, artísticos y prácticos) que posteriormente los romanos acomodaron a su antojo. El efecto del vínculo entre ambos enclaves (griegos y latinos) es nuestra herencia cultural.

La institución educativa actual padece una serie de conflictos propios de una época de transformación cultural. Nuevos sujetos de la educación ingresan al círculo del reparto, se suman a la lucha por el reconocimiento de su parte⁵. La crisis nos invita a resignificar nuestra tarea cotidiana y su inexorable nexo entre teoría y práctica. La historia de la pedagogía nos muestra cómo la educación se fue corriendo del mundo sensible hasta casi borrar cualquier estrato de saber práctico. Y sin embargo, lo cultural se erige en esa arista práctica que es la que hoy nos trastoca; y resulta legítimo que así suceda, porque nos permite vislumbrar claramente el reclamo del reparto. El reclamo de lo negado.

Recuperar el saber práctico (lo negado, el *estar*) es como un por-venir de la institución educativa. Nietzsche (Sobre el prerenir de nuestras escuelas, 2009) lo advierte en su clásico tono irónico de martillazos, contraponiendo el legado de la cultura griega a lo que nos sucede en la experiencia cotidiana de la vida. Lo cierto es que la filosofía en sentido clásico, es decir como un saber que parte de la vida, aun ante los gritos de filósofos como Nietzsche, se fue corriendo de la esfera de la cultura educativa. Este movimiento curricular que lleva siglos de despojo filosófico, parece estar reclamando una re-significación de los métodos y otros saberes prácticos de la antigüedad griega.

Con el propósito de comprender el embrollo que hoy vemos en todos los ámbitos educativos, Bárcena (2005) opone dos visiones significativas: filosofía teórica y filosofía práctica, fundamentalmente para señalar el abandono histórico que ha sufrido la filosofía práctica. Como la educación, la cultura, el arte y la política, resultan actividades prácticas y por tanto experiencias de la sensibilidad, los movimientos pedagógicos actuales buscan recuperar ese saber de la experiencia, que es práctico por excelencia. Dicho en palabras del autor:

Se trata de un discurso que tiene en cuenta la experiencia del individuo (lo oral, lo particular, lo local, lo temporal). Un discurso que trata de explicar y comprender la educación no mediante abstracciones conceptuales, y para las cuales el tiempo de la historia, las circunstancias sociales y los contextos de vida pueden ser desestimados, sino precisamente un

⁵ Entendemos por reparto, ese sentido que utiliza Rancière (El desacuerdo. Política y filosofía, 2012) al decir que la política es un concepto que muestra una condición particular de lucha entre ricos y pobres, de incluidos y excluidos, donde existe un reparto específico de bienes materiales y simbólicos a los que una de las partes se le dificulta el acceso.

discurso que parte de lo que le acontece al hombre en su relación con el mundo (2005, p. 67).

Bárcena nos acerca al mundo de las vivencias del que habla Nietzsche (2009), ese campo vital de la existencia humana. Su reflexión nos lleva a las experiencias del mundo de la vida porque es allí donde acontecen los aprendizajes, incluidos los escolares, puesto que son parte de la vida de toda persona.

Así, enfocados siempre en la cuestión del *estar*, visualizamos un **tercer vínculo**: el diálogo entre palabras y conceptos. Freire (La educación como práctica de la libertad, 2004) considera que la cultura es un conjunto de experiencias humanas, y en esa línea, ésta supone un trabajo de creación y recreación permanente que se logra con el aporte de toda la comunidad dialógica comunicándose. Dicho con una frase del autor,

El diálogo es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (2004, p. 104).

De lo dicho con Freire se deduce que la cultura está representada por un contexto en el que sucesivamente se van intercambiando diálogos (área fenoménica). En esos encuentros dialógicos, no hay ningún tipo de jerarquías entre quienes dialogan y comentan sus perspectivas sobre un mismo problema. Sólo cuando en ese contexto dialogal se logra establecer el vínculo comunicante, emerge una relación vincular entre personas, palabras y contenidos. Del resultado del encuentro dialógico se va construyendo, entre quienes participan del mismo, un tipo de lenguaje crítico y esperanzador. Crítico en el sentido de poner en tensión dos miradas sobre un mismo problema. Esperanzador, porque de esa relación tensionante puede surgir una novedad que ilumina, en el sentido encender una llama, de la emergencia de algo nuevo (área genética).

Así, el diálogo es un teatro imaginario en el que se desarrollan una serie de contiendas habladas o comunicantes que se llevan a cabo entre dos partes y que en líneas generales suelen dar algo nuevo como resultado. Hay algo que media entre las partes que entran el diálogo y que no parece ser inocente en este entramado: **el vínculo**. Puede parecer que este mediador es irrelevante, pero resulta que sin él sería imposible el contacto

entre las partes. El vínculo es como un tercer integrante en el diálogo de la relación dialéctica, puesto que sin él no se lleva a cabo el nexo entre las partes. Los vínculos pueden ser afectivos, lingüísticos, pedagógicos, médicos, legales, técnicos, sociales, sintácticos, imaginarios, filiales, lúdicos, de hipertexto, etc.

Vale mencionar que estamos planteando el concepto de diálogo como una plática entre dos o más partes complementarias, no siempre opuestas como ocurre con la dialéctica tradicional, pero sí distintas entre ellas. En ese mismo sentido, la idea de dialéctica que queremos enunciar, la comprendemos como una técnica que se expresa mediante un razonamiento que desemboca en un tipo de demostración reflexiva de algo nuevo que se asoma en función de lo dialogado (área genética).

Aunque es cierto que existen otros tantos vínculos, un nuevo comienzo nos pone frente a un **cuarto vínculo: un diálogo entre diálogos**. Siguiendo a Cerletti (2004) podría decirse que lo nuevo es algo que se instala en una situación repetitiva. Este autor piensa la problemática educativa como una estructura compleja que implica momentos de repetición, donde la situación repetitiva resulta la regla. En esa situación, la novedad queda oculta, porque lo nuevo, lo que trastoca, lo que rompe con la “normalidad”, atenta contra la tranquilidad de la reproducción que siempre es repetición. Pero como lo novedoso, eso inesperado resulta ser el motor del *acontecimiento*, y éste es algo que está por fuera de las leyes reguladoras del escenario repetitivo, en el preciso momento en que ocurre la novedad, nos vemos en la necesidad de inventar una manera de ser y de actuar en esa situación (2004, p. 64).

Ahora bien, el *acontecimiento*, esa experiencia que rompe con lo habitual, una vez detectada, exige ser narrada, porque ella es algo imprevisto que busca una respuesta perdurable. Sin expresión narrada, al quedar la acción inesperada subsumida en la repetición, la novedad del acontecimiento se desvanece. Bárcena y Mèlich consideran que la acción como acontecimiento, es decir como novedad, puede ser captada como objeto de juicio estético (2014, p. 80). En ese sentido y dada su fuerza impulsora de novedad, el acontecimiento narrado, tal como ocurre en el teatro, la poesía, la literatura, es el comienzo de algo que puede ser comunicado.

La acción que por su novedad es *acontecimiento*, es similar al nacimiento de un cachorro humano, porque ambos alimentan el círculo de la vida. Quien nace necesita alimentarse en base a nutrientes materiales y simbólicas

existente. Esa nueva vida se complementa con el alimento novedoso que acarrea cada nuevo comienzo. Si asumimos que la vida es un diálogo entre lo viejo y lo nuevo, el vínculo de ese movimiento, tranquilamente podría llamarse una dialéctica de lo humano. Rechina nuevamente la cuestión del **vínculo**, en este caso entre lo heredado y lo inédito que nutre el nacimiento de un nuevo ser humano, de otro que está ahí y que me interpela.

Pero, ¿qué es eso otro? ¿Por qué tendría que comprenderlo si nada me obliga a actuar de ese modo? Ese otro es como yo mismo. Desea y siente. Lucha y demanda. Se planta frente a mí con su dignidad. Ese otro reclama y espera respuesta sobre algo que aún no tiene. Un otro que pide una parte del todo que le ha sido histórica y socialmente negada. Reclama una parte que considera que le corresponde y que aún no ha recibido. Demanda para que se lo incluya en el reparto de unos bienes materiales y simbólicos que le faltan, ya sea porque el contrato es obsoleto, porque fue excluido pacto originario, porque la distribución de los bienes aún no le ha tocado, o porque su presencia quedó disimulada en la situación repetitiva, o porque no ve más allá del patio de los objetos, o porque históricamente se le ha negado su modo de ver el mundo.

La educación como modo *per se* de preparación para la vida, es una acción espontánea que pide ser relatada: nos constituimos como hombres y mujeres, mediante los relatos de las personas que nos rodean y nos acogen: familia, escuela, club, trabajo. Para que ese relato deje de ser una fabricación repetitiva y permita destacar la novedad identitaria, parece propicio plantearnos un diálogo experiencial y narrado, como un modo de reconocer la novedad que trae cada acontecimiento, como un modo de comprendernos en el *estar*. Esa ruptura en medio de lo repetitivo (el patio de los objetos) tal vez nos brinde la oportunidad de acceder a nosotros mismos al visualizar ese otro rostro que aún espera su parte del reparto.

La situación repetitiva es propia de la matriz occidental: colonialista, capitalista y patriarcalista. La repetición también es propia de la matriz europeizada que permanente busca igualar mediante la instalación de un pensamiento único. La antropología filosófica de Kusch, específicamente su método de investigación, descubre un vínculo entre dos actos casi idénticos: comprender y comprendernos. Vínculo hermenéutico, propiamente existencial, que nos brinda la posibilidad de visualizar las tensiones entre dos términos:

ser (occidentalizado, técnico, racional, único, jerárquico, dependiente, anti-ecológica, personalizada, etc.; y *estar* (originario, experiencial, sentiente, diferencial, horizontal, autónomo, ecológica, participativa, etc.).

Bibliografía

Bárcena Orbe, F. (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender". *Enrahonar Quaderns de Filosofia* N° 31. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación , pp 9-33.

Bárcena Orbe, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. y. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cerletti, A. (2004). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: del estante.

de Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana* , 17-39.

de Sousa Santos, B. (15 de Abril de 2016). Por un nuevo ciclo constituyente: luchas sociales en términos de fascismo financiero. Morón, Buenos Aires, Argentina.

Fernandez, Mónica. (2015). Libertad, igualdad y educación en derechos humanos: un ensayo sobre pedagogía y geocultura en América del Sur. En B. y. Fernandez, *Democracia, neoliberalismo y pensamiento político alternativo. Acatas del V Coloquio Internacional de Filosofía Política*. (págs. 260-265). Lanús: Editorial de la Universidad Nacional de Lanús.

Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kusch, R. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.

Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires: Castañeda.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro. Colección: Estudios Latinoamericanos.

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las cuarenta.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre el prorenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Fábula Tusquest.

Ranciere, J. (2012). *El descuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: FCE.

Sada, G. (1996). *Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.



El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver

José Nava Bedolla

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
nava5812@yahoo.com.mx

Profesor de Educación Primaria, Licenciado en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales, Licenciado en Derecho, Maestro en Derecho, Maestro en Educación Superior y Doctor en Derecho. Actualmente se desempeña como Docente – Investigador del ISCEEM en donde -además de impartir docencia sobre temas de Filosofía, teoría, metodología, técnicas e Instrumentos para realizar Investigación Educativa en los Programas de Maestría y Doctorado- es Representante de la Línea de Investigación “Filosofía y Teoría Educativa” y del Comité Académico de Investigación Educativa. Entre sus últimas publicaciones figuran varios libros y artículos sobre Filosofía de la Educación y Filosofía del Derecho.

Resumen - Resumo - Abstract

La dificultad, inconveniente o contrariedad sobre el origen del conocimiento humano es un problema epistemológico que puede tener más de una intención de solución. Dicho inconveniente se procura remediar o enmendar - con conocimiento o desconocimiento del hecho - utilizando distintos supuestos filosóficos (racionalismo, empirismo, intelectualismo o apriorismo). Dichos supuestos, estimaciones o conjeturas epistemológicas dependen – a su vez - de la facultad o facultades (la razón y/o los sentidos) que el

A dificuldade, inconveniente ou contrariedade sobre a origem do conhecimento humano é um problema epistemológico que pode ter mais de uma intenção de solução. Dito inconveniente tenta-se remediar ou emendar - com conhecimento ou desconhecimento do fato - utilizando diferentes supostos filosóficos (racionalismo, empirismo, intelectualismo ou apriorismo). Ditados supostos, estimativas ou conjeturas epistemológicas dependem - a su vez - da faculdade ou faculdades (a razão e/ou os sentidos) que

The difficulty, inconvenience or contrariety on the origin of the human knowledge is an epistemological problem which can have more of an intention of solution. This inconvenience is sought to remedy or amend-with knowledge or ignorance of the fact-using different philosophical assumptions (rationalism, empiricism, intellectualism or Apriorismo). These assumptions, estimations or epistemological conjectures depend – in turn-of the faculty or faculties (the reason and/or the senses)

sujeto cognoscente ponga en práctica cuando pretenda conocer determinado fenómeno. La facultad o facultades (razón y/o sentidos) que el sujeto ponga en juego, cuando pretenda problematizar un objeto de estudio, dependerá o dependerán, a su vez, de los intereses ontológicos del investigador. Dichos intereses, haberes o beneficios se refieren - en el ámbito ontológico, existente o real - a pretender poner orden en el contexto, situación o entorno (racionalismo), caos (empirismo) o a estados intermitentes entre el orden y el caos (intelectualismo o apriorismo).

o sujeito cognoscente ponha em prática quando pretenda conhecer determinado fenômeno. A faculdade ou facultades (razão e/ou sentidos) que o sujeito ponha em jogo, quando pretenda problematizar um objeto de estudo, dependerá ou dependerão, a sua vez, dos interesses ontológicos do pesquisador. Ditos interesses, haberes ou benefícios referem-se - no âmbito ontológico, existente ou real - a pretender pôr ordem no contexto, situação ou meio (racionalismo), caos (empirismo) ou a estados intermitentes entre a ordem e o caos (intelectualismo ou apriorismo).

that the subject cognoscente put in practice when it pretends to know certain phenomenon. The faculty or faculties (reason and/or senses) that the subject puts into play, when it pretends to problematize an object of study, will depend or depend, in turn, on the ontological interests of the investigator. Such interests, have or benefits refer-in the ontological, existing or real field-to seek to put order in the context, situation or environment (rationalism), Chaos (empiricism) or intermittent states between Order and chaos (intellectualism or Apriorismo).

Palabras Clave: Filosofía, conocimiento, origen, empirismo, intelectualismo, apriorismo
 Palavras-chave: Filosofia, conhecimento, origem, empirismo, intelectualismo, apriorismo
 Keywords: Philosophy, knowledge, origin, empiricism, intellectualism, apriorismo

Recibido: 03/04/2017

Aceptado: 26/08/2017

Para citar este artículo:

Nava Bedolla, José. (2017). El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 165 - 192.

El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver

Presentación

¿Es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? Estas preguntas no han sido resueltas de manera definitiva. ¿A qué se deberá?, ¿tendrán más de una solución? De ser así, ¿dichos procedimientos serán afines o contradictorios y por qué? Algún recurso, ¿será mejor que los otros?, ¿por qué?

Por medio de este artículo se sugieren algunos elementos para la exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión de las cuestiones mencionadas y se abre la discusión haciendo una invitación a los lectores para reflexionar sobre los problemas del conocimiento humano, las facultades con las que se intenta, procura o pretende resolver y, derivado de ello, los supuestos que se utilizan para tal efecto, dependiendo de los intereses otológicos y epistemológicos del investigador.

En atención a que el abordaje de la problemática mencionada es muy amplio y rebasa la extensión de un artículo, se realizará un bosquejo general de los principales problemas del conocimiento y los supuestos con los que se pretende, intenta o procura resolver para, finalmente, concentrar la atención en uno solo de ellos: el origen del conocimiento de la realidad. Por lo mismo, no se relacionará la problemática con el fenómeno educativo, solamente abordaremos el problema mencionado en lo general; quedando pendiente, para otra ocasión, la relación entre la filosofía y la teoría educativa.

En la primera parte (I. Los problemas del conocimiento), se realiza un mapeo sobre las principales dificultades del conocimiento humano: definición, características, elementos, función, finalidad, causas, consecuencias, clasificación y otros aspectos; con miras a ubicar la problemática del fenómeno en estudio.

En segunda parte (II. Los supuestos con los que se pretende resolver los problemas del conocimiento) se realiza otro mapeo sobre el concepto “su-

puestos filosóficos”: definición, características, elementos, función, finalidad, clasificación y otros aspectos; y se precisa la relación entre éstos y las capacidades cognitivas del sujeto cognoscente.

En la tercera parte (III. ¿Cómo se ha intentado resolver el problema del origen del conocimiento?), se analizan las diferentes maneras en que se intenta resolver el problema del origen del conocimiento humano; mediante la utilización de distintos supuestos filosóficos, que se derivan de diferentes capacidades que el sujeto cognoscente puede poner en juego cuando establece una relación de conocimiento con cualquier objeto de estudio: su razón y/o sus sentidos. En esta parte es donde se establece la relación entre el problema del origen del conocimiento y los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver; dependiendo de los intereses ontológicos del sujeto cognoscente.

Si el artículo logra despertar la curiosidad de los lectores por explorar, describir, explicar, interpretar o comprender los problemas filosóficos del conocimiento humano el mismo habrá logrado su cometido.

I. Los problemas del conocimiento

El conocimiento humano se puede entender como un proceso en el que se relacionan un sujeto cognoscente y un objeto por conocer. Esto quiere decir que los elementos esenciales de todo proceso de conocimiento son el sujeto cognoscente, el objeto por conocer y la relación que debe establecerse entre ellos para que se dé el conocimiento.

Antes de establecerse la relación de conocimiento, ambos elementos, tanto el sujeto como el objeto, sólo son sólo entes; seres que existen independientemente el uno del otro. Ambos se encuentran en la esfera ontológica, en la realidad, que puede ser concreta o abstracta.

El objeto de conocimiento surge en tanto que un ente (en este caso se supone que únicamente el ser humano es capaz de conocer) fija su atención en otro ser cualquiera (material o inmaterial) con la intención de conocerlo porque *“La objetividad se convierte con la intencionalidad precisamente porque el objeto conocido no se da de suyo”* (Polo, 2006, p. 41) y, a su vez, el ser humano que fija su atención en otro ente con miras a conocerlo, de simple ente que era, antes de relacionarse con el objeto para conocerlo, se transforma en sujeto cognoscente al fijar su atención en un objeto para conocerlo; *“El*

conocimiento es un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser” (Verneaux, 2011, p. 103-104).

El problema del conocimiento surge cuando el sujeto pretende establecer la relación de discernimiento con el objeto, debido a que ambos (sujeto cognoscente y objeto por conocer) se encuentran en mundos diferentes, distintos y, hasta contrarios: el sujeto cognoscente es el alma humana, su psique, su pensamiento, su razón, su mente, etc.; y, por lo mismo, se encuentra en la esfera psicológica. En cambio, el objeto por conocer es la realidad (que puede ser material o inmaterial), pertenece a la esfera ontológica. Hessen (2011, p. 15) afirma que *“El conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros – se refiere al sujeto y al objeto -, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro”*.

El hecho de encontrarse en distintas esferas hace que la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer no sea esencial, es decir, que se fusionen, literalmente; para que se dé una verdadera relación de discernimiento. Por tal motivo la relación, en esencia, es imposible. Cuando el sujeto cognoscente (el alma humana) pretende traspasar la barrera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta) para aprehender literalmente al objeto por conocer, choca, también literalmente, contra una barrera que le impone la realidad. Son mundos, planos o esferas diferentes en las que existen el sujeto y el objeto; y, por eso, no se pueden fusionar, es como querer mezclar agua y aceite.

Como el discernimiento, en esencia, es imposible, surge el problema del conocimiento: *“El espíritu no puede salir de sí mismo para coincidir con las cosas...una cosa no puede entrar en el espíritu”* (Verneaux, 2011, p. 77). Ni la conciencia cognoscente puede salir de sí misma para penetrar la esfera del objeto, ni éste puede entrar en la mente. El conocimiento de la realidad, en esencia, es imposible; parece que los seres humanos no nacimos para conocer la realidad, tal vez, sólo vengamos a este mundo con las facultades necesarias para sobrevivir en él, mas no para conocerlo en esencia.

Dice Hessen (2009, p. 16) que:

Vista desde el sujeto, esta aprehensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera, una invasión en la esfera del objeto y una captura de las propiedades de éste. El objeto no es arrastrado, empero,

dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él.

Al sujeto cognoscente (el alma humana) le es imposible penetrar la esfera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta). Es por ello que la relación de conocimiento sólo se puede dar en el mundo lógico, en la esfera discursiva. Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que éste es, sino sólo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, una disertación elaborada por un sujeto que no forzosamente coincide con el razonamiento elaborado por otro sujeto *“El lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento: la formalidad lingüística no es la cognoscitiva; hay niveles cognoscitivos infra – lingüísticos y supra – lingüísticos”* (Polo, 2006, p. 14). Todos los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente. Es una de las razones por la que los sujetos cognoscentes tendrán que ponerse de acuerdo sobre lo que se debe entender por determinado objeto de conocimiento.

Si fijo mi atención en las cuestiones siguientes: ¿Quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy?, ¿qué hago aquí?, con la finalidad de resolverlas, automáticamente, según lo dicho hasta aquí, me transformo, de simple ente que soy en la realidad (esfera ontológica), en sujeto cognoscente (esfera psicológica) y, por el mismo acto realizado, las preguntas mencionadas, de simples entes que eran antes de que yo fijara mi atención en ellas con motivo de conocerlas (esfera ontológica), se transforman, a su vez, en objetos por conocer (pero ellas continúan en la esfera ontológica, mientras que yo paso a la esfera psicológica). Al suceder esto, ocurre un desdoblamiento de mi ser, quedo fuera de la esfera ontológica y, por lo mismo, paso a otra realidad: la esfera psicológica, porque la que conoce es mi alma, psique, razón, pensamiento, cerebro o espíritu. Ante la imposibilidad de traspasar la realidad de las cuestiones mencionadas, me es imposible penetrar su esencia y jamás podré conocerlas, porque me encuentro, como sujeto cognoscente (esfera psicológica), en otro mundo, en una realidad diferente a la del objeto por conocer (esfera ontológica). Se puede concluir que la realidad es incognoscible en esencia, que el conocimiento de los fenómenos es un problema que no tiene solución definitiva.

Para Verneaux (2011, p. 72):

El objeto y el sujeto son definibles únicamente por su relación mutua que es el conocimiento. ¿Qué es un objeto, una cosa, un ser? Lo que aparece a un sujeto. ¿Qué es un sujeto, una conciencia, un espíritu?

Aquello en quien o a quien aparece un objeto.

La realidad (concreta o abstracta) trasciende al sujeto cognoscente, es decir, está fuera de él, en otro mundo.

Si el conocimiento de la realidad (en la ciencia, el arte, la religión y la filosofía) es imposible, también lo es el conocimiento de ese conocimiento (meta-ciencia). Esto se refiere a los problemas mencionados en la presentación de este trabajo: ¿es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? (Hessen 2009). Estas preguntas cuentan con más de una solución. ¿A qué obedecerá que todas y cada una de las cuestiones anteriores pueden contestarse de muchas y diferentes maneras, incluso contradictorias entre sí? Se trata de los problemas filosóficos del conocimiento.

En el siguiente cuadro se pueden observar los principales problemas filosóficos del conocimiento humano:

Cuadro 1: Los problemas filosóficos del conocimiento humano

	PREGUNTA	TEMA
1	¿Es posible conocer la realidad?	El problema de la posibilidad del conocimiento
2	¿Cuál es la fuente del conocimiento?	El problema del origen del conocimiento
3	¿Cuál es la esencia del conocimiento?	El problema de la esencia del conocimiento
3.1	El problema de la relación de conocimiento : ¿Quién determina a quién en una relación de conocimiento : ¿el sujeto al objeto, el objeto al sujeto o ambos se determinan reciprocamente?	
3.2	El problema de la existencia de la realidad : ¿Puede existir el objeto por conocer con independencia del sujeto cognoscente ?	
3.3	El problema de la composición de la realidad : ¿La realidad es única, dual o múltiple ?	
4	¿Cómo se tipifica el conocimiento?	El problema de la clasificación del conocimiento
5	¿Cuáles son los criterios y conceptos de verdad que nos permiten aceptar un conocimiento como verdadero o rechazarlo por falso?	El problema de la verdad del conocimiento

Fuente: elaboración propia

II. Los supuestos con los que se pretende resolver los problemas del conocimiento

Es posible establecer que los problemas filosóficos del conocimiento que se mencionan se han intentado resolver y, de hecho, así ha sucedido, desde distintos supuestos.

Cuando un sujeto cognoscente establece una relación de conocimiento con un objeto por conocer, utiliza - consciente o inconscientemente - ciertos supuestos filosóficos mediante los cuales pretende resolver los problemas del conocimiento y, de esa manera, establece con el mismo una relación lógica, aunque no esencial. ¿Cómo se lleva a cabo esa relación?

Por lo pronto se establecerá que los seres humanos venimos a este mundo con dos grandes facultades que, aunque no nos ayudan mucho para conocerlo en esencia, sí nos permiten relacionarnos con él: la razón y los sentidos; *“el conocimiento, en cuanto tal, es acto, y, al menos, ese acto es operación: a la operación corresponde un “objeto” ...la operación supone una facultad”* (Polo, 2006, p. 15). Se entiende que todo conocimiento es un proceso en el que un sujeto cognoscente (facultad) se relaciona en términos lógicos con un objeto por conocer.

Si los seres humanos no podemos conocer la esencia de la realidad, al menos podemos suponer, estimar, presumir, conjeturar, atribuir, conceder o presuponer, qué es, cómo es, sus características, función, finalidad, clasificación, problemática; es decir, realizar un mapeo sobre todo aquello que podamos decir sobre cualquier fenómeno, hecho, suceso, acontecimiento u objeto. En esto se opina que consiste la relación lógica entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, en realizar un discurso sobre el mismo utilizando las únicas capacidades con las que contamos para relacionarnos con cualquier realidad, sea esta concreta o abstracta: la razón y/o los sentidos.

Un “supuesto” es aquello que se debe suponer de antemano si se quiere llegar a un resultado deseado, es un postulado. Se trata de algo que es lógicamente necesario, que está implicado, supuesto. Es causalmente necesario, condición o resultado. Del latín *supositicios*, puesto en lugar de; es una expresión epistemológica de cualquier objeto que es supuesto por el espíritu sin darse realmente en la experiencia (Runes, 1998, p. 304 y 357).

La principal característica de un supuesto filosófico, a partir de su definición etimológica, es que solo se trata de un término o una idea, que se coloca

en lugar de otra idea u otro término. El supuesto sustituye a la certeza del conocimiento. Epicuro (citado por Cassirer, 1986, p. 169) sostiene que *“toda pregunta que podamos formular contiene y presupone siempre, necesariamente, determinadas «anticipaciones del espíritu».* Sin tales principios, jamás podría encontrar un comienzo nuestra investigación”. A partir de los supuestos – sepámoslo o no – comienza nuestro “conocimiento” de la realidad.

La pregunta importante al respecto sería: ¿cuál es la necesidad que satisface un supuesto que se utiliza para resolver un problema filosófico del conocimiento? Respuesta: sustituir la certeza que se tendría, si los problemas filosóficos del conocimiento ya hubiesen sido solucionados de manera definitiva, por una opinión, conjetura, suposición, estimación o presunción, de cómo se podrían solucionar los mismos.

En el cuadro 2 se pueden apreciar los principales problemas filosóficos del conocimiento humano y los supuestos filosóficos con los que se intentan resolver.

Tal y como se acordó en el tercer párrafo de la presentación de este artículo, de los cinco problemas filosóficos del conocimiento mencionados sólo se abordarán los inconvenientes del origen, principio o comienzo de los saberes, quedando pendiente – para otra ocasión – las demás dificultades del conocimiento humano.

Cuadro 2: Los principales problemas filosóficos del conocimiento humano y los supuestos con los que se pretenden resolver:

P R O B L E M A S F I L O S O F I C O S	P S	Dogmatismo: El sujeto sí aprehende realmente al objeto		
	O U	Escepticismo: El sujeto no puede aprehender realmente al objeto		
	S P	Relativismo: Sólo hay verdades en relación a una humanidad determinada		
	I U	Subjetivismo: La verdad se limita al sujeto que conoce y juzga		
	B E	Pragmatismo: Verdadero significa útil, valioso, fundamentado de la vida		
	I S	Criticismo: Es posible conocer, pero no en esencia, porque cada sujeto siente y piensa diferente a los demás sujetos; porque la verdad cambia en tiempo, espacio y circunstancias; y porque todo conocimiento debe ser útil a quien lo formula y al grupo al que pertenece quien lo formuló.		
	L T			
	A I			
	O S			
	D S			
L O S I P O G U E E N S T O S	O S	Racionalismo: la fuente principal del conocimiento humano está en la razón, en el pensamiento		
	R U	Empirismo: La única fuente del conocimiento humano está en la experiencia		
	S I	Intelectualismo: La fuente y base del conocimiento lo son tanto la experiencia (primero), como la razón (después)		
	O G	Apriorismo: La experiencia (después) y el pensamiento (primero) son las fuentes del conocimiento		
	E E			
	N S			
	T O			
	O S			
D E L C O N O C I M I E N T O	E S E N C I A	La relación sujeto-objeto	Supuestos	Objetivismo: el objeto determina al sujeto
				Subjetivismo: El sujeto determina al objeto
				Dialéctica: El sujeto y el objeto se determinan reciprocamente
	C O N O C I M I E N T O	El problema de la existencia de la realidad	Supuestos	Realismo: Además de los objetos ideales hay objetos reales, independientes del pensamiento
				Idealismo: Todos los objetos poseen un ser ideal, mental
				Fenomenalismo: No conocemos las cosas como son en sí, sino como se nos aparecen
	E N T O	El problema de la composición de la realidad	Supuestos	Dualismo: El pensamiento y el ser, el sujeto y el objeto están separados y en una eterna lucha de contrarios.
				Monismo: El ser es materia y forma, pero es único y es un todo indivisible.
				Pluralismo: El número de sustancias es infinito.
	T I P O S D E C O N O C I M I E N T O	Tipos De Conocimiento	Supuestos	Conocimiento racional : mediato, discursivo
				Conocimiento intuitivo : Inmediato. Conocer viendo
				Conocimiento mixto : Racional-intuitivo o intuitivo-racional
	Criterios de verdad del conocimiento	Supuestos	Trascendente: concordancia del pensamiento con el objeto pensado	
			Inmanente: Concordancia del pensamiento consigo mismo	
			Mixto: Trascendente-inmanente o inmanente-trascendente	

Fuente: elaboración propia



III. ¿Cómo se ha intentado resolver el problema del origen del conocimiento?

¿Cuál es la fuente del conocimiento humano? Muchos filósofos se han formulado esta pregunta y la han resuelto en diferentes sentidos: para algunos pensadores el conocimiento humano brota de la razón (Descartes, 1981, Leibniz, 1991); otros dicen que se origina en los sentidos (Locke, 1994, Hume, 1992) y; los más, opinan que en la elaboración de los saberes intervienen tanto la razón, conciencia o pensamiento como los sentidos con la salvedad de que primero sentimos, apreciamos o concebimos y luego pensamos, cavilamos o especulamos (Aristóteles, Santo Tomás de Aquino,) o que primero pensamos y luego sentimos (Kant, 1996).

Una de las hipótesis de este artículo consiste en estimar que quienes han afirmado que el conocimiento brota de la razón humana, lo han hecho porque - aún sin saberlo - han intentado resolver la cuestión mencionada con su alma, psique, pensamiento, inteligencia o espíritu; mientras que los que afirman que la fuente de los saberes radica en las experiencias subjetivas vividas han pretendido resolverlo con sus sentidos y; finalmente, quienes se ubican en medio, han pretendido solucionarlo sus dos cualidades: la razón y los sentidos; con la diferencia de que para los terceros primero intervienen los sentidos y después la razón y, para los cuartos, primero es la razón y luego los sentidos.

Si los sujetos cognoscentes sólo contamos con nuestra razón y nuestros sentidos para “conocer” la fuente de donde brotan los saberes en todas y cada una de las posibilidades de realización del espíritu humano (ciencia, arte, religión y filosofía), sólo contamos, en un primer momento - matemáticamente hablando - con dos posibilidades para establecer contacto con la cuestión sobre la fuente de los saberes humanos: la razón y los sentidos. Podemos suponer - aunque nunca lleguemos a la certeza de manera definitiva - que el conocimiento se origina en la razón (entonces estaríamos intentando resolver el problema del inicio de los saberes con un supuesto filosófico que llamamos “racionalismo”) o que el conocimiento se origina en los sentidos (si tratamos de solventar la cuestión mencionada con otra estimación filosófica a la que nombramos “empirismo”).

Los sujetos cognoscentes, en un segundo momento, tenemos otras dos posibilidades de aproximación a los objetos de estudio, derivadas de las dos posibilidades anteriores: podemos conceder que el conocimiento se origina tanto en la razón como en los sentidos, pero que primero participan nuestras sensaciones y después nuestros razonamientos (si pretendemos remediar el inconveniente sobre el comienzo del conocimiento humano con otra hipótesis filosófica a la que nombramos “intelectualismo”); o que primero participa la razón y luego los sentidos (si lo intentamos arreglar con otra conjetura filosófica llamada “apriorismo”).

3.1 Pretendiendo Resolver el problema del origen del conocimiento con la razón.

¿Qué significa ubicarse en un supuesto filosófico racional cuando se intenta resolver el problema del origen del conocimiento con la razón?

Si el sujeto cognoscente pretende resolver el problema de la fuente de los saberes utilizando su mente, antes que sus sentidos, se ubica – con conocimiento o no del hecho – en una suposición filosófica que, a lo largo de la historia de la epistemología, se le ha llamado “racionalismo”.

El racionalismo es una estimación filosófica con la que un sujeto cognoscente intenta resolver la dificultad sobre el origen del conocimiento, concediendo, a partir de su razón, que todos los *saberes* proceden del alma, mente, cerebro o inteligencia de los seres humanos.

¿Cuáles son las finalidades ontológicas que obligan al sujeto cognoscente a pretender resolver el problema del origen del conocimiento con la razón, ubicándose – consciente o inconscientemente – en un supuesto filosófico racionalista?

Platón suponía o quería pensar que forzosamente tendría que existir, además del mundo sensible, que sólo le proporciona al alma meras sensaciones, a través de los sentidos, otro suprasensible, del cual la razón, la conciencia cognoscente debe “sacar” sus contenidos (Hessen, 2011, p. 31-35). Una de las finalidades, propósitos u objetivos de este supuesto racionalista es dividir la realidad en dos polos contrarios e irreconciliables entre sí - el mundo sensible y el suprasensible, el alma y los sentidos, lo verdadero y lo falso, la

quietud y el movimiento, lo determinado y lo indeterminado, lo racional y lo intuitivo, lo trascendente y lo inmanente, etcétera – para justificar la exclusión de quienes no se ajusten al orden establecido.

Para Spinoza:

Cualquier cosa singular , o dicho de otro modo, toda cosa que es finita y tiene una existencia determinada, no puede existir y ser determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra causa que es por su parte finita y tiene una existencia determinada; y a su vez, esta causa no puede tampoco existir y estar determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra causa que es también finita y tiene una existencia determinada, y así hasta lo infinito (Spinoza, 1990, p. 23).

Se sugiere racionalmente que todo ser o ente puede ser determinado por otro ser o ente.

Platón proponía que el alma está llena de ideas, como en potencia, como adormecidas; que pueden extraerse, por medio del diálogo, con ocasión de las sensaciones que experimenta a través de los sentidos (Platón 2001 a, p. 287–321). Es posible afirmar que otra de las finalidades o propósitos que se trata de resolver por medio de este discurso es la de determinar, fijar o decretar en las conciencias de los demás seres humanos que los conocimientos sobre la realidad no son construidos por los sujetos cognoscentes, sino que existen ya de manera innata en su alma.

Una consecuencia ontológica de esta epistemología es la Teoría Educativa de Platón. Este pensador construye sus ideas, nociones o conceptos pedagógicos concediendo que “aprehender” es “recordar”. (Platón 2001 b, p. 247–300).

Platón discute sobre el conocimiento presumiendo que el mismo es producto sólo de la razón humana, según él, la esencia inmaterial e invisible de las cosas, sólo se puede captar por medio de la razón, pero todo conocimiento verdadero debe ser capaz de demostrarse en los hechos, en la experiencia (Platón 2001 b, p. 415–492). Se estima que sí es posible conocer la realidad en esencia. Otra finalidad u objetivo del supuesto racionalista consiste en opinar que existen realidades inmutables o inalterables: las esencias de las cosas.

Platón desarrolla el mito de la caverna, en donde hipotéticamente las cosas individuales (el ser) sólo son copias de las ideas (deber ser) (Platón 2001

b, p. 1-246). Se puede conceder que otra de las finalidades ontológicas del discurso racional es la de inventar, concebir, imaginar o idear realidades abstractas que – si bien es cierto – poco o nada tienen que ver con la realidad, la determinan.

Platón aborda el tema del alma humana, de la razón, de la mente, de la inteligencia sospechando que está prisionera en el cuerpo, tratando de escapar de ese mundo de hechos sensibles, anhelando una existencia eterna, perfecta, inmutable, bella (Platón 2001 a, p. 493–540). Otra de las finalidades ontológicas del discurso racional se puede hacer consistir en sostener el orden de las ideas sobre el caos de los sentidos de tal manera que - una vez determinada - dicha realidad permanezca inmóvil, inactiva e inanimada.

El determinismo de Platón coincide con el de otro gran racionalista. De acuerdo con Descartes (1981. XVI), del pensamiento de Dios, de los principios lógicos, de los conceptos de sustancia y de causa, de extensión y número que, por el hecho de haber sido sembrados por Dios en nuestra razón, vienen con nosotros al nacer, podemos derivar principios conceptuales evidentes, como los teoremas de la geometría. Otra de las finalidades ontológicas del supuesto racionalista consiste en estimar que los entes o seres pueden ser determinados por otros entes o seres abstractos: Dios, la razón, la evolución histórica de los pueblos o las circunstancias de las naciones.

Leibniz, (1991, p. 56–57) supone que las nociones innatas no sólo pertenecen al saber de las ciencias puras (lógica y matemática), sino que existen también nociones prácticas de plena validez. El racionalismo de Leibniz aplica muy bien en las Ciencias Matemáticas y la Lógica porque son conocimientos formales. El alma humana se enfrenta a objetos ideales, creados por la inteligencia de hombre: son convenciones, pactos, acuerdos, convenios o conformidades.

Spinoza (1990, p. 38) estima que *“El orden y la conexión de las ideas son los mismos que el orden y la conexión de las cosas”*. Cuando la razón determina a un ser o ente éste se queda quieto, inmóvil o estático. Las instituciones son determinaciones de unos seres humanos determinando a otros seres humanos.

Para Spinoza (1990, p. 163) el orden racional determina al sujeto: *“Según están ordenados y encadenados en el alma los pensamientos y las ideas de las cosas, están correlativamente ordenadas y encadenadas en el cuerpo las afecciones del mismo, es decir, las imágenes de las cosas”*

Otra de las intenciones de los pensadores mencionados - además de imponer cierto orden en los fenómenos – es la de pretender que dichas reglas o mandatos nunca pierdan su vigencia. La realidad no debe moverse.

¿Cuáles serán las necesidades, penurias o insuficiencias que se tratan de satisfacer, reparar o compensar resolviendo el problema del origen del conocimiento con la razón?

En Spinoza (1990, p. 174) se dice que *“Todo lo que el alma conoce como teniendo una especie de eternidad, no lo conoce porque concibe a la existencia actual del cuerpo sino porque concibe la esencia del cuerpo con una especie de eternidad”*. Se puede estimar que una de las principales necesidades ontológicas del alma humana que se tratan de satisfacer intentando resolver el problema del origen del conocimiento con la razón es la de proporcionar seguridad, sosiego, quietud, descanso, placidez, ocio, reposo o paz.

Se puede concluir que el alma humana que pretende resolver el problema del origen del conocimiento con la razón - más que con los sentidos - trata de satisfacer necesidades y finalidades de seguridad, sosiego, descanso, placidez, ocio, reposo, quietud, etcétera. Para ello se utilizan las facultades intelectuales racionales tratando de determinar a los demás para que ajusten su conducta a determinados órdenes inventados - que muy poco tienen que ver con la realidad - y dividiendo la realidad en dos para justificar la exclusión de quienes no se ajusten a las reglas establecidas racionalmente. Una vez implantado el orden se elaboran reglas, normas o pautas para preservarlo si es conveniente para quienes lo promueven.

De esta manera se elabora un conocimiento de tipo racional contrapuesto al conocimiento sensual con criterios de verdad immanentes, es decir la verdad se hace coincidir la correspondencia entre las ideas y sus criterios lógicos de creación. Tschirnhaus (citado por Cassirer II, 1986, p. 135) la plantea en los siguientes términos:

Aquello que concebimos de una manera clara y nítida, sin limitarnos a percibirlo por medio de los sentidos, tiene una vigencia que puede ser

extendida por nosotros a todos los demás seres pensantes, ya que las diferencias individuales entre los hombres radican solamente en la capacidad sensitiva e imaginativa, mientras que la capacidad «intelectiva» es, en ellos, siempre la misma y obedece en todos a las mismas condiciones.

3.2 Pretendiendo resolver el problema del origen del conocimiento con los sentidos.

¿Qué significa ubicarse en un supuesto filosófico sensual cuando el problema del origen del conocimiento se intenta solucionar con los sentidos?

Si el sujeto cognoscente intenta resolver el problema de la fuente de los saberes utilizando sus sentidos, antes que su razón, se ubica – con conocimiento o no del hecho – en una suposición filosófica que, a lo largo de la historia de la epistemología, se le ha llamado “empirismo”.

El empirismo o sensualismo es una estimación filosófica con la que un sujeto cognoscente pretende resolver la dificultad sobre el origen del conocimiento, concediendo, a partir de sus sentidos, que todos los saberes proceden las sensaciones, impresiones, excitaciones, percepciones, penetraciones o experiencias provocadas por el impacto de la realidad sobre los sentidos humanos.

¿Cuáles son las finalidades ontológicas que obligan al sujeto cognoscente a intentar resolver el problema del origen del conocimiento con sus sentidos, ubicándose – consciente o inconscientemente – en un supuesto filosófico empirista?

Desde un supuesto empirista, se estima que la experiencia (todo lo que percibimos a través de los sentidos), es la única fuente del conocimiento humano, el origen de todo saber. La conciencia cognoscente (sujeto) saca sus contenidos (objeto) de las experiencias, prácticas, usos, costumbres, rutinas, tradiciones, etcétera. El espíritu humano está por naturaleza vacío, el alma es una tabla rasa, el espíritu es una hoja por escribir y en la que escribe la experiencia. El alma sólo experimenta sensaciones (experiencias). Las ideas son copias de las impresiones, derivadas de sensaciones. Todos nuestros conceptos proceden de la experiencia. (Hessen, 2011, p. 35-38).

Se puede estimar que – contrariamente a las conclusiones racionalistas sobre el origen del conocimiento – sensualmente es imposible conocer la realidad

en esencia porque las percepciones y sensaciones que nos proporciona la realidad material a través de los sentidos cambian de un sujeto a otro. Mientras que racionalmente se observa o se quiere observar determinado orden de cualquier tipo, sensualmente lo que se mira o se quiere mirar es desorden. Los sentidos del sujeto cognoscente sólo pueden apreciar que todos y cada uno de los seres humanos sentimos y pensamos diferente; de ahí el desorden, desconcierto, anarquía, desorganización o caos, el que se observa en toda realidad que se quiera conocer.

Para Berkeley (citado por Cassirer II, 1986, p. 253) la realidad existe con independencia de que haya o no un sujeto que la pueda percibir: *“los árboles son en el jardín, están en él, quiéralo yo o no lo quiera, ya me los representé o no; pero esto sólo quiere decir una cosa: que no tengo más que ir al jardín y abrir los ojos, para verlos necesariamente”*. Se estima que el objeto existe con independencia del sujeto cognoscente porque impacta nuestros sentidos.

Se supone que lo único que recibimos a través de los sentidos son impresiones simples, pero poco a poco vamos juntando esas sensaciones formando conceptos (Locke, 1994, p. 47-74). Aclarando que dichas ideas, categorías o nociones serán diferentes de un sujeto a otro. Luego entonces, se puede apreciar que el alma humana viene a este mundo vacía de conocimientos. El orden racionalista se sustituye por el caos empirista. “Aprehender” ya no puede significar “recordar” - como se establece de manera racional - sino “experimentar”, lo problemático de la cuestión es que todos y cada uno de los seres humanos podemos experimentar la misma realidad de diferente manera. La finalidad racionalista de la quietud, calma, tranquilidad o paz se sustituye por un propósito subjetivo que se persigue, empíricamente, el movimiento.

Cambia también la dualidad de la realidad “inventada” racionalmente para justificar la exclusión de los que no estén de acuerdo con los discursos deterministas racionales para ser sustituida por la “unidad” de los fenómenos. Locke (1994, p. 321) lo refiere de esta manera: *“si nuestras débiles facultades no son capaces de separar la sucesión de cualquier tipo de duración, nuestra idea de la eternidad no puede ser más que una de sucesión infinita de momentos de la duración en la cual algo existe”*.

David Hume (1992) supone, a partir de sus sentidos, que sólo conocemos experimentando sensaciones (empirismo). Parafraseando a David Hume (1992, p. 5-8) para conocer, debemos partir del mundo cotidiano (de la experiencia). Se sustituye otro propósito racionalista: el determinismo de los demás seres

humanos por su contrario: albur, azar, albedrío, relatividad debido a que se estima que no es posible unificar la conducta de los sujetos en diferentes épocas, lugares y circunstancias.

Para Bacon (1991, p. 38) *“Para penetrar en los secretos y en las entrañas de la naturaleza, es preciso que, tanto las nociones como los principios, sean arrancados de la realidad”*. Y es que, a diferencia de la mirada racionalista, en este caso el alma humana se enfrenta a objetos reales, con existencia propia e independiente del sujeto que la puede conocer y juzgar.

¿Cuáles serán las necesidades, penurias o insuficiencias ontológicas que se tratan de satisfacer, reparar o compensar pretendiendo resolver el problema del origen del conocimiento con los sentidos?

Para Bacon (1991, p. 38) *“El espíritu humano por naturaleza, es inclinado a las abstracciones y considera como estable lo que está en continuo cambio”*. Empíricamente se estudian procesos, racionalmente resultados. De ahí las contradicciones entre pretender conocer la realidad de manera racional o de manera sensual. Las necesidades ontológicas que se pretenden satisfacer con el supuesto empirista se pueden hacer consistir en el cambio, innovación, evolución o transformación de la realidad.

Se puede concluir que el supuesto empirista puede satisfacer necesidades y finalidades ontológicas de caos, desconcierto o anarquía; movimiento o cambio; indeterminismo; crudeza, positivismo o materialismo; monismo; etcétera que se consideran necesarias respecto de ciertos órdenes, disposiciones o mandatos establecidos, instituidos o impuestos de manera racional. Para ello se utilizan las facultades sensuales o sensoriales (oído, gusto, olfato, tacto, vista e intuición) tratando de convencer a los demás para que su conducta respecto de los mismos - que muy poco tiene que ver con la realidad que ellos experimentan, siente o perciben – cambie, se mueva o transforme de la aceptación, resignación o conformismo a otra de franca oposición o rechazo; y considerando la unidad de la realidad para justificar la inclusión de todos los miembros del grupo para desestabilizar el orden instituido, establecido o fundado de manera racional.

De esta manera se elabora un conocimiento de tipo sensual contrapuesto al conocimiento racional con criterios de verdad trascendentes, es decir, la verdad, exactitud o sinceridad se hace coincidir en la correspondencia entre las ideas, opiniones o doctrinas y la realidad, contexto o ambiente que se vive

o experimenta. Gassendi (citado por Cassirer II, 1986, p. 171) lo explica así:

Para definir el valor de verdad de un conocimiento no existe, desde este punto de vista, otro medio que medirlo por una existencia concreta y efectiva; para afirmar la certeza incondicional de las percepciones de los sentidos, hay que considerarla siempre como el reflejo, como la imagen de una realidad objetiva existente.

3.2.3 Pretendiendo resolver el problema del origen del conocimiento con la razón y los sentidos.

¿Qué significa ubicarse en un supuesto filosófico mixto cuando el problema del origen del conocimiento se intenta resolver utilizando primero la razón y después los sentidos?

Si el sujeto cognoscente pretende resolver el problema de la fuente de los saberes utilizando primero su razón y después sus sentidos, se ubica – con conocimiento o no del hecho – en una suposición filosófica que, a lo largo de la historia de la epistemología, se le ha llamado “apriorismo”.

El apriorismo es una estimación filosófica con la que un sujeto cognoscente puede resolver la dificultad sobre el origen del conocimiento, concediendo - utilizando primero su razón y después sus sentidos - que todos los saberes proceden – en un primer momento – de las estructuras mentales del sujeto cognoscente y – en un segundo momento – de las sensaciones, impresiones, excitaciones, percepciones, penetraciones o experiencias provocadas por el impacto de la realidad sobre los sentidos.

¿Cuáles son los fines ontológicos que obligan al sujeto cognoscente a intentar resolver el problema del origen del conocimiento con su razón primero y después con sus sentidos, ubicándose – consciente o inconscientemente – en un supuesto filosófico apriorista?

Parafraseando a Hessen (2011. p. 40-41), si se pretende resolver el problema del origen del conocimiento utilizando el apriorismo intervienen tanto el pensamiento (razón) como la experiencia (sentidos) en la elaboración de los conocimientos; es decir, se estima que tanto la razón como los sentidos son las fuentes del conocimiento. Se puede sugerir que una de las finalidades ontológicas de utilizar este supuesto consisten en conciliar lo instituido con

lo instituyente, es decir, buscar el justo medio entre el determinismo y el indeterminismo de la realidad, privilegiando al primero sobre el segundo de manera dialéctica. Por ejemplo: ajustar la conducta de los seres humanos a las normas institucionales (racionalismo) en la medida en que dichas instituciones respeten y promuevan los intereses subjetivos de los mismos (empirismo).

Según Kant (1996, p. 41 -63), nuestro conocimiento presenta elementos a priori (racionalismo) e independientes de la experiencia (empirismo). No son contenidos (conocimientos) sino formas del conocimiento (métodos). Estas formas (procedimientos) reciben su contenido de la experiencia (sentidos). Los conceptos (racionalismo) sin las intuiciones (empirismo) son vacíos, las intuiciones (empirismo) sin los conceptos (racionalismo) son ciegas. El factor a priori no procede de la experiencia, sino del pensamiento, de la razón. Ésta imprime, en cierto modo, las formas a priori de la materia empírica y constituye, de esta suerte, los objetos del conocimiento. El pensamiento no se conduce receptiva y pasivamente frente a la experiencia, sino espontánea y activamente. Es de suponer que los objetivos que se pueden satisfacer con este supuesto son los de establecer una mediación, conciliación o arbitraje entre el determinismo y el indeterminismo de la realidad privilegiando las disposiciones, mandatos, ordenanzas, preceptos o leyes cuya existencia se supone determinada por una instancia metafísica (llámese Dios, la razón, la evolución histórica de los pueblos o las circunstancias de las naciones) sobre la anarquía, desorganización o desconcierto que prevalece en la realidad.

¿Cuáles serán las necesidades, penurias o insuficiencias ontológicas que se tratan de satisfacer, reparar o compensar tratando de resolver el problema del origen del conocimiento con los sentidos primero y con la razón después?

Para Kant (1996, p. 27):

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos y ora provocan por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos, o separarlos y elaborar así, con la materia bruta de las imposiciones sensibles, un conocimiento de los objetos llamado experiencia? Según el tiempo, pues, ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella.

Más si todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, no por

eso originase todo él en la experiencia. Pues bien podría ser que nuestro conocimiento de experiencia fuera compuesto de lo que recibimos por medio de impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer (con ocasión tan sólo de las impresiones sensibles) proporciona por sí misma, sin que distingamos este añadido de aquella materia fundamental hasta que un largo ejercicio nos ha hecho atentos a ello y hábiles en separar ambas cosas.

Una de las principales necesidades ontológicas que se puede estimar se resuelven con este supuesto es la de sugerir que los seres humanos venimos a este mundo no “llenos de conocimiento” (racionalismo) sino sólo con las facultades intelectuales para conocerlo de determinados modos (apriorismo).

Se puede concluir que el investigador que pretende resolver el problema del origen del conocimiento con la razón - primero - y con los sentidos – después - para conocer la realidad, trata de satisfacer necesidades y finalidades ontológicas de conciliación entre el orden y el caos, la quietud y el movimiento, lo determinado y lo indeterminado, lo ideal y lo real, la dualidad y la unidad, lo racional y lo sensual, lo inmanente y lo trascendente, etcétera privilegiando a los primeros sobre los segundos con la intención de construir un conocimiento crítico, apriorístico, dialéctico, fenomenológico y pluralista sobre la realidad.

De esta manera se elabora un conocimiento de tipo mixto (racional - sensitivo) con criterios mixtos (inmanentes - trascendentes) de verdad; es decir, la verdad, exactitud o sinceridad se hace coincidir en la correspondencia entre lo inmanente y lo trascendente. Morín (2000, p. 32) lo interpreta así:

Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...de allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, se seleccionar los elementos de orden y de incertidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar.

Se puede estimar que es la razón poniendo orden en el caos que impera en la realidad mediante sus facultades intelectuales.

Desde el supuesto apriorista se puede conjeturar que las personas venimos

a este mundo “programadas” para conocer sólo ciertas cosas (por ejemplo: las características, funciones, finalidades, causas, consecuencias, clasificaciones, etc., de los fenómenos) pero que otras cosas (como las esencias de las realidades que vivimos) nos están vedadas, razón por la cual – y por necesidad – las inventamos.

3.2.4 Intentando resolver el problema del origen del conocimiento con los sentidos y la razón.

¿Qué significa ubicarse en un supuesto filosófico mixto cuando el problema del origen del conocimiento se pretende resolver utilizando primero los sentidos y después la razón?

Si el sujeto cognoscente intenta resolver el problema de la fuente de los saberes utilizando primero sus sentidos y después su razón, se ubica – con conocimiento o no del hecho – en una suposición filosófica que, a lo largo de la historia de la epistemología, se le ha llamado “intelectualismo”.

El intelectualismo es una estimación filosófica con la que un sujeto cognoscente intenta resolver la dificultad sobre el origen del conocimiento, concediendo - utilizando primero sus sentidos y después su razón - que todos los saberes proceden – en un primer momento – de las sensaciones, impresiones, excitaciones, percepciones, penetraciones o experiencias provocadas por el impacto de la realidad sobre los sentidos humanos y – en un segundo momento – de los razonamientos, juicios o reflexiones que sobre ellos realiza el alma, espíritu, razón o inteligencia del ser humano.

¿Cuáles son los fines ontológicos que obligan al sujeto cognoscente a resolver el problema del origen del conocimiento con sus sentidos primero y después con su razón, ubicándose – consciente o inconscientemente – en un supuesto filosófico intelectualista?

Siguiendo a Hessen (2011, p. 38-40) el intelectualismo es un supuesto filosófico que significa “leer en el interior”. Se supone que la fuente y base del conocimiento lo son tanto la experiencia (sentidos) como el pensamiento (razón); es decir, en este supuesto se establece una mediación entre el empirismo y el racionalismo. La conciencia cognoscente lee (racionalismo) en la experiencia (empirismo), saca sus conceptos de la experiencia. Se puede estimar que una de las finalidades ontológicas que se tratan de satisfacer con

este supuesto es la de mediar, conciliar, o negociar entre el determinismo y el indeterminismo. Los sentidos determinan, establecen o fijan en la razón, conciencia o inteligencia ciertas sensaciones, impresiones o emociones que son percibidas, observadas o descubiertas por ésta e interpretadas, descifradas o dilucidadas a partir las necesidades ontológicas del sujeto cognoscente.

Para Aristóteles (2006, p. 47) es necesario establecer un justo medio entre los dogmas y las excepciones a la regla, entre el movimiento y la quietud, entre la materia y la forma, entre los impulsos y la voluntad, entre las percepciones de las sensaciones y las representaciones de éstas en conocimiento, entre el intelecto pasivo y el intelecto activo:

El alma vegetativa y el alma animal constituyen tan sólo en el hombre la materia de la realización de su propia forma: la razón (*Nous-dianoeísthay*). Por obra de ésta se convierte, en efecto, el impulso (órexis) en voluntad (*boúlesis*) y la representación en conocimiento (*episteme*). Éste añade, por así decirlo, como algo nuevo y más elevado a todas las actividades psíquicas que se derivan de la percepción (y de las que solamente participan los animales), pero sólo puede realizarse en el hombre. Relación tal la expresa Aristóteles por medio del distingo entre intelecto activo y pasivo (*Nous poietikós-pathetikos*). Bajo el primero entiende la actividad racional misma; bajo el segundo, el material de las percepciones dado en y por la existencia corporal humana y gracias al cual se hace posible la función racional de conformarlo con vistas a ciertos fines.

Se puede observar que otra de las finalidades ontológicas que se trata de resolver con esta epistemología es buscar un término medio entre el movimiento y la quietud, es decir, el sujeto cognoscente puede construir su objeto de estudio buscando el justo medio entre el cambio y la calma, paz o tranquilidad en las relaciones que busca esclarecer de los fenómenos.

En el campo de la moral dicho justo medio se puede aplicar en la implantación, institucionalización o establecimiento de normas morales (dogmas) a partir de la determinación ontológica de la conducta humana de la siguiente manera:

Los actos humanos son de tal naturaleza que se malogran tanto por defecto como por exceso... El que de todo huye y todo teme y nada soporta, acaba por ser un cobarde; y el que por otro lado nada teme en absoluto, antes marcha al encuentro de todo, hácese temerario. (Aristóteles, 1981 a, p. 19).

Entre la cobardía (indeterminismo) y la temeridad (determinismo) se encuentra la valentía (indeterminismo – determinismo), el justo medio entre los dos extremos viciosos: la cobardía y la temeridad, el defecto (indeterminismo) y el exceso (determinismo). En la virtud de la valentía se relacionan lo subjetivo (indeterminismo) y lo objetivo (determinismo), el defecto (indeterminismo) y el exceso (determinismo).

Lo anterior se debe a que, para Aristóteles (1981 a, p. 23) la Virtud es:

Un hábito selectivo, consistente en una posición intermedia para nosotros, determinada por la razón tal y como la determinaría el hombre prudente. Posición intermedia entre dos vicios, el uno por exceso y el otro por defecto. Y así, unos vicios pecan por defecto y otros por exceso de lo debido en las pasiones y en las acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio.

Aristóteles coloca el mundo platónico de las ideas (racionalismo) dentro de la realidad empírica (empirismo). Las ideas son las formas (idealismo) esenciales de las cosas (realismo). La experiencia (empirismo) es la base de todo conocimiento (racionalismo). Por medio de los sentidos obtenemos imágenes perceptivas de los objetos concretos. En estas imágenes sensibles está contenida la esencia general, la idea de la cosa; que se extrae por el entendimiento real o agente y es recibida luego por el entendimiento posible o pasivo; así queda realizado el conocimiento (Hessen, 2011, p. 38 - 40); es decir, este supuesto permite una mediación, arbitraje o conciliación entre los sentidos y la razón privilegiando los primeros sobre la segunda. Se estima que las “esencias” de las cosas son extraídas racionalmente a partir de las necesidades existenciales del sujeto cognoscente, el “ser” determina al “deber ser”, el mundo de la realidad determina al mundo de las ideas.

Santo Tomás de Aquino decía que empezamos recibiendo de las cosas concretas imágenes sensibles, especies sensibles (empirismo); que después el *intellectus agens* (la razón) extrae de ellas imágenes esenciales generales, las especies *intelligibilis* (sensaciones); y que el *intellectus possibilis* (la razón) recibe en sí éstas y juzga así sobre las cosas (racionalismo) (De Aquino, 1991, p. XXV–XXXV). Se presume que la inteligencia humana extrae las ideas de la realidad a partir las necesidades existenciales de sujeto cognoscente: alimentación, vestido, resguardo, amor, comprensión, etcétera.

¿Qué sería más importante en la doctrina tomista, los primeros principios esenciales (racionalismo), o la experiencia existencial (empirismo)? Ambos

aspectos. Sin la experiencia, no podríamos conocer la realidad; sin la razón, no podríamos conocerla en esencia, sino sólo de manera contingente.

¿Cuáles serán las necesidades, penurias o insuficiencias ontológicas que se tratan de satisfacer, reparar o compensar intentando resolver el problema del origen del conocimiento con los sentidos primero y con la razón después? Para Aristóteles (1981 b, p. 205 – 206) la justicia se puede definir como “tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales”, así lo dejó estipulado en “La Política”: *“Piénsese, por ejemplo, que lo justo es lo igual, y así es, sólo que no para todos, sino para los iguales; y piénsese, por el contrario, que lo justo es lo desigual, y así es, pero no para todos, sino para los desiguales”*. El alma humana tiene la necesidad de poner orden en el caos que observa en la realidad, tratando de establecer un justo medio entre ambos, pero privilegiando la anarquía o desorden sobre las leyes, mandatos u ordenanzas.

Se puede concluir que el investigador que pretende resolver el problema del origen del conocimiento con los sentidos - primero - y con la razón – después - para conocer la realidad, trata de satisfacer necesidades y finalidades ontológicas de conciliación entre el caos y el orden, el movimiento y la quietud, lo indeterminado y lo determinado, lo real y lo ideal, la unidad y la dualidad, lo sensual y lo racional, lo trascendente y lo inmanente, etcétera privilegiando a los primeros sobre los segundos con la intención de construir un conocimiento crítico, intelectual, dialéctico, fenomenológico y pluralista sobre la realidad.

De esta manera se elabora un conocimiento de tipo mixto (sensitivo – racional) con criterios mixtos (trascendentes – immanentes) de verdad; es decir, la verdad, exactitud o sinceridad se hace coincidir en la correspondencia entre lo trascendente y lo inmanente. Beauchot (2000, p. 44) lo interpreta así:

En lugar de un modelo unívoco de la hermenéutica, proponemos uno analógico. Intermedio entre lo unívoco y lo equívoco, pero tendiendo más a este último, ya que es primariamente diverso y secundariamente idéntico. Es diverso de manera propia y principal, y semejante sólo impropia y menos principal.

Lo “unívoco” se entiende como lo dogmático, racional, objetivo, ideal, dual, etcétera y lo “equívoco” como lo escéptico, subjetivo, relativo, pragmático, empírico, real, monista, etcétera; entre ellos media lo “analógico”, entendido como lo crítico, intelectualista, dialéctico, fenomenológico y plural.

Conclusiones

¿Cuál de todos los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver el problema sobre el origen del conocimiento es el mejor? Respuesta: ninguno. En términos epistemológicos sólo son conjeturas, opiniones derivadas de la razón, los sentidos o de ambos y, ontológicamente, la elección dependerá de los intereses existenciales de la persona o grupo de personas que los utilicen.

Se puede estimar que los seres humanos no venimos a este mundo con las facultades necesarias para conocer la esencia de la realidad y que, por lo mismo, lo único que podemos hacer, en términos cognitivos, es elaborar un mapeo de la misma (definición, características, función, finalidad, clasificación, elementos, etc.) utilizando para ello nuestras facultades (razón y/o sentidos) con las que elaboramos ciertos supuestos con los que intentamos resolver los problemas del conocimiento dependiendo de nuestros intereses ontológicos. Existe una relación entre los supuestos que se utilizan para intentar resolver el problema del origen del conocimiento, las facultades cognitivas de todo sujeto cognoscente y los intereses ontológicos del mismo.

En el siguiente cuadro es posible observar los diferentes y contradictorios supuestos filosóficos con los que se intenta resolver el problema del origen del conocimiento, debido a que se utilizan diferentes capacidades cognoscitivas para darles respuesta, dependiendo de los intereses ontológicos del sujeto cognoscente: Todo lo anterior se reduce a orden, desorden o a estados intermitentes entre uno y otro. Si se desea poner orden en la realidad, se argumentarán razones para ello; si se anhela provocar el caos, los sentidos proporcionarán los argumentos necesarios y; si se quiere conciliar los contrarios, se podrán utilizar ambas cualidades.

Cuadro 3: Los supuestos filosóficos desde los que se pretende resolver el problema del origen del conocimiento:

Problema Del conocimiento	Necesidad Ontológica	Facultad que se puede utilizar	Supuesto Filosófico	Discurso
¿Cuál es el origen del conocimiento humano?	Orden	La razón	Racionalismo	El conocimiento brota de la razón
	Caos	Los sentidos	Empirismo	El conocimiento se origina en los sentidos
	Orden Y Caos	La razón y los sentidos	Apriorismo	La razón y los sentidos son la fuente del conocimiento, pero primero pensamos y luego sentimos
	Caos Y <u>Orden</u>	Los sentidos y la razón	Intelectualismo	Los sentidos y la razón son la fuente del conocimiento, pero primero sentimos y después pensamos

Fuente: elaboración propia.



Bibliografía

Aristóteles (1992). *Metafísica*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 120). México.

----- (a) (1981). *Ética Nicomaquea*. Porrúa (Col. "Sepan cuántos...", núm. 70). México.

----- (b) (1981). *Política*. Porrúa (Col. "Sepan cuántos...", núm. 70). México.

Bacon, Francisco (1991). *Novum Organum*. Porrúa (Col. "Sepan cuántos...", número 293. México.

Beauchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. Ítaca. México.

Cassirer, Ernest (1986). *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas II*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Descartes (1981). *Meditaciones Metafísicas*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 177). México.

Hessen, Juan (1999). *Teoría del Conocimiento*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 351). México.

Hume, David (1992). *Tratado de la Naturaleza Humana*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 326). México.

Kant (1996). *Crítica de la Razón Pura*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 203). México.

Morín, Edgar (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España.

Leibniz (a) (1991). *Nuevo Tratado Sobre el Entendimiento Humano*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 321). México.

----- (b) (1991). *Monadología*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 321). México.

Locke, John (1994). *Ensayo Sobre el Entendimiento Humano* (tomo I) Gernika. México.

Platón (a) (1998). *Diálogos*. Porrúa (Col. "Sepan Cuantos...", núm. 13 A). México.

----- (b) (1998). *Diálogos*. Porrúa (Col. "Sepan Cuantos...", núm. 13 B). México.

Polo, Leonardo (2006). *Curso de teoría del conocimiento*. Tomo I. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona. España.

Runes, Dagoberto D. (1998). *Diccionario de filosofía*. Grijalbo. México.

Spinoza (1990). *Ética*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 319). México.

Tomás de Aquino (1991). *Suma Contra los Gentiles*. Porrúa (Col. "Sepan Cuántos...", núm. 317). México.

Verneaux, Roger (2011). *Curso de filosofía tomista. Epistemología general o crítica del conocimiento*. Herder. España.



Narrar el mal en la escuela: una lectura de las competencias ciudadanas desde una perspectiva filosófica secular del mal para el reconocimiento de la subjetivación

Fredderick Sneider Hernández
Universidad de los Andes. Colombia.
fe.hernandez10@uniandes.edu.co

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Educación, concentración (línea de investigación) de Formación para la Ciudadanía.

Resumen - Resumo - Abstract

Proponemos en este ensayo la idea de que la formación para la ciudadanía en Colombia, a través de las Competencias Ciudadanas encarnan formas de subjetivación política positiva que silencian el mal moral que caracteriza la democracia en la que vivimos, y silencian las voces de quienes son atravesados por ese discurso que son las Competencias Ciudadanas. Para sustentar tal proposición nos adscribimos a una perspectiva filosófica secular del mal y, a través de un análisis del documento "Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas", proponemos la posibilidad de narrar el mal en la escuela como un ejercicio de construcción de sentidos sobre la experiencia del mal que nos permite identificar, a través de las voces de los niños, niñas y adolescentes, las formas microfísicas en

Propõe-se neste ensaio a ideia de que a formação para a cidadania na Colômbia, através das Competências Cidadãs encarna maneiras de subjetivação política positivas que silenciam o mal moral que caracteriza a democracia na que vivemos, e silenciam as vozes dos que são atingidos pelo próprio discurso das competências cidadãs. Para sustentar dita premissa nos aderemos a uma perspectiva filosófica secular do mal, e através de uma análise do documento "Padrões Básicos das competências cidadãs" nos propomos a possibilidade de narrar o mal na escola como um exercício de construção de sentidos sobre a experiência do mal que nos permite identificar, através das vozes das crianças e adolescentes, as formas microfísicas nas que este exerce influência na subjetivação política daqueles que são formados

We propose in this essay the idea that education for citizenship in Colombia, through citizen competences embody ways of positive political subjectivity that silence moral evil that characterize the democracy in which we live and silence the voice of those who are influenced for that discourse that is called Citizen Competence. To argue this such proposition we assign to a secular philosophical perspective of evil, and, through an analysis of the document "Estándares básicos de competencias ciudadanas" we propose the possibility of narrate evil in the school as an exercise of construction of senses about the experience of evil that allow to identify, through the voice of boys, girls and young, the micro physical ways in which it influence in political subjectivity of those who are educated as citizens in the school, and allow us to

las que este ejerce influencia en la subjetivación política de quienes son formados como ciudadanos en la escuela, y nos permite rescatar los aportes que la experiencia situada puede ofrecer al esfuerzo de formar ciudadanos haciendo frente a la democracia imperfecta en la que vivimos

como cidadãos na escola, e isso nos permite resgatar as contribuições que a experiência localizada pode oferecer ao esforço de formar cidadãos que possam enfrentar a democracia imperfeita na que vivemos.

rescue the contributions that situated experience can offer to the effort of educate citizens facing the imperfect democracy in which we live.

Palabras Clave: formación para la ciudadanía, mal moral, subjetivación política

Palavras-chave: Formação para a cidadania. Mal moral. Subjetivação política.

Keywords: Education for citizenship, moral evil, political subjectivity

Recibido: 11/04/2017

Aceptado: 10/08/2017

Para citar este artículo:

Sneider Hernández, Frederick. (2017). Narrar el mal en la escuela: una lectura de las competencias ciudadanas desde una perspectiva filosófica secular del mal para el reconocimiento de la subjetivación. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 193 - 219.

Narrar el mal en la escuela: una lectura de las competencias ciudadanas desde una perspectiva filosófica secular del mal para el reconocimiento de la subjetivación

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) concibe a la escuela como una institución privilegiada para el desarrollo de competencias que, según lo proponen, permiten el ejercicio de la ciudadanía. Así lo dispone en el documento oficial que desde el 2004 conocemos como “Estándares básicos de competencias ciudadanas”. El conjunto de *habilidades* (emocionales, comunicativas, cognitivas) y *conocimientos* necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (ibíd.), en otras palabras, las competencias ciudadanas, tienen relación con el desarrollo moral que es fundamental para la formación ciudadana de los sujetos, nos dice el documento. Desarrollo moral es definido como “(...) el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común.” (ibíd. p. 8). Es en la dimensión moral en la que nace el problema que aquí abordamos.

En este panorama de la formación ciudadana y su relación con el desarrollo moral, las competencias ciudadanas están orientadas a la sana convivencia y a la paz en el marco de la reivindicación de los derechos fundamentales. En esta orientación las habilidades y conocimientos que deben desarrollar los sujetos actúan como una estructura cuya función es evitar toda vulneración, bien sea propia o ajena, de estos derechos. Aunque las competencias reconocen el papel que tiene la vida práctica para su desarrollo, en realidad buscan blindarnos de las contingencias de la vida humana dándonos herramientas, habilidades-competencias para proteger, (nos dice el documento) los derechos fundamentales de toda posible vulneración, propia o ajena, en el marco de la pluralidad y la diferencia. Si el centro de tales derechos son las personas, entonces aceptamos que las competencias ciudadanas blindan de *algo* que no mencionan pero que en esta investigación postulamos: del mal.

Lo anterior equivale a decir dos cosas: primero, que las competencias ciudadanas buscan evitar que seamos transgresores de lo que se considera ha de ser una vida buena para todos; segundo, que son una estructura-dispositivo de habilidades y competencias que escamotean un elemento fundamental en la formación moral, y dada su relación, para la ciudadanía de los seres humanos: el mal.

Así pues, analizar por qué las competencias ciudadanas no mencionan aquello de lo que nos blindan, así como explorar relaciones entre el mal y la formación para la ciudadanía, tiene que ver con lo que Gómez (2014) denomina “el Mal y la subjetivación política”. En la presente investigación esto significa comprender si las competencias ciudadanas en tanto perspectiva positiva de subjetividad obliteran el papel que el mal tiene, en el contexto escolar, en la constitución de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes en un país en el que, tal como lo denuncia Gómez (2014), caracterizado por un conflicto armado, con altos índices de desigualdad, injusticia y además por la corrupción de sus instituciones y gobernantes, se sigue creyendo, de espalda a tal realidad, que “(...) la subjetivación política se encuentra únicamente en la participación y la democracia, en la autorregulación y la autonomía, en el reconocimiento y la identidad.” (p. 51).

Si aceptamos, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2014), que la formación para la ciudadanía tiene una relación estrecha con el desarrollo moral, entonces estas deben hacer frente al mal, si este es un problema moral. En ese orden de ideas, preguntas ineludibles para esta investigación son las siguientes: ¿las competencias ciudadanas enfrentan el mal? y en consecuencia: ¿Qué significa enfrentarlo? ¿Qué significa enfrentar o no el mal en la escuela a través de la formación para la ciudadanía? Y finalmente ¿qué nueva visión de ciudadano emerge al incorporar el concepto del mal en la formación para la ciudadanía?

¿Qué es el mal?

Es complejo definir los contornos exactos de lo que es el mal, sobre todo porque su definición guarda una relación directa con la perspectiva desde la cual se le caracterice y delimite. Así, aunque “(...) el Mal no es (...) algo que se pueda categorizar de una vez y para siempre (...) ningún malvado o perverso o libertino lo agota, ninguna acción, por maligna que sea, lo ilustra por completo” (Gómez, 2014, p.54); “The concept of evil resist precise defini-

tion" (Miller, 2013, p.217); retomaremos diferentes miradas sobre el mal, que lo definen, con el propósito de identificar las formas mediante las cuales se revela, y con ello, las categorías a través de las cuales determinaremos si las Competencias Ciudadanas lo enfrentan o no; no sin antes reconocer que "Aunque la religión y la teología son las fuentes históricas del concepto del mal, este también es parte del discurso político, moral y social de la cultura occidental." (Nieman, citado por Miller, 2013, p. 217) (Calder, 2015; Miller, 2013; Gómez, 2014). Y que en ese sentido tratar de comprenderlo es tratar de vislumbrar la significancia moral de sucesos que marcan nuestra vida como seres humanos. (Calder, 2015, p. 1).

Al "clasificar" el mal encontramos diferentes diadas. La primera es mal moral y mal físico. El primero es entendido, según Gómez (2014) como el daño intencional que se infligen entre sí los seres humanos; el segundo es aquel causado por las fuerzas de la naturaleza. Según Manrique (2013) estos dos males confluyen y tienden a confundirse porque en la definición que Hume hace del mal, no hay mayor diferencia entre ellos porque ambos producen sufrimiento. "(...) el mal significa sufrimiento, un sufrimiento que se piensa como indistintamente ocasionado o bien por la inclemencia de la naturaleza o bien por el desajuste y corrupción de las disposiciones humanas" (p.70). Para Calder (2015) este es el "concepto amplio" del mal.

La segunda diada es el mal político (Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki, etc.) y el mal metafísico, es decir, la imperfección esencial inherente a todo ser. He aquí lo que Calder (2015) denomina el concepto "angosto" o estricto del mal, esto es, aquella dimensión del mal moral en la que se revela lo más despreciable de las acciones, los caracteres y los sucesos de la humanidad. Así, de acuerdo con Gómez (2014) el mal moral se manifiesta en todas las dimensiones de lo humano (política, ética, religión, psicología, sociedad, economía) y en todos los ámbitos del mundo de la vida (cotidianos, jurídicos, educativos, etc.).

Reconociendo que el problema del mal tiene una explicación teológica, pero que dicha explicación exige un compromiso con creencias sobre fuerzas sobrenaturales y divinas, es necesario definir la perspectiva desde la cual hemos de entender el mal en esta investigación: el mal es un producto del ser humano que no se manifiesta en fuerzas sobrenaturales o de deidades, sino que se manifiesta de manera diversa, entre otras, en:

(...) la guerra, o la negación del otro amparado en una ética religiosa,

pasando por la aniquilación del adversario por tener ideologías contrarias o la exclusión por etnia, género o clase social, hasta la perversión heterónoma de privilegiar la norma sobre la vida (...) el cinismo y corrupción (...)” (Gómez, 2014, ibíd. p. 53).

El mal moral es el que ocupa nuestro interés dado que en él encontramos el daño que se infligen entre sí los seres humanos. De cara a ello encontramos la posición kantiana que cuestiona “¿Qué hace que unos optemos por el Mal y otros por el bien?” (Gómez, 2014, p. 55). Para Kant la respuesta yace en el concepto de *voluntad* por cuanto esta es la que determina si una acción es buena o es mala, “De esta forma, el Mal depende de la *intencionalidad moral* que le imprimamos a nuestras acciones, de nuestra voluntad para oponernos o ser aquiescentes con las acciones malignas (...)” (ibíd. p. 55). “(...) Evil is a deliberate action that harms (...) the intent to do harm is its essence” (Lazarus, 2013, p. 157). Ello quiere decir que el mal, devenido de la voluntad y de la intencionalidad moral es, además de un producto humano, un acto racional.

Lo anterior tiene que ver con lo que enuncia Manrique (2013) haciendo referencia a la respuesta que da Kant al mal en “La Religión”

(...) no llamamos a una persona ‘mala’ porque ella o él hayan actuado de cierta manera que empíricamente pueda ser observable como mala, sino porque esos actos han surgido de una disposición moral interior de la que se deriva, y en la que recae, su valor ético. (p. 73).

La “propensión- disposición” al mal es la fuente de las malas acciones es “(...) una determinación de la voluntad que precede todo acto, pero no es ella misma un acto” (Kant, citado por Manrique, 2013, p. 74). Así, dicha propensión pertenece al orden de lo inteligible y por tanto no es observable a través de la experiencia. La disposición moral mala conduce a que el interés propio rebase el incentivo de la ley moral; a esa subordinación, nos dicen Manrique (2013) y Calder (2015), Kant la define como una propensión humana al mal radical. Resulta problemático un comportamiento empíricamente observable que sea “ejemplar” pero que devenga de una propensión moral mala, por cuanto esta, recordemos, en tanto inteligible, es inaccesible de manera empírica y por tanto pertenece oculta en cada persona. El problema, pues, en términos del mal radical, es la inversión interna que pueden hacer las personas de los incentivos de sus acciones, conformando así lo que bien puede llamarse un “performance” moral, un dramatizado moral: conducta correcta versus bue-

na voluntad. “(...) Kant equates evil with having a will that is not fully good.” (Calder, 2015, p. 14).

Nos dice Gómez (2014) que es a la intención subyacente a los actos a la que se opone Hannah Arendt puesto que, tras ser testigo del juicio de Eichmann en Jerusalén, comprendió que este puede devenir de la no voluntad de los individuos, es decir, que sin un móvil perverso la gente puede producir mucho daño moral, por ejemplo, cuando se limita a cumplir órdenes o cuando considera que sus acciones son parte de su responsabilidad. En Arendt el concepto del mal radical vira, si bien ella hace una mirada secular al sentido estricto del mal, es decir, al mal como expresión de las acciones más despreciables del ser humano y de los motivos y caracteres (ambos banales más que monstruosos) que las perpetraron, dicho cambio es claro en su definición: “(...) is that it isn't done for humanly understandable motives such as self interest, but merely to reinforce totalitarian control and the idea that everything is possible.” (Calder, 2015, p. 16).

Nos encontramos frente al concepto de “la banalidad del mal”, antítesis de definiciones del tipo “(...) hostile, malevolent *intentions*, and actions that cause suffering (...)” (Schmid, 2013, p. 37); o “The idea of evil resides in the notion that people can freely choose to do things that otherwise should not” (ibíd. p.143). Dado que Eichmann puso en tela de juicio la dominante creencia de la teología, la filosofía y la moral de que los actos malos son movilizados por malas intenciones, Arendt, nos dice Gómez (2014) comprendió la imposibilidad de hacer una teoría general del mal por cuanto no es posible prever las nuevas formas en las que se nos revelará. No hay, pues, un algo como la esencia común del mal. (p. 56).

Kekes (1990) define el mal como todo *aquello* que pone en peligro nuestras aspiraciones a vivir buenas vidas, como un formidable obstáculo para el bienestar humano, como toda acción que causa daño, independientemente de que esté antecedida por la voluntad o no. El mal es pues, uno de los asuntos centrales de la filosofía, pero también el más básico y serio problema moral, es un problema político y una amenaza permanente al bienestar humano (Kekes, 2005; Miller, 2013; Leitner, 2013). En ese sentido, comprendemos, puede tomar entre otras formas: la fe (Manrique, 2013; Kekes, 2005), la ideología (Ramírez, 2013; Kekes, 2005), la ambición, la envidia, el honor y el aburrimiento. (Kekes, 2005)

Podemos ahora definir una parcela común del mal: cualquier acción que destruya nuestra confianza en la reciprocidad de las relaciones humanas y cree la creencia de que los individuos solo necesitan vérselas por sí mismos y por nadie más. (Miller, 2013, p. 232).

Un punto de llegada: la mirada filosófica contemporánea del mal

Las teorías contemporáneas del mal tratan de responder, entre otras, a las siguientes preguntas que en esta indagación tenemos en cuenta: ¿cuáles son las condiciones para que una acción sea mala? ¿Cuáles son las condiciones para que el carácter de una persona sea considerado malévolo? Al dar respuesta a estas cuestiones los autores contemporáneos construyen sus teorías sobre dos grandes categorías: la acción mala y el carácter malévolo. Para la definición de lo que ha de ser una acción malévola existen dos posiciones. Ambas reconocen que la injusticia o la arbitrariedad es un componente esencial de una acción malévola. Sin embargo difieren en lo siguiente: para unos “Evil is a very wrongful action” (Russel, citado por Calder, 2015). Mientras que para muchos “evil revivalist” (teóricos que propenden por rescatar el concepto del mal) el mal es cualitativa, más que meramente cuantitativamente diferente del mero acto inmoral (wrongdoing) (Calder, 2013; 2015; Liberto & Harrington, 2015).

Por ejemplo, para Steiner, citado por Calder (2015) “(...) evil acts are distinguished from ordinary wrongs through the presence of an extra quality that is completely absent in the performance of ordinary wrongs.” (p. 19); (También citado en Calder, 2013; p. 179). “evil acts are not just very bad or wrongful acts, but rather ones possessing some especially horrific quality” (Garrard, citada por Calder, 2013). Así, dicen, el mal es diferente de lo meramente malo. “(...) evil acts have some quality that merely wrongful acts do not have *essentially* to any degree.” (Ibíd, p. 181). Se trata pues, de dar cuenta del mal aislando una cualidad o serie de cualidades compartidas por las acciones malas que no se encuentren en otras acciones arbitrarias. (Harrington & Liberto, 2015).

En segunda instancia las respuestas a las cuestiones principales se estructuran en la relación entre el mal y el daño que este provoca, esto es, a partir de la pregunta ¿Cuánto daño es requerido para el mal? Para John Kekes (2005) el daño debe ser excesivo. Para Russell ha de ser extremo (Calder, 2013). Para Claudia Card, según lo dicen Calder (2015) y Harrington y Liberto (2015), el daño ha de ser no solamente inexcusable, sino intolerable. Empero,

refutaremos esta respuesta. Si se reconoce que entre el mal y lo meramente malo hay una diferencia de cualidad y no de cuantía, y que por ello la definición de Russel es rechazada por cuanto supondría que la diferencia entre el mal y lo meramente malo solo es de cuantía, de grado de daño o de dolor, entonces la pregunta de Card, la de Kekes y la de Calder no puede ser de ninguna manera “¿**cuánto** daño es requerido para que una acción sea mala?” porque ello implica un retorno a la diferencia cuantitativa entre un concepto y otro, y en consecuencia, una erosión del argumento mismo. En ese caso, para Russell, según nos lo dice Harrington et. al. (2015) la única cualidad que distingue “evil actions” de una serie de acciones meramente malas es una cualidad que es simplemente una versión más extrema de una cualidad compartida por esa serie de acciones meramente malas.

En suma, si asumimos que la respuesta de Card, (que el daño ha de ser intolerable para que la acción sea catalogada como mala) puede ser rescatada de la cuestión por la cuantía del daño, entonces ello tampoco la exime del cuestionamiento que ahora formulamos, y por supuesto ello tampoco exime a Kekes (2005). ¿Qué o quién determina la intolerabilidad o lo excesivo del daño, quien lo inflige o quien lo sufre? Si por daño intolerable Card entiende “(...) a harm that makes life not worth living from the point of view of the person whose life it is.” (Citada por Calder, 2015) entonces nuestra cuestión es más que oportuna porque quien define la intolerabilidad y lo excesivo del daño es la víctima misma.

¿Qué significa enfrentar el mal?

Comprender qué significa enfrentar el mal nos lleva a buscar respuestas en otra pregunta: ¿de dónde emerge? Según sea la respuesta se consideran maneras diversas de enfrentarlo. Con ello se abre la posibilidad de controlar el mal (Kekes, 1990) pero, desde nuestra mirada, reconociendo que dicha posibilidad se enfrenta a su multi-dimensionalidad y que todo esfuerzo por enfrentarlo no significa erradicarlo porque siempre se nos presentará bajo nuevas formas conforme las dinámicas sociales así lo propician. Enfrentar el mal parte del hecho de reconocer que todo esfuerzo, si bien no es vacuo, sí es modesto.

Pensar en enfrentar el mal tiene un supuesto: tomárselo seriamente, Kekes (1990); Kekes (2005); Schmid (2013), “(...) evil is a formidable obstacle to human well being, and if we care about humanity, we must face evil” (Kekes,

1990, p. 3). Esto es, como un problema moral fundamental, y tiene que ver con responder, entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿cómo lidiamos con el mal? ¿Cómo manejamos la experiencia del mal si encontramos que nosotros mismos tenemos pensamientos o impulsos malvados o actuamos malvadamente? (Schmid, 2013). Responder a esas cuestiones, esto es, enfrentar el mal, debe partir de reconocer que “humans are inherently capable of both good and evil” (Patterson, citado por Schmid, p. 39); Bloom, (2013). Este reconocimiento tiene una relación directa con lo que Kekes (1990) propone como “las condiciones esenciales de la vida” humana, que son, creemos, límites que debemos tener en cuenta a la hora de tratar de enfrentar el mal.

Kekes (1990) propone que una condición esencial de la existencia (y en la que aquí ponemos el acento) es llamada “*Insuficiency*” o **contingencia**. Kekes (1990) propone que los proyectos humanos, esto es, los planes racionales que busquen una vida buena, son vulnerables, sin importar cuánto esfuerzo hagamos por blindarlos de las contingencias externas e internas de los seres humanos.

Hemos reconocido que los seres humanos son inherentemente capaces tanto del bien como del mal. Empero, esta postura que tomamos tiene un presupuesto: estamos adscribiéndonos a una explicación mixta del mal, esto es, como una conjunción de propensiones internas de las personas y de condiciones sociales específicas. Por supuesto, esa forma de comprender ese “de dónde el mal” apunta a la idea de que para enfrentarlo es necesario comprender las condiciones internas y externas al sujeto, y con ello, tratar de transformarlas.

A continuación relacionamos una tabla en la que Kekes (2005) resume las formas de explicar el origen del mal.

	Pasiva	Activa
Externa	Las causas de las acciones malas son influencias externas que hacen al mal intrínseco.	Las causas de las malas acciones son influencias externas que corrompen a los malvados y los provoca a hacer acciones malas.

Interna	Las causas del mal son procesos psicológicos que previenen que los malvados vean sus acciones como malas.	Las causas de las malas acciones son procesos psicológicos que mueven a los malvados a llevar a cabo malas acciones.
----------------	---	--

Esa mirada a la persona nos conduce al hecho de que enfrentar el mal significa “(...) contemplate our own vulnerability to social forces that might destroy the social and material fabric of our own lives.” (Miller, 2013). Y también que “The harm of evil may be physical, psychological, or emotional (...)” (Calder, 2015b, p. 119).

En ese sentido, para Leitner (2013), enfrentar el mal significa lidiar con:

- a. La cosificación del otro: la incapacidad, producto de un daño anterior, de ver al otro como una subjetividad que construye sentido, esto es, no afectarse por el sufrimiento del otro.
- b. La negación de la conexión con el otro.
- c. La insensibilidad de la experiencia interna: cuando bloqueamos nuestra experiencia interna en general, estamos propensos a perpetrar actos aborrecibles.
- d. La inhabilidad para la introspección: pone en juego la responsabilidad entendida como estar capacitado para examinar el sistema de producción de sentido de uno mismo en términos de sus implicaciones para los otros.

Enfrentar el mal en la escuela: hacia la revitalización de un lenguaje filosófico-educativo en las competencias ciudadanas

La formación para la ciudadanía está encarnada en una serie de estándares de competencias (MEN, 2004) que indican lo que deberían saber, hacer, decir y sentir las personas, específicamente los niños, niñas y jóvenes, para ser buenos ciudadanos, una vez se les haya formado en la escuela, lugar por excelencia para ello, en competencias de tipo cognitivo, emocional, comunicativo, integradoras y de conocimientos que garantizan, según lo propone el documento oficial, la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad

democrática, la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias.

Si “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (Ibíd. p. 8). Entonces, de cara a esta investigación, vale preguntarnos: ¿las competencias ciudadanas enfrentan el mal o lo meramente malo? (distinción evil/ wrongdoing) Si sí, ¿cómo lo hacen? Si no, ¿qué significaría enfrentarlo desde una perspectiva pedagógica?

Es evidente que en ningún apartado del documento de las Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) sus autores exponen, ni tienen la intención explícita de enfrentar el mal a través de las competencias que allí proponen. Por ello habrá que tener en cuenta que las competencias ciudadanas tienen una relación estrecha con el desarrollo moral (MEN, 2004), y que para la moral, a su vez, el mal, como hemos visto, es un problema fundamental. En virtud de ello es preciso decir que los estándares básicos de competencias ciudadanas, según sus autores, “(...) representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.” (Ibíd. p. 6). Desde una perspectiva moral, las competencias ciudadanas promueven el bienestar de las personas, y lo hacen a través de la defensa de sus derechos; ahora bien, situados en ese contexto, es exacto decir que promueven el bien, o lo que es lo mismo, una vida humana buena (Nussbaum, 1995), y que al buscar proteger los derechos de toda situación en la que puedan ser vulnerados (MEN, 2004) estamos hablando de cierto esfuerzo por proteger a los seres humanos del problema fundamental para el buen vivir: el mal.

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas están organizados en grupos de competencias: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; y en tipos de competencias: conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. A lo largo de todo el documento, esto es, en todos los grupos y tipos de competencias, de 1 a 11 grado, es posible identificar estándares que están enfocados a enfrentar ciertas acciones y emociones que, desde nuestra lectura, oscilan entre lo meramente malo y el mal, y que sin embargo, para los autores de las competencias son tan solo “(...) situaciones de la vida cotidiana en las que éstos (los derechos) pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.” (MEN, 2004, p. 6). He aquí las acciones y emociones que identificamos y que, desde nuestra

lectura, son formas en las que se presenta el mal (no mero wrongdoing) en la escuela. Cada categoría proviene del documento en mención. (MEN, 2004).

- a. El maltrato. (p. 16).
- b. La agresión. (p.17, 18)
- c. La exclusión. (p.17, 18).
- d. La discriminación. (p. 17, 18).
- e. Hacer sentir mal al otro. (p.17).
- f. El engaño. (p.20).
- g. La vulneración de las libertades. (p.21).
- h. El resentimiento. (p.22).
- i. El odio. (p.22).
- j. El sufrimiento. (p.22).
- k. Los prejuicios y estereotipos. (p.23).
- l. Las relaciones desiguales. (p.25).

Hemos mencionado diferentes formas en las que el mal se presenta, atendiendo, claro está, a su definición mixta (Kekes, 2005) y a las diferentes definiciones que en ese marco es posible hallar. Ahora bien, es imperativo que en este capítulo enunciemos explícitamente esas formas en las que el mal se nos revela: emociones, pensamientos, acciones, etc., y comparando con las formas del mal que hemos identificado en las competencias ciudadanas, podamos establecer qué manifestaciones del mal escapan a los estándares de competencias ciudadanas.

- a. La indiferencia.
- b. La destructividad.
- c. La envidia.

- d. Los celos.
- e. La venganza.
- f. La crueldad.
- g. El cinismo.
- h. La vulnerabilidad.
- i. La cosificación del otro.
- j. La negación de la conexión con el otro.
- k. Inhabilidad de introspección.
- l. El daño provocado como producto del mal recibido.
- m. Enmascaramiento del infortunio.

Desde nuestra perspectiva, he aquí acciones posibles para enfrentar el mal y que escapan a los estándares de competencias ciudadanas:

- a. El diálogo profundo e interno.
- b. La atribución de la responsabilidad.
- c. La promoción de la culpa.
- d. El reconocimiento de la fragilidad del bien.
- e. Narrar el mal.
- f. La imaginación moral.

A continuación relacionamos una tabla que sintetiza las formas del mal en los estándares de competencias ciudadanas, las formas del mal que escapan a estos y las acciones posibles para enfrentar el mal que escapan a dichos

estándares. Para su selección hemos tenido en cuenta la condición teórica de que el mal encarne un daño considerable y no algo “meramente malo”, que la justificación de dicha acción sea insuficiente, que comporte una doble mirada: al agente y a la acción; y que la responsabilidad de la agencia moral no se anule en virtud de la no volición que antecede a la acción moral.

Formas del mal en las C.C. (MEN, 2004)	Formas del mal que escapan a las C.C.	Enfrentar el mal: acciones que escapan a las C.C.
El maltrato.	La indiferencia.	El diálogo profundo e interno.
La agresión.	La destructividad.	La atribución de la responsabilidad.
La exclusión.	La envidia.	La promoción de la culpa.
La discriminación.	Los celos.	Reconocer la fragilidad del bien.
Hacer sentir mal al otro.	La venganza.	Narrar el mal.
El engaño.	La crueldad.	La imaginación moral.
La vulneración de las libertades.	El cinismo.	
El resentimiento.	La vulnerabilidad.	
El odio.	La cosificación del otro.	
El sufrimiento.	La negación de la conexión con el otro.	
Los prejuicios y estereotipos.	Inhabilidad de introspección.	
Las relaciones desiguales.	El daño provocado como producto del mal recibido.	
	Enmascaramiento del infortunio.	
	El individualismo, la palabrería vana, el olvido, escudarse en la pobreza para no participar de la democracia, acongojarse por el bien ajeno, el relativismo moral, el exceso de confianza, el conformismo, la molición, la falta de esfuerzo, la marginalidad, el mal de los extremos, las falsas promesas, el engreimiento, la vanagloria, la cobardía, desvergüenza por las acciones malas, renunciar a la virtud, la política del olvido, la muerte prematura, el consejo inexperto, el chisme y la pusilanimidad.	

A partir de lo dicho es posible inferir el concepto **implícito** del mal en las competencias ciudadanas: el mal es todo el conjunto de acciones y situaciones humanas que vulneran la convivencia constructiva y la paz, la participación

y la responsabilidad democrática, la pluralidad y la vulneración de las diferencias, y en últimas, de los derechos humanos.

Es preciso reconocer que las competencias ciudadanas tienen ciertos acentos que es necesario denunciar:

a. El acento sobre el individuo más que sobre las circunstancias y contextos que lo acogen. Esto hace referencia al hecho de que todos los estándares estén referidos a un individuo que sabe, hace, dice y siente *en diferentes contextos*, desde los locales (casa y escuela en la básica primaria) a los más globales (comunidad, región, país, contexto internacional en la básica secundaria y media vocacional). El sujeto hace en contexto, es decir, es competente, sin embargo, en virtud de ello dichos estándares de competencias dejan de lado la influencia potencial que los contextos adversos tienen sobre ese ciudadano en formación. Ello es importante porque no todas las influencias afectan de la misma manera a todos los sujetos, lo cual equivale a decir que la influencia externa sobre el sujeto que son estos estándares hechos realidad en la escuela deben hacer frente a circunstancias sociales diversamente adversas y a sujetos con constituciones emocionales, cognitivas, comunicativas, morales, etc., diversas y no uniformes como parecen pretender los estándares a pesar de su declaración de que estandarizar no significa homogeneizar.

b. El acento sobre la virtud más que en la capacidad para vulnerar. Dando por sentado que los estándares tendrán la misma influencia sobre todos los individuos, independientemente de sus inclinaciones personales y de las circunstancias sociales específicas, elementos fundamentales para comprender el mal de manera situada, los estándares de competencias ciudadanas proponen implícitamente la idea de un sujeto virtuoso que todo lo sabe, que actúa, siente, y se comunica de forma constructiva, que promueve y vive en un ambiente de convivencia constructiva y de paz, que participa y es democráticamente responsable, y además que valora las diferencias. Se dirá que los estándares tienen un carácter normativo y que señalan el horizonte al que sería deseable llegar, y está bien, lo que sí no lo es, es hacerlo sobre el supuesto de una sociedad ideal y de un sujeto que llega al estándar general partiendo, en su punto cero, siendo ya competente. Las posibilidades de interpretación son las que siguen: el sujeto en el punto inicial no es competente y los estándares lo van llevado a serlo; el sujeto es medianamente competente y los estándares lo llevan a serlo completamente; el sujeto es ya competente y los

estándares lo perfeccionan. Esta última es la más plausible por cuanto a lo largo de todos los estándares hay una suerte de voz de un sujeto perfecto: “Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en decisiones colectivas (...) identifico y rechazo las formas de discriminación (...) lidero iniciativas democráticas (...)” (MEN, 2004).

Solo ocasionalmente se hace alusión a la capacidad de vulnerar que tiene ese sujeto: “Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.” (Ibíd. p. 17). “Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden.” (Ibíd. p. 18). “Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas.” (p. 22). Lo particular de ese minúsculo acento sobre la agencia moral negativa de los sujetos es que viene acompañado de una serie de estándares que refieren situaciones en las que son los *otros* quienes vulneran, discriminan, etc., y no ese sujeto que habla en cada uno de los estándares. En su defecto, el sujeto que habla refiere situaciones que vulneran cualquiera de los valores que promueven los grupos de competencias ciudadanas cuyo actante está ausente como en “Comprendo que el engaño afecta la confianza entre las personas y reconozco la importancia de recuperar la confianza cuando se ha perdido.” Y en “(...) veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.” (Ibíd. p.20).

A la hora de tratar de hallar la explicación del mal implícita en las competencias ciudadanas, los acentos que hemos identificado hacen que esta se ubique en una explicación externa por cuanto el mal se cierne sobre el sujeto, esto es, proviene de influencias externas que toman la forma del mal que *otros* causan al vulnerar la convivencia, la paz, la pluralidad, etc. Así, los estándares configuran la imagen de un “yo” virtuoso y de un “otro” vulnerante que pareciera la fuente de todo mal moral, con el agravante de que, tal como lo hemos indicado, solamente dos veces en todo el documento se atribuye a ese “yo” y no a un “otro” explícito o tácito la agencia de ese lastimar a otros. Así pues, la forma de enfrentar al mal se sintetiza en los dos acentos que hemos identificado: enfrentar el mal haciendo énfasis en el sujeto y en sus virtudes. Esta forma de enfrentar el mal pertenece genuinamente a la forma liberal de entender al ciudadano (Gómez, 2013; Kekes, 2005) por cuanto esta se propone sacar lo mejor del ser humano a través de la educación. Empero, desde

Gómez (2013), y tal como lo hemos venido demostrando, esa forma de construir sujetos políticos ha escamoteado al mal en el sentido en que lo ha desdibujado de manera discursiva del panorama moral que es fundamental para la formación de ciudadanos. Es preciso decir que el énfasis sobre la virtud, aunque loable, puede tener un efecto adverso: que la actuación ciudadana pueda tornarse un *performance*, una teatralización de los valores que promueve, en una representación ficticia del ejercicio ciudadano que nos ponga ante la paradoja kantiana: confundir la conducta meramente correcta con la buena voluntad. (Manrique, 2013).

Una forma particular de enfrentar el mal: la invisibilización de “lo otro” en la formación para la ciudadanía

Encontramos un campo de tensión: unos estándares que buscan prever todas las experiencias humanas referidas a la formación para la ciudadanía y una realidad en la que dichos estándares se quedan realmente cortos debido a la complejidad de los contextos, o mejor, de la realidad no-democrática (Mejía & Perafán) en la que realmente vivimos. En suma, si nuestra condición actual es una democracia imperfecta, apelar sólo al diálogo genuino para resolver los conflictos y a los mecanismos institucionales para modificar las normas puede ser problemático. (ibíd.)

(...) el miedo, la coerción y la violencia (...) los mecanismos de participación social no son eficaces; al contrario, se evidencian graves problemas de información y asimilación de estos mecanismos y una limitada capacidad decisoria por parte de la sociedad civil (...) la ciudadanía no ha participado en el ejercicio y control político (...) (Mejía et. al. 2006, p. 30).

En ese contexto general es en el que interactúan los niños, niñas y jóvenes que se busca formar para la ciudadanía, en los que se promueven y circulan prácticas “anti-democráticas” que, sobre la creencia generalizada en el éxito, promulgan, entre otras acciones, “la rivalidad, la deshonestidad, la dominación, la agresión física y mental, etc.” (ibíd. p. 31). Toda esta red de prácticas anti-democráticas tienen que ver con lo que Gómez (2014) denomina formas de “subjetivación política negativa” y que se relacionan, en nuestro análisis, con esas prácticas que tienen una influencia sobre las personas que se construyen como sujetos políticos, ciudadanos. Si aceptamos que todas esas prácticas, además de las que hemos identificado y mencionado, constituyen manifestaciones del mal moral, entonces es claro que las competencias

ciudadanas terminan por legitimar una forma de subjetivación política que, pretendiendo estar al margen del influjo moral de las acciones humanas de la realidad, escamoten el mal como elemento cotidiano fundamental tanto para la formación moral de los sujetos, como para su formación como ciudadanos.

El silenciamiento del otro

Los sujetos a formar, de los que se habla en el documento de las competencias ciudadanas puesto en circulación por el MEN (2004), no tienen voz. En su lugar, quien habla es la voz de los expertos que formularon las competencias. “Los estándares están escritos en primera persona para asumir la perspectiva de cada niño, niña o joven (...)” (MEN, 2004, p. 4). Entonces ¿quién es el otro- niño, niña o joven? Como veremos, asumir su perspectiva a partir de la adopción de la primera persona del singular va mucho más allá de un asunto meramente nominal, en principio porque no podemos investir los discursos de neutralidad. Podemos remitirnos a la sección final del documento denominada “Los autores de un trabajo a muchas manos” y descubriremos que dentro de las tantas manos, no están las de los niños, niñas y jóvenes de los que tanto hablan en el mismo. Cuando las competencias ciudadanas adoptan la primera persona del singular ejercen una forma de silenciamiento del otro-niño, niña y joven. En ese sentido, consideramos, la relación entre el mal y la formación para la ciudadanía está mediada por silenciamiento del otro. Más allá de una cuestión nominal, esto tiene que ver con los “(...) contenidos discursivos que se vierten sobre la realidad de las personas que son recogidas, condenadas, absueltas, visibilizadas, invisibilizadas, poseídas o vaciadas de contenidos discursivos (...)” (Villa & Villa, 2008, p. 63). Se visibiliza al otro desde la perspectiva de quien escribe e imprime su voz en el documento: un grupo de expertos disciplinares que actúan como agentes del discurso.

El agente especializado (...) es el actor del discurso disciplinar quien legitima, vigila y controla la producción del conocimiento, dentro de una organización e institucionalización de las formas de decir (...) es el actor que inventa y adecua los comportamientos de los otros a la forma de ver el mundo desde ellos.” (ibíd. p. 63).

Entonces, si el mal en las competencias ciudadanas se nos revela bajo la forma del silenciamiento del otro, nos encontramos en el terreno de la *representación*, específicamente frente a la cuestión sobre quién representa

y quiénes son representados. De acuerdo con Villa et al. (2008) quienes siguen a Peter Burke, podemos decir que en las competencias ciudadanas identificamos una forma de representación: la invención. Esta tiene que ver con recrear a los otros a través de construcciones discursivas. Recordemos que “Los estándares están escritos en primera persona para asumir la perspectiva de cada niño, niña o joven (...)” (MEN, 2004, p. 4).

De lo que se trata es de advertir sobre la dinámica de acción que deja por fuera a las personas que presentan desde los contextos específicos, pasando a ser suplantados por los modos de decir que caracterizan lo abstracto, lo universal y lo general (...) la escritura se convierte en una herramienta de apropiación de las realidades y los contextos de los actores (...)” (ibíd. p. 63).

De acuerdo con lo que hemos venido desarrollando la formación para la ciudadanía es un ejercicio de poder sobre unos sujetos que son “atravesados por el discurso” (Carvajal, 2004) legitimado de la ciudadanía. Así, son los niños, niñas y jóvenes quienes “padecen el discurso” y sus voces-discursos son desplazadas a la periferia de la formación ciudadana, así como los actos posibles y otros de formar ciudadanos, o tal como propondremos, de narrar el mal. Nos dice Carvajal (2004) siguiendo a Foucault que:

(...) es en el cuerpo de los sujetos donde se inscriben directamente las demandas de discursos dominantes, ya sean sociales, políticos o académicos. El cuerpo-materia es atravesado por múltiples discursos y demandas sociales que lo convierten en el lugar donde dichas demandas se materializan: se exige un actuar determinado (...) (p. 171-172).

Narrar el mal en la escuela: un camino posible para pensar la formación ciudadana a partir de acciones situadas en el marco de una democracia no ideal

En términos del silenciamiento del otro que hemos abordado, y haciendo frente al hecho de que las voces de los niños, niñas y jóvenes han sido silenciadas, *narrar el mal* se trata de la proyección de acciones situadas que contribuirán al empoderamiento que estos sujetos hagan de su voz, y de su forma particular de ser y estar en el mundo. “Ante los relatos hegemónicos, se propician relatos locales como acción (...) propia de quienes habitan las instituciones humanas y padecen los discursos totalizantes que pretenden

dar respuestas universales a toda contingencia de la condición humana” (Villalba, 2015, p. 40). He ahí la tensión entre el relato totalizante sobre la ciudadanía inserto en las competencias ciudadanas y las acciones situadas que encarnan la contingencia humana, o en otras palabras, las condiciones esenciales de la existencia que nos revelan la imposibilidad de erradicar el mal a través de acciones devenidas de ciudadanos no perfectos en una democracia imperfecta como la nuestra.

Si en la noción básica del narrar damos cuenta de algo a alguien, en ese ejercicio hay reflexividad, un volcamiento sobre sí mismo y el mal moral infligido y sufrido. Así, víctimas y victimarios podrían elevar su voz, volver sobre su experiencia y descubrir en ella la posibilidad de lidiar con el dolor y el perdón. Esto es importante porque si bien un estándar nos dice que una persona es un ciudadano competente si realiza la siguiente acción: “Pido disculpas a quienes he hecho daño y logro perdonar cuando me ofenden.” (MEN, 2004, p. 18). No menciona mediante qué mecanismos es posible perdonar y ser perdonado, y mucho menos parece tener en cuenta que hay daños que pueden ser tan profundos que la persona lastimada opte de manera válida por no perdonar. ¿Qué hacer si alguien vulnerado moralmente decide no perdonar porque su dolor es muy grande? ¿Actúa como un ciudadano incompetente? Y en ese orden de ideas, ¿qué lugar ocupan los incompetentes en la formación para la ciudadanía cuando las circunstancias no le permiten llegar al objetivo perfecto que traza el estándar de una vez y para siempre?

A partir de lo que hasta aquí hemos argumentado, he ahí los límites de los estándares de competencias, no en la posibilidad de generalización, sino en la pretensión de generalizar la experiencia partiendo de un estado ideal de cosas que no existe.

Según Quintero (2000) “(...) hacer y vivir narrativamente permite afirmar que los infantes no están en los márgenes o límites de la experiencia, sino, por el contrario, su vida transcurre en el “corazón” de fenómenos de fortuna –vida buena- y de contingencia e inestabilidad.” (p. 105). Reconocer las voces de grupos sociales invisibilizados supone el empoderamiento que estos hacen de la palabra, y con esta, del mundo social al cual pertenecen. La emergencia de la palabra nos permite suponer un reconocimiento social no solamente de su contenido sino de quien la enuncia; si quien la enuncia a través de la narrativa del mal se ve a sí mismo y al otro en clave reflexiva, entonces estamos

frente a un sujeto que se forma moralmente, que se forma como ciudadano.

La escuela como institución humana reproduce los estereotipos y hegemonías que se han arraigado a su ejercicio de socialización. Los discursos pedagógicos de ideal de estudiante, maestro y escuela promulgan un prototipo que excluye otras formas de ser y habitar la escuela. (Villalba, 2015, p. 41).

De acuerdo con Quintero (2000):

Así, el aprendizaje acerca del vivir con otros, en buena medida, lo adquiere el infante del cúmulo de narraciones que circulan en su entramado social (...) en la medida en que los acontecimientos revelan nuestra imagen y representación de la vida (...) cualquier narración que hagamos con los infantes acerca de cómo sucedieron las cosas, implica otorgarle sentido moral y político a la experiencia humana y cultural. (p.118).

Para Galea (2012) el uso de narrativas tiene una pretensión ética y política por cuanto son consideradas como una manera efectiva del conocimiento particular de diferentes personas que han sido subyugadas. A partir de ello, siguiendo a la autora, se espera que a través de esas representaciones subjetivas de sus vidas situadas y “selves” los dominantes, o perpetradores de la subyugación puedan ser movidos. (p. 225)

The Reading of a narrative in class (...) is not only intended for the reader or listener to get to know to other but also to be involved in the process of changing oneself in imaging oneself as another. (ibíd. p. 225.)

El acto de relatar una historia es en sí mismo un evento político: “Persons are represented through narratives and their identities constructed. Narratives are made up of content. The way the story is told is important for establishing connection with other persons and engaging in political action. (Reissman y Trahar, citados por Galea, 2012, p. 228). La forma de presentación de la narrativa, desde la autora, ha de ser literaria, y en consecuencia, requiere de cierta reinención y ficcionalización de la misma. “La literatura, el teatro, el cine e incluso los grandes relatos religiosos se constituyen en lugares privilegiados para construir, discutir y develar mediante el lenguaje (...)” (Baquero, 2013, p. 219). De estas perspectivas nos alejaremos dado que quien cuenta el relato no es quien lo vive, e incurrir en la ficcionalización de la historia sería hacerlo en una invención del otro. Esta postura que adoptamos, como la

autora misma lo reconoce, tiene que ver con las imposibilidades que algunos teóricos han argumentado en contra de concebirse a sí mismo como otro, por las implicaciones éticas que acarrea. Empero, la ficcionalización puede ser posible si es el mismo autor quien la realiza y uno un alguien externo que termine por deformar no solo el relato, sino la experiencia misma del mal.

Galea (2012) argumenta la importancia de la narrativa a partir Young (2000) quien:

(...) argues for the use of narrative as an accesible and cross cultural means through wich people who suffer injustices make their voices heard and experiences known. Narratives (...) provide the public space for an articulation and representation of an injustice: an opportunity for making it known to others, for naming it. (p. 229).

Hallander (2015) discute el problema de la representación, sus intenciones e implicaciones en el contexto de la educación escolarizada. Reconociendo que las representaciones son voces remanentes del pasado, la autora no se enfoca tanto en lo que significa rememorar algo o alguien, como sí en lo que los testimonios de sufrimiento están en capacidad de capturar y qué tipo de posibilidades pueden tener para la transformación pedagógica (p. 176). Desde nuestra investigación la escuela puede ser un espacio en el que la remanencia de las voces del pasado, no precisamente de la lejanía histórica, sino de las experiencias de los estudiantes, pueden encontrar un lugar, un nombre, pueden *representar* por sí mismas a los actores de las cuales han emergido, lo cual equivale a decir que son ellos mismos quienes se representan en el relato. La remanencia de la narrativa del mal desde la voz de quien lo ha sufrido puede sensibilizar en el valor de la diferencia y de su importancia como ejercicio propedéutico para reconocer al otro en la deliberación que supone el conflicto de demandas de concepciones del bien. Así la representación adquiere un estatus no solamente moral, sino político.

Nos dice Hallander (2015) “Masschelein wrote teachers should be aware that they are representing the world and not showing the world” (p. 178). En suma, el maestro es el puente entre las narrativas y sus lectores virtuales. Parece que Marieta Quintero Mejía es muy acertada cuando nos hace notar que seguimos creyendo que los niños están en los límites de la experiencia y no en el centro de la fragilidad y la contingencia de la vida. Los maestros debemos pensar no solo lo que se dice, sino sobre todo lo que queda en las fronteras de lo dicho: en lo no dicho. (Hallander, 2015, p. 180-181).

Conclusiones

Esta investigación ofrece algunos elementos conceptuales para la realización situada de posibles intervenciones en escuelas en torno al ejercicio de narrar el mal. Lo que hemos propuesto es una constelación conceptual que dote de fundamento a ese esfuerzo por reconocer todas aquellas experiencias del mal moral que nos aproximen a comprender la influencia que este pueda tener sobre la formación de ciudadanos en la escuela. En consecuencia los resultados ponen de manifiesto ciertos derroteros conceptuales que desbordan los alcances mismos que nos hemos propuesto pero que son puertas abiertas a nuevas investigaciones: la definición del estatus moral de los niños, niñas y jóvenes frente a la cuestión por la plenitud de su agencia moral, y la cuestión de la del rol de las emociones en la ejecución del mal moral y su lugar en la recepción de las narrativas del mal.

El silenciamiento del mal moral en las competencias ciudadanas es evidencia de la construcción de un modelo de formación para la ciudadanía contra-factico que, dada la validez de un proyecto normativo, tiene como punto de partida una estado de cosas ideal, a saber, una democracia, una escuela, un estudiante y un maestro que no existen. Y en suma

Escamotea un elemento fundamental para esta formación: el mal.

Enfrentar el mal en la escuela genera la necesidad de pensar una formación para la ciudadanía que, lejos de vanagloriarlo, parta de la realidad de que debemos aprender a lidiar con él, pero solo sobre la base de comprenderlo y lejos de la pretensión de erradicarlo.

Narrar el mal en la escuela es una vía para la reivindicación de las voces que el discurso sobre la formación para la ciudadanía atraviesa, y en ese sentido,

Es un instrumento para la identificación, el reconocimiento y la comprensión de esas formas del mal que influyen directa y realmente sobre la configuración de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes.

Referencias bibliográficas

Arévalo, L. (2013). La teoría del mal natural en política desde el pensamiento nitzscheano. En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*. (pp. 49-85). Santiago de Cali: sello editorial javeriano.

Baquero, S. (2013). Entre nosotras: pensar y la superficialidad del mal. Una correspondencia imaginaria con Hannah Arendt. En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*.

Bloom, P. (2013) *Just Babies: The Origins of Good and Evil*. United States of America: Broadway Books.

Briere, J. (2013). When people do bad things: evil, suffering, and dependent origination. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Desctructive Experience, and Psychotherapy*.

Calder, T. (2013). Is evil just very wrong?. *Philos Stud*, 163, pp-pp 177-196. Doi: 10.1007/s 11098-011-9806-2

Calder, T. (2015). The concept of evil. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. pp. 1-43

Calder, T. (2015b). Evil and its opposite. *J Value Inquiry*, 49, pp.113-130. Doi: 10.1007/s 10790-014-9456-7

Carvajal, D. (2004). Generización del self. En: C.A. García. (Ed), *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. (pp. 165-199). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Formosa, P. (2008). A conception of evil. *The Journal of Value Inquiry*. 42: Pp. 217-239. Doi: 10.1007/s 10790-008-9118-8

Galea, S. (2012). Migrating narratives: pedagogical possibilities for relating difference. *Ethics and education*. 7:3 (pp. 225-236). DOI: 10.1080/17449642.2013.766539

Gómez, J. (2014). El mal y la subjetivación política. *Revista Latinoameri-*

cana de Ciencias Sociales, *Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 51-63.

Hållander, M. (2015). Voices from the past: on representations of suffering in education, *Ethics and Education*. 10:2 (pp.175-185). DOI: 10.1080/17449642.2015.1051853

Hincapié, A. (2014). La cuestión del mal y la modernidad. *Revista de Estudios Sociales*, 50, pp. 155-165.

Harrington, F. Liberto, H. (2015). Evil, wrongdoing, and concept distinctness. *Philos Stud*. Published online: 17 October 2015. DOI: 10.1007/s11098-015-0569-z

Kekes, J. (1990). *Facing evil*. United States of America: Princeton University Press.

Kekes, J. (2005). *The roots of evil*. United States of America: Cornell University Press.

Lazarus, A. (2013). The ubiquity of evil and multimodal cognitive treatment of its effects. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Destructive Experience, and Psychotherapy*.

Leitner, L. (2013). Evil: an experimental constructivist understanding. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Destructive Experience, and Psychotherapy*.

Lomas, C. (1997). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Manrique, C. (2013). El mal y la imposibilidad de una religión racional. En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*.

Mejía, A. (2005). Hacia una investigación en pedagogía sin tanta ciencia (y con más pedagogía). *Revista de Estudios Sociales*. 20, pp.69-79.

Mejía, A. Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*. 23, pp. 23-35.

MEN, (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Miller, R. (2013). Deny no evil, ignore no evil, reframe no evil: psychology's moral agenda. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Destructive Experience, and Psychotherapy*.

Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor: ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Machado Libros.

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid, España. Visor.

Quintero, M. (2004). Aspectos cognitivos del constructivismo del aprendizaje moral: psicología moral y ética discursiva. *Pedagogía y saberes*. N° 20. pp. 79-86.

Quintero, M. (2012). Narrativas de Infancia: Experiencias de Contingencia y Fortuna. En *Las Escuelas como Territorios de Paz*. (pp. 105-137). Buenos Aires: CLACSO.

Ramírez, C. (2013). Patologías de la razón. Mal e ideología en Schelling. En: En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*.

Russel, L. (2010). Dispositional accounts of evil personhood. *Philos Stud*. 149: pp. 231-250. Doi: 10.1007/s11098-009-9344-3

Schild, P. (2013). Whence the evil? A personalistic and dialogic perspective. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Destructive Experience, and Psychotherapy*.

Villa, W. Villa, E. (2008). La cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de "lo otro". *Educación y cultura*, pp. 62-68.

Villalba, R. (2015). El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela. *Educación y Ciudadanía*. 28: pp. 31-47.



Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar

Alberto Ramiro Quiroga
Universidad Nacional de Salta, Argentina
aramiroquiroga@gmail.com

Becario Doctoral del CONICET en el Instituto de Investigación en Psicología y Educación (2014-2019, INIPE, UNSa.). Doctorando en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (2012, UNSa.).

Resumen - Resumo - Abstract

El presente trabajo realiza un análisis acerca del rol de la educación y de la escuela en particular como una institución productora de subjetividad en el marco de las denominadas sociedades disciplinarias del siglo XIX, para luego adentrarse en una reflexión sobre cómo este rol ha ido modificándose con las transformaciones de la segunda mitad del siglo XX que dieron paso a las sociedades del gerenciamiento o del control. En la primera parte se presenta un breve recorrido histórico tomando aportes de la teoría foucaultiana para visualizar cómo la escuela se constituyó como un espacio que tenía la finalidad de producir cierto tipo de subjetividad en una

Este artigo faz uma análise sobre o papel da educação e da escola, em particular, como uma instituição produtora de subjetividade no âmbito das chamadas sociedades disciplinares do século XIX, e em seguida, digite uma reflexão sobre como esse papel foi modificado com as transformações da segunda metade do século XX deu lugar às empresas na gestão ou controle. Na primeira parte de um breve passeio histórico tomando contribuições da teoria Foucault para mostrar como a escola foi estabelecida como um espaço que se destinava a produzir um certo tipo de subjetividade marcada por uma série de tecnologias de governo em busca de levar os

The present study analyzes the role of education, and particularly of school, as an institution that produces subjectivity within the disciplinary societies' framework of the nineteenth century, reflecting on how this role has been modified with transformations of the second half of the twentieth century that gave way to the societies of management or control. In the first part, a brief historical path is presented, taking into account Foucault's theory to visualize how school was constituted as a organism that had the purpose of producing a certain type of subjectivity in an era marked by a series of government technologies that sought to conduct and

época marcada por una serie de tecnologías de gobierno que buscaban encauzar las conductas de las personas. Luego se analiza cómo esta lógica de ejercicio del poder se fue transformando después de la segunda guerra mundial y los cambios estructurales que surgieron a partir de entonces, dando paso a nuevas tecnologías de gobierno y a una lógica de responsabilización del sujeto vinculada a la noción de gubernamentalidad que implicará que la escuela también forme otro tipo de subjetividad. Por último, se presenta una reflexión acerca de cómo a partir de estos cambios, surge el paradigma de la gestión escolar como una herramienta para poder llevar adelante los procesos educativos de manera eficiente bajo la retórica de la autonomía escolar en el marco de las sociedades del gerenciamiento neoliberales, destacando algunos aportes críticos y reflexivos sobre lo que puede producir la escuela a pesar de esta lógica competitiva.

comportamentos das pessoas. Discute como este exercício do poder foi então transformar a Segunda Guerra Mundial e as mudanças estruturais que surgiram depois, dando lugar a novas tecnologias de governo e uma lógica de responsabilização do assunto ligado à noção de governamentalidade que envolverá a escola também constitui outro tipo de subjetividade. Finalmente, uma reflexão sobre como a partir dessas mudanças, o paradigma da gestão escolar como uma ferramenta para realizar processos de ensino eficientemente sob a retórica da autonomia das escolas no âmbito das sociedades surge apresentado gestão neoliberal, destacando algumas contribuições críticas e reflexivas sobre o que a escola pode produzir apesar desta lógica competitiva.

manage people's behavior. The way this logic of exercise of power was transformed after World War II and the structural changes that emerged thereafter, originating new technologies of government and a logic of individual's responsibility linked to the notion of governmentality -which will imply the development of another type of subjectivity by school, is analyzed. Finally, a reflection is presented on how, starting from these changes, school management paradigm emerges as a tool to carry out efficiently educational processes under the rhetoric of school autonomy within neoliberal management societies, highlighting some critical and reflective contributions on what the school can produce despite this competitive logic

Palabras Clave: Sociedad; Escuela; Disciplinamiento; Gubernamentalidad; Gestión

Palavras-chave: Sociedade; Escola; Disciplinamento; Governamentalidade; Gestão

Keywords: Society; school; Disciplinary practices; Governmentality; Management

Recibido: 18/04/2017

Aceptado: 23/09/2017

Para citar este artículo:

Quiroga, Alberto Ramiro. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 221 - 235.

Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar

Introducción

En muy frecuente escuchar de un tiempo a esta parte que la educación, y más precisamente la escuela, están sumidas en una profunda crisis. Muchas veces estas opiniones son vertidas desde una representación que entiende que la escuela tiene una gran responsabilidad para con la sociedad en general y en particular con los problemas que se presentan en ésta. Bajo este punto de vista, si hay desocupación, la escuela y el sistema educativo en general no están respondiendo a las demandas laborales de la sociedad, si hay delincuencia, la escuela no está formando en valores como corresponde, si hay problemas de egreso, repitencia y abandono en los diferentes niveles del sistema educativo, seguramente la escuela y demás instituciones del sistema educativo no están conteniendo y formando a los estudiantes de manera adecuada.

Sin embargo, a pesar de reconocer las múltiples problemáticas y dificultades que atraviesa hoy la escuela, es importante tener presente que esta institución sigue siendo productora de subjetividades en la actualidad y que dichas subjetividades son diferentes a aquellas que contribuía a formar en los inicios de la escolarización masiva en el siglo XIX, durante la modernidad. Esto implica que en el marco la crisis actual que estaría atravesando la escuela, la misma sigue cumpliendo una función muy importante dentro del todo social.

La presente comunicación pretende realizar un abordaje a partir del cual se analice el papel de la escuela, en tanto institución productora de subjetividad, en el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control o del gerenciamiento. Se tomarán aportes de Michel Foucault y otros autores para poder visualizar cuál es el rol que tiene la institución escolar como parte de estas complejas tecnologías de gobierno, haciendo hincapié en la gestión escolar como paradigma educativo contemporáneo.

El rol de la escuela en las sociedades disciplinarias

Desde la constitución, regulación y expansión de los sistemas educativos nacionales a partir del siglo XIX, hubo una explosión de su matrícula por todo el globo y su valor social fue volviéndose cada vez más grande, llegando incluso a responsabilizar a la institución escolar tanto de los progresos de la sociedad como de sus grandes problemáticas y fracasos (Pineau, 2001).

Con frecuencia en los discursos educativos se suele considerar a la escuela como una de las grandes conquistas de la modernidad, considerando su constitución y desarrollo de manera lineal como parte de los grandes proyectos de la época. Sin embargo, algunos autores sostienen que su origen tiene más que ver con el entrecruzamiento de diferentes elementos de manera simultánea. En esta línea, Veiga-Neto y Nogera Ramírez (2010) afirman que

la escolarización de masas surgió de montajes y combinaciones, contingentes y hechas a ciegas, de prácticas físicas y morales, discursivas y no discursivas que involucraron varios elementos de naturalezas muy diversas: arquitectura, distribuciones espaciales, temporales, cuidados con el cuerpo, vigilancias, evaluaciones sistemáticas, etc. (p. 220)

Algunos de los elementos constitutivos de ese gran montaje que implicó el surgimiento de la escuela moderna y los sistemas educativos de masas tienen que ver, por ejemplo, con la definición de “infancia” y sus características, el surgimiento de determinados saberes como la didáctica y la pedagogía, una fuerte matriz eclesiástica, el establecimiento de un currículo general o la creación de diferentes dispositivos de disciplinamiento (Pineau, 2001).

Fue muy importante la conformación de la pedagogía como campo de saber. En este contexto podemos situar los aportes de Comenio, Rousseau o Kant. La educación se constituye como el proceso a partir del cual el hombre sale de la naturaleza e ingresa a la cultura a partir del desarrollo de la razón (Pineau, 2001).

La escuela moderna está fuertemente ligada a los ideales de la ilustración. Sin embargo, Veiga-Neto y Nogera Ramírez (2010) sostienen que los ideales iluministas, tales como el progreso social y el conocimiento absoluto, no deben ser utilizados como un parámetro para medir los logros y fracasos de la escuela. Esto se debe sencillamente a que dichos

ideales no son anteriores a la escuela, por lo tanto es lógico pensar que la institución escolar no surgió para concretar el logro de los mismos. Esto no implica desconocer que la maquinaria escolar cumple un rol preponderante en la constitución del sujeto moderno y de la modernidad.

Desde los aportes de Michael Foucault, las instituciones propias de siglo XIX, como el hospital, la cárcel, la fábrica, el manicomio y la escuela, son espacios de disciplinamiento. Precisamente, las sociedades disciplinarias pueden ubicarse entre el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XX y están organizadas por diferentes espacios de encierro, cada uno con sus particulares características, por los cuales el hombre tiene que transitar a lo largo de su vida (Deleuze, 2006).

Las prácticas disciplinarias propias de estas instituciones son productoras de subjetividad, es decir, están enmarcadas dentro de lo que Foucault consideró como la lógica productiva del poder. El papel de las instituciones dentro de esta lógica era concreto, producir individuos. En este sentido, Popkewitz y Brennan (2010) sostienen que

Esta noción productiva de poder se refiere a sus efectos a medida que circula por entre las prácticas institucionales y los discursos de la vida cotidiana. Foucault argumenta que el poder se halla incrustado en los sistemas de gobernación del orden, la apropiación y la exclusión, por medio de los cuales se construyen las subjetividades y se forma la vida social. (p. 17)

Lo particular de esta época tiene que ver con una serie de tecnologías y métodos puestos al servicio del encauzamiento de la conducta y al arte de gobernar, llevándose a cabo una observación constante del individuo en las diferentes instituciones de la vida social. En realidad, las prácticas de encierro son previas a las sociedades disciplinarias, pero estas últimas las especifican cada vez más en la modernidad, por ejemplo, con la determinación de reglamentaciones, las franjas etarias, la organización del espacio y el tiempo, el establecimiento de la “normalidad” en la sociedad, etc. Entonces, sucede que en estas instituciones la conducta del sujeto es constantemente puesta a examen, generando subjetividades tales como la del alumno cumplidor y obediente en la escuela, el buen docente, el individuo “sano”, el trabajador responsable y productivo en la fábrica y el ciudadano honesto (Vázquez García, 2009).

De este modo, la disciplina tiene como misión encauzar la conducta del sujeto, y en el marco de la institución escolar esto implica que el alumno deberá ir dejando de lado de su naturaleza la pereza, la impuntualidad, la desobediencia o la indisciplina, para dar lugar a un sujeto obediente, dócil, responsable, puntual y productivo. La educación en general será responsable de la constitución de un ciudadano racional, consciente de sus obligaciones y sus derechos, que contribuya al logro del progreso social.

Una época de cambios. El paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades del gerenciamiento

Luego de la segunda guerra mundial, con el agotamiento del Estado benefactor empieza un proceso de cambios políticos, económicos y sociales muy profundos. El advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación también propicia este contexto de transformaciones. Específicamente en el plano político y económico en particular, a partir de la década de 1970, surge el neoliberalismo y con él una redefinición del rol del Estado que buscará propiciar las condiciones para el desarrollo del mercado, la competencia y la libre empresa, tratando de achicar el gasto público. Estos cambios implicarán también una crisis de las instituciones de la modernidad que trae aparejada nuevas demandas y funciones para las mismas. Además, esta dinámica de transformaciones impactará fuertemente en la sociedad civil que tendrá que lidiar con nuevas responsabilidades en el plano colectivo e individual.

El neoliberalismo no implica un achicamiento del Estado o una retirada del mismo, sino que supone la presencia del mismo desde un rol diferente, buscando garantizar que la competencia funcione. A diferencia de la concepción naturalista del liberalismo clásico que creía en la no intromisión del Estado, en el dejar hacer y dejar pasar y en la autorregulación del mercado, el neoliberalismo tiene un carácter constructivista que entiende que el juego de libre mercado y la competencia tienen que programarse (Vázquez García, 2009).

Esta época de cambios estructurales supone nuevas tecnologías de gobierno, nuevas maneras de conducir las conductas. Junto con la noción de gobierno, Foucault también erige el concepto de gubernamentalidad como una nueva forma de autorregulación y gestión de la conducta de las personas en el marco de las sociedades democráticas liberales (Foucault, 1990). Grinberg (2006) define este concepto como el “ensamblaje de instituciones, procedimientos,

reflexiones, cálculos, tácticas que se articulaban en el ejercicio del poder, la conducción de la conducta desde el siglo XIX” (p.67), y entiende también que algunos principios de las sociedades disciplinares se han puesto en cuestión para dar lugar a lo que la autora denomina las sociedades del gerenciamiento.

Deleuze (2006) afirmó que nos encontramos ante una crisis generalizada de las instituciones de encierro y que esto implica el advenimiento de la sociedad de control. Una sociedad que tiene como fuerte característica los procesos de modulación, diferentes a los moldes y las subjetividades estáticas que buscaban producir las instituciones de la sociedad disciplinaria. En estas nuevas sociedades lo que prevalece es un contexto de cambio donde todo fluye y nada se termina, donde no hay estabilidad, donde es imprescindible que el ciudadano esté atento para que pueda ser artífice de su propio destino. La modulación consiste precisamente en esos nuevos modos que surgen para transitar estas transformaciones, en la constitución de nuevas subjetividades que puedan llevar adelante las múltiples demandas de este nuevo contexto, lejos ya de las subjetividades estáticas y del sujeto pasivo de la modernidad. En este sentido, por ejemplo, en el ámbito laboral se dejó atrás el modelo fordista de producción en donde cada trabajador tenía una función específica en la fábrica y ahora, por el contrario, las empresas requieren un trabajador flexible, capaz de realizar diferentes tareas y adaptarse a diferentes demandas. En el plano educativo, tomará preponderancia el concepto de formación permanente y la necesidad de formar no sólo en saberes especializados sino también en competencias múltiples o transversales.

El neoliberalismo producirá a través de sus diferentes instituciones, con un papel central de los medios de comunicación, una nueva subjetividad. Una subjetividad que centrará el foco en el individuo, y ese individuo dependiente del Estado propio del modelo benefactor se convertirá en un sujeto activo y autorresponsable, que tiene la libertad de elegir por sí mismo. Esto implica que la gubernamentalidad neoliberal utiliza estrategias de autorresponsabilización bajo una retórica de la “autonomía” de los sujetos (Vázquez García, 2009). En este sentido, Veiga-Neto y Nogera Ramírez (2010) afirman que

Ahora, no se trata más de aquel sujeto iluminista/moderno, idealizado como indivisible, unitario, centrado y estable, amparador y al amparo del Estado. Se trata, ahora, de un sujeto-cliente, al cual (se dice que) se ofrecen infinitas posibilidades de elección, adquisición, participación y consumo. Ese sujeto-cliente es entendido como portador de una facultad humana fundamental, que sería anterior a cualquier determinación social:

la capacidad de escoger. (p. 225)

Cobra relevancia aquí la noción de “*homo oeconomicus*” analizada críticamente por Foucault (2007) en *El nacimiento de la biopolítica*. Para Foucault, el neoliberalismo implica un retorno al *homo oeconomicus* pero desde una óptica diferente al hombre económico mercantilista del liberalismo clásico. Se trata más bien, de un ciudadano empresario, y un empresario de sí mismo, “que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (Foucault, 2007: p. 256).

Vemos entonces que la gubernamentalidad neoliberal implica una lógica que sitúa la responsabilidad en el sujeto. El éxito o el fracaso en una sociedad que ofrece posibilidades a todos es responsabilidad de cada uno. Cada persona deberá gestionar su futuro, volviéndose necesaria una fuerte capacidad de previsión. Surgen todo tipo de servicios para prevenir el riesgo, por ejemplo, fondos de pensiones, compañía de seguros médicos, seguros por accidente, servicios de sepelio (es necesario asegurar nuestra propia muerte también), seguros escolares, etc.

La educación en este contexto conformará otro tipo de sujeto. Todo el sistema educativo será una maquinaria puesta al servicio de conformar un sujeto-cliente (Veiga-Neto, 2010). Los sistemas de evaluación, el credencialismo, la meritocracia y los mecanismos de control se acentuarán en un sistema donde se responsabiliza cada vez más a los actores particulares y donde también crece paralelamente la competitividad. El ciudadano global contemporáneo debe ser competitivo. En este sentido, la gestión surge como una necesidad y una solución para lograr el éxito educativo.

La educación en las sociedades del gerenciamiento. La gestión como premisa

Hemos visto en el apartado anterior que con la llegada del neoliberalismo y todas las transformaciones que trajo consigo, nos encontramos con una gubernamentalidad neoliberal que produce diferentes estrategias de responsabilización del individuo. Bajo la retórica de la libertad individual que tendría cada sujeto, cada quien y cada cual es responsable de su propio destino en una sociedad que “ofrece” posibilidades y condiciones de crecimiento a todos. Esta lógica de responsabilización impacta fuertemente en el plano educativo. La educación en tanto servicio, debe gestionarse de la mejor manera posible

para la consecución de sus objetivos.

Nos encontramos ante el paradigma de la gestión escolar. Se ha vuelto necesario gestionar la educación y todo lo que ella implica. Gestionar recursos, gestionar programas y proyectos, gestionar el tiempo, gestionar saberes, gestionar aprendizajes. Y si existen problemáticas y dificultades, habrá que gestionar sus resoluciones también.

Es importante precisar qué se entiende por gestión. Esta definición se esclarece cuando se comparan las particularidades de la gestión como proceso en relación con la administración. Grinberg (2006) sostiene al respecto que

En principio, podemos decir que la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo. Pero, cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no sólo implica disponer de los medios, sino también crearlos y articularlos. (p.71)

En un contexto caracterizado por la inestabilidad y el cambio, por la diversidad y la diferencia, la gestión se erige como una alternativa para llevar adelante los procesos educativos de manera exitosa. Su capacidad de previsión, su flexibilidad, el monitoreo, su carácter estratégico, la convierten en un proceso acorde para las exigencias de un contexto cambiante. La gestión implica una manera de llevar adelante algo en donde la planificación deja de ser un elemento previo a la acción para transformarse en una práctica que acompaña y monitorea todo el desarrollo del proceso (Grinberg, 2006).

La planificación no sólo implica el diseño de un plan de acción previo, deberá también prever las circunstancias y las contingencias que puedan surgir en el desarrollo de todo proceso y la manera de actuar ante los mismos, dejando de ser un instrumento meramente normativo para convertirse en estratégica. Pero además de ejercer un cambio en la planificación, la gestión educativa requiere también del monitoreo y la evaluación. Monitorear significa realizar un seguimiento para controlar las diferentes instancias de un proceso como puede ser, por ejemplo, la implementación de un programa educativo a nivel nacional o provincial o un proyecto específico en alguna institución en particular. El monitoreo constante permitirá en la medida de lo posible evitar errores, pero también detectar las posibles dificultades y problemáticas de

manera temprana y así buscar las mejores alternativas para su solución. Conjuntamente con el monitoreo son importantes los procesos de evaluación. La evaluación es importante para poder observar el grado de concreción de los objetivos y las metas propuestas y también debe realizarse en diferentes momentos, y no sólo al final de los procesos o las acciones. De esta manera, vemos que los procesos de gestión en el ámbito educativo son sumamente complejos y requieren mucha más responsabilidad por parte de los sujetos, que lejos de ser meros administradores de recursos y ejecutores de acciones se convierten gestores y evaluadores.

Son muchos los ejemplos que podrían citarse para evidenciar esta lógica de transferencia de responsabilidades al ciudadano social. En el amplio campo de la educación, la necesidad de gestión se puede visualizar en los diferentes estamentos del sistema. Con la transferencia de las instituciones educativas a las provincias a partir de la Ley Federal de Educación en la Argentina en la década de 1990 (Puiggrós, 1999), la gestión se hizo indispensable para poder llevar adelante los centros escolares. En el caso particular de la escuela, por ejemplo, a partir de entonces muchas de ellas tienen que diseñar proyectos para gestionar fondos que son otorgados a través de diferentes programas, lo que aumenta significativamente las responsabilidades de la dirección. A su vez, los supervisores tienen cada vez más instituciones a su cargo y deberán monitorearlas para su buen funcionamiento. El docente, por su parte, sabe que no alcanza ya con el título de base y que la formación es continua y permanente, ya que debe reunir los créditos suficientes para mantenerse en el sistema y estar “actualizado”, además de tener que gestionar los aprendizajes de sus alumnos lidiando con múltiples problemáticas cotidianas. En el caso de los alumnos, esta lógica también los alcanza y deben destacarse en las evaluaciones para tener mejores oportunidades. Estos son sólo algunos ejemplos de cómo se ha aumentado la responsabilidad en los diferentes niveles del sistema educativo, de cómo actualmente se requiere conformar sujetos que sean gestores de procesos educativos exitosos.

La escuela, entonces, precisa de la gestión en todas sus instancias y en todos sus actores. En este sentido, Gentili (1997) sostiene que con la llegada del neoliberalismo y los cambios que propició en el ámbito educativo, nos encontramos ante un proceso de “Macnodalización de la Escuela”. Esto significa que la escuela empieza a funcionar como una empresa, en donde el trabajo debe ser lo más racionalizado posible y la gestión es la herramienta principal para llevar adelante el gobierno y la dirección de las instituciones. La rapidez es también parte de esta lógica, se necesitan resultados rápidos, se necesita

que los sujetos educativos no sólo sean eficaces sino también eficientes. Un McDonald debe producir de manera rápida, eficiente y bajo rigurosos controles. La escuela y las demás instituciones educativas entrarán también en esa lógica debiendo atender las demandas del contexto de manera eficiente. En este sentido, por ejemplo, se le otorga a la institución escolar la “libertad” de definir el perfil de sus docentes y alumnos bajo la elaboración de su propio proyecto educativo. De esta manera, los docentes y autoridades del sistema y de la escuela son considerados empleados, gerentes y empresarios y los estudiantes junto a sus familias, clientes de un inmenso shopping educativo (Puiggrós, 1999).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que todos estos cambios serán introducidos desde los discursos oficiales y las diferentes reglamentaciones como algo sumamente positivo, bajo la retórica de que los agentes educativos ganan en “autonomía” y tienen mayor margen de acción para poder llevar adelante sus tareas. Sin desconocer los aspectos positivos que tiene la gestión como proceso, es necesario tener presente que estas tecnologías poco y nada tienen que ver con brindar mayor grado de autonomía y libertad a las instituciones y a los sujetos que la componen. Grinberg (2006) expresa contundentemente que

La “reingeniería” de las organizaciones apunta a producir cambios en este sentido. Acercar la decisión al ámbito de la ejecución; pero ello, creemos, no debe confundirse con ampliar los márgenes de la acción de los individuos. En nada está vinculado con la democratización del poder, sino con nuevas lógicas de su ejercicio. Se crea así, un sujeto de responsabilidad que ahora, en todos los niveles y espacio, hace política. (p. 74)

Esta aparente autonomía de las instituciones educativas y sus diferentes actores es relativa, y se trata más bien de una autonomía por decreto (Contreras, 1999), ya que fueron responsabilidades designadas directamente por el Estado sin mayor debate previo.

Lo que puede la escuela y sus actores en épocas de gestión

Se ha realizado un breve recorrido acerca de la escuela y su rol como productora de subjetividad tanto en la modernidad en el marco de las denominadas sociedades disciplinarias, como a partir de la segunda mitad del siglo XX con el advenimiento del neoliberalismo y las sociedades del gerencia-

miento, haciendo hincapié en la gestión escolar como paradigma educativo contemporáneo.

Este análisis nos hace tener presente que la educación y en particular las instituciones educativas siempre están sujetas a las condiciones sociales, económicas y políticas propias de un determinado momento de la historia. La escuela en particular, es la institución productora por excelencia. En este sentido, desde la sociología se han realizado muchos aportes advirtiendo acerca de su contribución en la reproducción de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1996). Para Foucault (1992), los sistemas educativos son una “forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican” (p.27), y nos encontramos en la actualidad con discursos y saberes que legitiman a la gestión como la clave para llevar adelante los procesos educativos de una manera eficiente.

Esta reflexión no tiene la intención de demonizar la escuela ni la gestión escolar en absoluto. Precisamente, al ser la institución productora de subjetividad por excelencia, desde la escuela también se puede generar conciencia y nuevos espacios de reflexión. A pesar de que vimos que en la actualidad la institución escolar y el sistema educativo en general contribuyen a la producción de un ciudadano consumista y competitivo, es lógico pensar que también pueden y deben realizar aportes significativos para la conformación de sujetos críticos capaces de comprender y manejarse en estos escenarios tan cambiantes y de gran tensión entre lo local y lo global, entre la responsabilidad individual y los procesos colectivos (Veiga-Neto y Nogra Ramírez, 2010).

En este sentido es interesante considerar la noción de “resistencia” planteada por Foucault (1994) que refiere a la posibilidad de producción de otras conductas y sentidos diferentes a los establecidos por las relaciones de poder predominantes. En el contexto escolar, esto implica que los actores educativos no están condenados a reproducir permanentemente las prácticas propias de la lógica competitiva del paradigma de la gestión escolar, sino que también es un espacio donde diferentes prácticas de resistencia pueden tener lugar, como contraconductas que propicien nuevas formas de enseñar y de aprender y nuevas formas de relación, circulación y apropiación de los saberes más cercanas a los derechos de las personas, más democráticas (Langer, 2011).

Pensar la gestión escolar como una experiencia sensible a la realidad y no sólo como una maquinaria al servicio de la “eficiencia” educativa es una posibilidad muy importante que debe capitalizarse en este contexto. Una

gestión dinámica que se proponga intervenir y resolver las problemáticas que emergen del día a día de la realidad educativa y que, por supuesto, están sujeta a cambios. Una gestión reflexiva que trascienda la racionalidad técnica y económica neoliberal y que, por el contrario, se presente como una oportunidad de crear condiciones para abordar la realidad educativa de una manera más significativa a partir de las condiciones y problemáticas que de ella emergen y de los sentidos que le otorgan los propios actores involucrados (Blejmar, 2001; Tello, 2008).

La escuela es una institución productora y eso no ha cambiado con el paso del tiempo. Productora de saberes, de representaciones, de prácticas, de pensamientos, de opiniones, de experiencias, de subjetividades. Entonces, es tarea de todos los actores educativos pensar y repensar constantemente qué estamos produciendo y para qué, teniendo como horizonte la posibilidad de generar espacios de conocimiento y aprendizaje que no sean solo “eficientes” sino, ante todo, críticos y significativos.

Referencias Bibliográficas

Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En: Duschatzky, S., y Birgin, A. (Comps.): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (pp. 35-54). Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.

Contreras, J. (1999). ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 7(17).

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. Polis. *Revista Latinoamericana*, 13(5). Recuperado en <http://polis.revues.org/5509>

Foucault, M. (1992) *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970*. Trad. A. González Troyano. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1994). "No al sexo rey", Entrevista por Bernard Henry-Levy. En: *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Atalaya.

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

Gentili, P. (1997). La McDonalización de la escuela: a propósito de "Educación, identidad y papas fritas baratas". En Gentili, P. (Comp.). *Cultura, política y currículo*. (pp. 41-61). Buenos Aires: Losada.

Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista argentina de sociología*, 4(6), 67-87.

Langer, E. (2011). Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de "resistencia" y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. *Memorias del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata: Repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es la educación y la escuela respondió: yo me ocupo. En Pineau, P. (ed.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.

Popkewitz, T. S., y Brennan, M. (2000). *Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. El desafío de Foucault*. Barcelona: Pomares editor.

Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1). Recuperado en <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046>

Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 149-156.

Vázquez-García, F. (2009). De la microfísica del poder a la guber-

namentalidad neoliberal. Notas sobre la actualidad filosófica-política de Michel Foucault. *Revista Contrahistoria*, 6(12), 71-92.

Veiga-Neto, A., y Noguera Ramírez, C. E. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213-235.



Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault

Juan Carlos Sánchez Antonio

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO/México)

zarathustra100@hotmail.com

Juan Carlos Sánchez Antonio, es Licenciado en Educación Básica por la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), Maestro en Filosofía Política por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Doctor en Filosofía Política por la UNAM y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Actualmente está haciendo una Estancia de Investigación Posdoctoral en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO México). Especialista en el pensamiento de Michel Foucault; trabaja temas relacionados al Poder, la Educación y la Subjetividad..

Resumen - Resumo - Abstract

En este artículo, trataré de reconstruir, retrospectivamente, a partir del método crítico genealógico desarrollado por Michel Foucault (1926–1984), mi experiencia formativa como estudiante normalista en una Escuela Normal para profesores en México. En este texto, procuraré definir el campo discursivo como un elemento de análisis importante para comprender la forma en que los diversos juegos de lenguajes que empleamos en los salones de clases, fija el límite de lo que podemos decir y pensar con los otros en el proceso pedagógico. Esto supone reconocer que en la construcción de esos campos enunciativos existen complejas relaciones de poder,

Neste artigo, vou tentar reconstruir retrospectivamente a partir de método crítico família desenvolvido por Michel Foucault (1926-1984), a minha experiência formativa como normalista aluno em uma escola normal para os professores no México. Neste texto, vou tentar definir o campo discursivo como um importante elemento de análise para entender como os diferentes conjuntos de línguas que usamos nas salas de aula, define o limite do que podemos dizer e pensar os outros no processo pedagógica. Isto significa reconhecer que existem relações complexas de poder, conhecimento e imposições (arbitrárias) que devem ser expostos e fez visível quan-

In this article I will try to reconstruct retrospectively, from the genealogic critic method developed by Michel Foucault (1926–1984), my formative experience as a “normalista” in an “Escuela Normal” for teacher in México. In this text, I’m going to try to define the discursive field as an important element of analysis used to understand the way I which different language sets can fix limits in the way we think and speak towards other in the pedagogical process. This requires acknowledge that this enunciative fields constructions are a result of complex power relations, knowledge and impositions (arbitrary ones) that must be exposed and visible in the moment of

conocimiento e imposiciones (arbitrarias) que deben de ser expuestas y visibilizadas al momento de reconstruirlas. Por ello, se considera la posibilidad de fracturar el campo socio-enunciativo hegemónico, a partir del reconocimiento crítico genealógico de sus condiciones históricas de formación y sus límites discursivos. Esto permitirá, a partir del análisis genealógico, la posibilidad de crear un horizonte de sentido, un otro discurso que permita reconocer las relaciones de poder-conocimiento, los conflictos e injusticias sociales que saturan todo ejercicio pedagógico.

do você reconstruí-las na construção desses campos declarativas. Por isso, está considerando a possibilidade de fraturar o campo socio-enunciativa hegemônico, do reconhecimento crítico família de suas condições históricas de formação e fronteiras discursivas. Isso permitirá que, a partir de análise genealógica, a possibilidade de criar um horizonte de sentido, um outro discurso que reconhece as relações de saber-poder, conflitos e injustiças sociais que permeiam todo o exercício pedagógico.

their reconstruction. Because of this we should consider the possibility of fracture the hegemonic socio-enunciative field, from the critical genealogical acknowledgement of their own historical formation conditions and their discursive limits. This will allow, from the genealogical analysis, the possibility of creating a sense of horizon, another speech that allows the acknowledgment the relations of power-knowledge and the conflicts and epistemic injustice that saturate the pedagogical process.

Palabras Clave: Campo discursivo, rupturas epistemológicas, políticas de la verdad y práctica educativa

Palavras-chave: Campo discursivo, ruptura epistemológica, política de verdade, prática educativa.

Keywords: Discursive field, epistemological ruptures, policies of the truth and educational practice.

Recibido: 02/07/2017

Aceptado: 25/10/2017

Para citar este artículo:

Sánchez Antonio, Juan. (2017). Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 237 -.261.

Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault

Introducción

En este texto, voy a reconstruir, desde el método genealógico-crítico elaborado por Michel Foucault (1926–1984) mi experiencia durante mi formación en el periodo 2002–2006 como estudiante normalista en una Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) para profesores, ubicada en Ixtepec, Oaxaca, México. En este artículo, trataremos de poner en relieve, de forma retrospectiva, el *campo discursivo* que jugó un papel importante en mi subjetividad para producir determinados efectos de poder sobre mi conducta. En este sentido, me permitiré, a partir de este análisis genealógico y auto biográfico inspirado en Michel Foucault, detectar los límites formativos de ese campo de enunciación con el cual los estudiantes y profesores normalistas pensábamos los fenómenos educativos. Para dar lugar a tal objetivo, se estructuró la exposición en seis temas. Con estos temas empezaré a reconstruir críticamente el discurso y la manera como los conceptos hegemónicos fueron empleados por mis profesores durante mi formación en una Escuela Normal. Así, en el desarrollo de los temáticas subsecuentes, se trazarán los momentos que, desde mi experiencia como estudiante, vista retrospectivamente bajo los conceptos foucaultianos, se puso en relieve la forma en que los temas, problemas y conceptos fueron tratados por los formadores normalistas. Este auto análisis genealógico de mi formación me permitió dibujar, dentro de mis posibilidades, el *campo conceptual* (o discursivo) con los cuales pensábamos los problemas de la práctica educativa en ese momento. Así mismo, se hará una revisión rápida de los conceptos principales que conformaron la jerga lingüística con los cuales se analizaron la práctica educativa. Por último, en las consideraciones finales, plantearé la posibilidad de franquear los campos discursivos de las escuelas normales para abrir un *otro discurso* que nos ayude a crear nuevos objetos, nuevos temas, y otras formas de plantear problemas y analizar la práctica educativa. Esto con la finalidad de que dicho análisis que ahora presentamos, contribuya a detectar, desde las herramientas foucaultianas, las *relaciones de poder, injusticias sociales y formas de dominio* ligadas al conocimiento

hegemonizado por los sistemas actuales de saber–poder.

1. Sobre lo que *somos* cuando nos formamos en una escuela normal para profesores

Me acuerdo perfectamente mi primer día de clases en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI). Fue una experiencia inigualable. La sensación que compartíamos fue de una increíble fuerza de aprender. Todos mis compañeros ingresamos contentos. Eso veía porque así me sentía. Recuerdo muy bien la primera pregunta que una de mis profesoras anotó en el pizarrón. El cuestionamiento fue de primer orden: ¿qué es la escuela? Respuesta nada simple. Todos nos veíamos con una tremenda potencia para contestar o, al menos, para leer las posibles respuestas. Pregunta nada fácil de responder. Sin embargo, me asombré de las respuestas que algunos de mis compañeros dieron. Categóricamente, la definición más clara, fue definirla como un “aparato ideológico del Estado”. El ejercicio de pensar la función de la escuela empezó por un buen camino.

El hecho de definir la escuela como un aparato del Estado, ahora, de una forma retrospectiva, me pareció muy viable. Quizás yo hubiera empezado una clase así. No obstante, el campo del debate inaugurado y propuesto por la profesora se había agotado. Sí, se había consumido. No pudimos trascender y problematizar el hecho educativo como un elemento extremadamente complejo. Nada sencillo. Con el pasar de las semanas, esa infinita potencia de aprender y crear disminuyó. No sé hasta qué punto mis compañeros sentían lo mismo. Pero, en mi caso, el encanto de comprender cosas nuevas fue cada vez menor.

El ejercicio de querer cuestionar las cosas fue obstaculizado en el curso de los meses y los ocho semestres que dura la carrera. Mi inquietud de comprender lo que realmente acontecía en la vida diaria fue negada sistemáticamente. El derecho de entender críticamente mi biografía y mi condición social de normalista, pobre y además indígena, fue rechazada, por una “política de la verdad” (Foucault, 1992). Sí, ahora entiendo que se trata de una política de la que puede ser dicho cuya “producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros” (Foucault, 2009, p. 14). Es una tecnología discursiva que estructura, regula y determina la forma en que los estudiantes van acceder a la distribución del discurso. Así, se sabe,

por ejemplo, que:

La educación, por más sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican (Foucault, 2009, p. 45).

La escuela es una forma social y política de organizar lo que puede ser dicho, pensado y escrito en una formación social. En este caso, lo dicho y ejecutado por un plan y programas de estudio que regula el quehacer de las y los estudiantes. Nunca escuché un solo cuestionamiento (fundamentado) de algún profesor que dijera cuál era la finalidad de reproducir y respetar los enfoques, objetivos y procedimientos que marcaba la política educativa de las escuelas normales.¹

La mayoría de las veces mis profesores me enseñaron a ver el mundo de la educación básica desde el punto de vista de algunos autores. Ni siquiera era el suyo. En este caso, era la de los “intelectuales” que legitimaban una cierta visión de las cosas. La mayoría de los estudiantes creían y reproducían lo que decían, por ejemplo, por citar un caso, Silvia Schmelkes (1994). Bueno, creo que hasta el momento nadie cuestiona lo que dice, ni lo que denuncia Cecilia Fierro (1999) o, mucho menos, lo que piensa Margarita Gómez Palacio (1995). Más ahora que la Dra. Silvia Schmelkes es presidenta del INEE (Instituto Nacional para Evaluación Educativa) en México. Sí, el instituto que tiene el poder de evaluar a los maestros y ahora sí, con todo el peso de la ley, de clasificar a los individuos en docentes de primera, segunda y tercera “calidad” según sea el caso. Casi todos piensan y ven el mundo desde sus conceptos que, en términos generales, forman parte de una “visión hegemónica” (Portelli, 1997) de una política educativa nacional.

Los operadores conceptuales de una “política de la verdad” se mueven siempre en un “campo discursivo”. El discurso de los profesores transita a través del nutrido ámbito conceptual empleado por los intelectuales que leíamos a diario

1 Mucha de mi experiencia, como estudiante en una Escuela Normal para profesores, hace constatar que, a lo largo de mi paso por las aulas, el “poder de la fuerza ideológica del (discurso) radica en que con frecuencia borra sus huellas de aquellos a quienes afecta, un proceso que nos capacita para entender cómo opera la hegemonía de modo invisible en los cuerpos y las subjetividades de los estudiantes” (McLaren, 2007, p. 214).

en las normales. Es cierto, no todos son lo mismo y no todos son neutrales. Pero, que yo recuerde, no escuché clara y “abiertamente” un cuestionamiento riguroso, reflexionado sobre las “verdades” que se transmitían en las aulas. Nadie podía poner en tela de juicio el “canon” de las grandes conceptualizaciones heredadas por los pedagogos, ni cuestionar la procedencia social y los condicionamientos políticos por medio de los cuales esas “verdades” (en pedagogía) se construyeron. La mayoría de nosotros ignorábamos que:

La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efecto reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política de la verdad”: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero [...]. La “verdad” está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los defectos de poder que induce y que la acompañan (Foucault, 1992, p. 198-199).

La “producción política de la verdad”, se refiere, sin duda, al modo en que se produce el conocimiento, los procedimientos utilizados, pero, sobre todo, a los fines políticos a los que sirve, los efectos de poder que producen en los estudiantes y el estatuto que debe de tener quien la detenta y está autorizado para hablar sobre ello. Sólo que, en ese tiempo, quienes estaban autorizados en –hablar y– reproducir los dispositivos de percepción y conocimiento, ignoraban que esos “esquemas mentales constituye(n) el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido” (Bourdieu, 1987, p. 96). Justamente esta falta de claridad, de sabiduría y pensamiento crítico profundo por parte de mis profesores, no daba para cuestionar lo “impensable de lo pensable” y entender de otro modo los conceptos de “enseñanza”, “aprendizaje”, “currículo”, entre otras cosas. De ahí el cuestionamiento constante del modo en que se construye y distribuye el conocimiento en las aulas. Cosa que nunca percibí en mi formación como normalista.

2. Sobre lo que las escuelas *han hecho de nosotros* cuando pasamos por ellas

Durante mi formación en la Escuela Normal, escuché varias veces, en palabras de mis profesores, que la posible salida a una enseñanza tradicional —y todos los ejemplos malos que poníamos de cómo nuestros anteriores maestros de primaria nos enseñaron— era, para algunos, con una buena planeación, de preferencia “flexible”, adaptable, entre otras características. Para otros era un “buen manejo de los contenidos”. Otros más un “buen manejo del tiempo”, del “espacio” y del “control” del grupo mediante actividades lúdicas con un “buen ambiente de aprendizaje” asegurarían o, por lo menos, superaría a la “maestra tradicionalista”. Muchos pensaron que con materiales novedosos, creativos, una planeación con actividades prácticas centradas en los “intereses de los niños” y los “aprendizajes previos”, podían producir “aprendizajes significativos” (Ausubel, 2002).

Por muchos años nuestros profesores de la Escuela Normal nos saturaron de conceptos, esquemas y modalidades de enseñanza y aprendizaje tomadas, muchas veces, de la “psicología educativa”.² Pareciera ser que la categoría por excelencia a analizar siempre en las aulas y en los seminarios de tesis fue la “práctica educativa”. En ese tiempo, concepto vertebral para los profesores y normalistas. Concepto nada simple. Sin embargo, muchos la analizamos desde el campo de la psicología educativa. Ninguno de mis profesores pudo llevar el estudio de este fenómeno a otros ámbitos disciplinares.

Si reconocemos, de entrada, que la práctica educativa es un plurifenómeno, por lo tanto, cabe decir, que es un fenómeno multidisciplinar. En consecuencia, resulta plausible estudiar el hecho educativo no sólo desde el punto de vista técnico/instrumental (positivista) o desde las corrientes psicológicas/educativas (conductismo, cognoscitismo, constructivismo, etc.), sino también desde otras disciplinas (interaccionismo simbólico, hermenéutica crítica, dialéctica crítica, etc.), y las ciencias sociales (Antropología, Ciencias políticas, Historia, Sociología, etc.) e incluso desde la Filosofía (Filosofía Política, Pos estructuralismo, Filosofía de la Liberación, Marxismo crítico, Hermenéutica analógica, etc.). Horizontes que siempre fueron omitidos por los profesores y estudiantes para el estudio de la práctica educativa.

Aún recuerdo, en los primeros semestres, de cómo un profesor nos decía

² Revisar, por ejemplo, la amplia terminología y vocabulario que aparece en el libro de Anita Woolfolk. *Psicología educativa*. Pearson Educación. México. 2010.

que otra palabra clave de todos los días será el “contexto”. Quizás se refería al término que se repetía más veces en la jerga de los maestros y estudiantes. Muchos le creyeron. La mayoría aún lo entiende limitadamente. Tal vez porque ningún catedrático haya tomado en serio el término. Puede ser también porque todos aceptamos o naturalizamos el concepto como si fuera del todo entendible. En todo caso, palabras más, palabra menos, el contexto fue tan cotidiano en el lenguaje de todos que pasó desapercibido para el pensamiento crítico.

Gran parte de mis compañeros pensaban que un contexto es todo aquello que rodea una cosa, y eso que rodea esa cosa es importante conocerla para poder desarrollar bien una clase. Sin embargo, de todo eso que sirve de base o “trasfondo lingüístico”,³ nadie dijo que también son contextos de “misericordia”, “hambre”, “desigualdad económica”, “injusticias sociales”, entre otras cosas. Situaciones que durante 4 años, 8 semestres y un aproximado de 128 semanas, ningún profesor pudo realmente recuperar, problematizar a profundidad para medio entender las múltiples razones por las cuales existe la pobreza,⁴ la injusticia social, el racismo, etc., y que determinan en menor o mayor medida el fenómeno educativo que estudiamos.⁵

Los conceptos claves que a mi juicio fueron empleados de menor a mayor complejidad fueron “práctica educativa”, “aprendizajes significativos”, “actividades lúdicas”, “materiales novedosos”, “centros de interés”, “planeación

3 El “trasfondo lingüístico” es “el gran horizonte del pasado desde el que vive nuestra cultura y nuestro presente, influye en todo lo que queremos, esperamos o tenemos de futuro [...]”. Lo cierto es que dada la historicidad de nuestra experiencia [...], constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia (Gadamer, 1997, p. 217, 216).

4 Una de las preguntas centrales que podemos hacerle a nuestros profesores y a los libros de texto de educación primaria del plan y programas 2011, es preguntarse si alguno de ellos puede responder el por qué existe la pobreza, incluso en las aulas. Sabemos de ante mano que la pobreza afecta el aprendizaje. Entonces cabe preguntar por qué nadie cuestiona quiénes la producen socialmente y la forma en que se legitima desde las escuelas. Pareciera ser que el tiempo que estudié en la normal, a nadie se le ocurría vincular a la escuela con la producción de la miseria. Mucho menos alguien podía relacionarla con la producción social de la desigualdad social. Ni un solo vínculo. Ni un solo cuestionamiento de su complicidad.

5 “Los maestros deben entender que la experiencia de los estudiantes se forma de múltiples discursos y subjetividades, algunos de los cuales deben ser cuestionados más críticamente que otros. Es crucial, por tanto, que los educadores se dirijan a cuestionar cómo es experimentado, meditado y producido por los estudiantes el mundo social. Fracasará aquí no sólo evitará que los maestros penetren los impulsos, emociones e intereses que dan a los estudiantes su propia y única voz, sino también hará difícil el aprendizaje mismo” (McLaren, 2005, p. 322).

flexible”, “buen uso del tiempo y del espacio”, el “control y manejo adecuado de los contenidos”, “ambientes de aprendizajes” entre otras cosas. Sin olvidar la importancia de estos otros conceptos: “eficacia”, “eficiencia”, “equidad”, “igualdad” que, en conjunto, puede ser que definen lo que más adelante voy a definir como “campo discursivo”. Pareciera que ser un practicante “innovador”, “lúdico”, “dinámico”, con todas las características antes mencionadas, son el puente que permite transitar de un *maestro tradicionalista* a un *maestro normalista creativo*. El dominio de estos conceptos en la jerga del estudiante aseguraría a un buen profesor formado listo para dedicarse a la enseñanza durante 30 años.⁶

Ahora, por “campo discursivo”⁷, entiendo el conjunto de relaciones, combinaciones, usos y transformaciones actuales y potenciales que los hablantes (profesores y estudiantes) pueden hacer de los conceptos, significados, valores, técnicas, procedimientos, metodologías, enfoques, paradigmas y

6 “En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del “cómo enseñar”, con “que libros” hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo” (Giroux, 1990, p. 173).

7 Cabe mencionar que un “campo discursivo”, “positividad histórica”, “archivo”, “episteme histórico” o “a priori histórico” son términos empleados por Michel Foucault en sus análisis arqueológicos de la sociedad moderna. Son conceptos que él utiliza con ciertas diferencias semánticas. Sin embargo, la definición real de estos conceptos rebasan el uso que ahora le doy en este trabajo. Por lo general, y de acuerdo a Foucault, suele aceptarse por campo discursivo el “conjunto de reglas que regulan todo lo que puede ser dicho y pensado por una época”. Es decir, ni siquiera es un grupo social concreto, sino toda una época que define el espíritu o la episteme de una formación social determinada. Dicha formación discursiva de una época, según Foucault, no puede ser conocida por esa misma sociedad. Siempre se descubre esa compleja red de manera posterior, anacrónica a su tiempo de formación. Ninguna episteme o a priori histórico como lo ha demostrado Foucault en *Les Mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines* (1966) y *La L’archéologie du savoir* (1969) es conocida por sí misma. Por ello, el uso que ahora le damos al campo discurso, es más localizado, situado y concreto. El empleo conceptual que le damos al campo discursivo tiene, para nosotros, un resignificación más concreta, y lo situamos de una forma más local, colectiva y cercana a nuestro tiempo. Por ello, el campo discursivo lo entendemos no como el a priori histórico de una época, sino como el universo enunciativo posible de usos (y abusos), combinaciones y transformaciones actuales y potenciales de significados que un grupo o sector social le puede dar a sus representaciones, valores, conceptos, hábitos y formas de vida.

prácticas relacionadas a un horizonte de objetos determinados. Un “campo es un espacio de social de lucha donde diferentes agentes, según su posición en el campo y a través de un conjunto de reglas, hace inteligible (o dan sentido) un determinado número de problemas, nociones, fenómenos, comportamientos y objetos” (Bourdieu, 2002). Un campo, puede ser cualquier espacio reglado donde los actores sociales juegan roles según su posición en el capital social y simbólico que ocupen. Cada campo, tiene un conjunto de reglas que definen el modo en que se emplean, se usan y se construyen los significados y las acciones en un lugar determinado.

Se puede decir que un campo discursivo es la totalidad del universo enunciativo que un grupo terminado, colectivo o sociedad emplea para situarse en diferentes horizontes prácticos (o campos) de la vida cotidiana, o “mundo de vida”.⁸ Este campo enunciativo no es estático. Está atravesado desde luego por relaciones de poder, de lucha y cambio constante. Así, “un campo es un campo de fuerzas y un campo de lucha para transformar esas relaciones de fuerza” (Bourdieu, 2000, p. 5). Existe una lucha política y económica por la definición de las posiciones o reglas que darán sentido a las acciones, los problemas y la forma en que dichas prácticas serán explicadas. Sin embargo, para muchos, estas relaciones de poder, que atraviesan y definen las reglas y las significaciones conceptuales (las verdades) dentro de un campo discursivo determinado, no son conscientes para los agentes lingüísticos.⁹

Un campo discursivo no es un campo educativo, ni religioso, ni económico.¹⁰ Cada uno de esos campos, tienen, de acuerdo a los planteamientos de Pierre

8 Para tener una definición más cercada del “mundo de vida”, ver los párrafos §29, §33, §38 y §44 en, Edmund Husserl. La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Prometeo. Buenos Aires. 2008.

9 Existe, por ejemplo, “un combate por la ‘verdad’, o al menos ‘en torno a la verdad’ –una vez más entiéndase bien que por verdad no quiero decir ‘el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar’, sino ‘el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se liga a lo verdadero efectos políticos de poder’; se entiende asimismo que no se trata de un combate ‘en favor’ de la verdad sino en torno al estatuto de verdad y el papel económico–político que juega–” (Foucault, 1992, p. 199).

10 Para tener una idea de las diversas funciones de los campos, ver sobre todo el párrafo 1.28, del primer capítulo, de Enrique Dussel. 20 tesis de política. Siglo XXI. México. 2006. Pp. 16-19. Ver también, Pierre Bourdieu. Sobre el campo político. Conversación con Fritsch. Traducción de Cristina Chávez Morales. Presses Universitaires de Lyon. EUA. 2000. Pp. 2-34. También revisar la tesis 1: La ética como teoría general de los campos prácticos, de Enrique Dussel. 14 tesis de ética. Hacia una esencia del pensamiento crítico. Trotta. México. 2016. Pp. 19-25.

Bourdieu (2000), su ordenamiento, sus luchas, sus reglas y formas de establecer y significar (conceptualizar) la acción social. De hecho, para nosotros, un campo enunciativo puede ser el complejo juego de combinaciones, usos y transformaciones conceptuales y discursivas que le podemos dar a la acción social dentro de un determinado horizonte práctico (por ejemplo, el campo educativo) atravesado por las relaciones de poder, conflictos y luchas constantes.

El campo educativo tiene sus propias reglas y luchas por el ordenamiento del tipo de discurso que puede manejar. En este caso, lo que conforma un campo enunciativo es la amplia posibilidad que puede darse en los usos, definiciones y transformaciones actuales y potenciales del lenguaje en determinados campos prácticos (sea político, literario, educativo, etc.). Sin embargo, el juego de combinaciones tiene un régimen delimitado de usos y transformaciones de los diversos sentidos e interpretaciones que le damos a la acción social. De ahí el hecho de que existen múltiples campos enunciativos con los cuales podemos cambiar las reglas (el sentido) o el horizonte que da inteligibilidad a cierto número de problemas dentro de un campo práctico específico de relaciones de poder (por ejemplo el educativo).

Todo campo práctico, en este caso, el educativo, tiene sus reglas (económicas y políticas) para definir su campo enunciativo. Así mismo, dicha matriz discursiva permite ordenar y dar sentido a las acciones que se realizan, explican e interpretan el hecho educativo. El problema surge cuando el campo educativo y su régimen lingüístico se identifican, cosifican a los agentes y evitan que estos puedan moverse o dialéctizar el sistema de reglas que regulan su acción y su pensamiento. De ahí la razón por el cual pensamos que todo campo práctico (sea educativo, económico, etc.) y enunciativo no son estáticos y nunca pueden identificarse completamente. Están en constante lucha y enfrentamiento. Por ello la importancia de reconocer el carácter histórico de su construcción, y la posibilidad siempre abierta de transformarlos.

Un campo discursivo no es campo educativo. Son esferas que se entrelazan, pero son distintas. En algún momento el campo educativo se llega a identificar con su campo enunciativo. Cuando esto sucede, decimos que el discurso se ha cerrado y no podemos pensar e imaginar más allá del juego de combinaciones permitidas. Sin embargo, el régimen discursivo no es un campo educativo. El campo enunciativo, por ser compartido, arraigado en sus juegos de combinaciones y transformaciones, permite cruzar diferentes ámbitos, ya sea educativo, literario, político, económico, etc., y los usos ins-

titucionales que le damos a los discursos en cada espacio.

La matriz discursiva funciona como una compleja red de combinaciones de significados que le dan sentido a nuestras acciones, y nos permiten cruzar diferentes campos (educativo, político, etc.), o, en todo caso, fijarnos en uno sin cuestionar sus reglas o formas de ordenar el discurso. Por ello, cuando cuestionamos nuestro actual régimen enunciativo, nos damos cuenta que existen otras posibilidades fuera de ese ámbito. No existe uno sólo, sino muchos otros campos enunciativos con los cuales podemos desplazar las reglas que gobiernan el actual campo educativo.

Un campo discursivo no es un enfoque desde el cual vemos las cosas. Una formación discursiva es más que eso. Es una compleja red de significados profundamente arraigados y compartidos inconscientemente por un grupo social. Esta red discursiva profunda es la que modela el horizonte de inteligibilidad que comprende todo lo que puede ser dicho y pensado por un grupo de personas. Cabe señalar que este campo mental no es ni el fundamento epistemológico ni ontológico que tiene cada persona. Una formación discursiva va más allá, puesto que implica un “conjunto de reglas, técnicas y procedimientos discursivos” (Foucault, 1992) por medio de los cuales se definen cómo van a ser “valorizados” los conceptos y significaciones compartidas por una sociedad determinada. Esta “positividad discursiva es, por lo general, inconsciente para todos” (Foucault, 1969). Nadie puede dar cuenta de esa “matriz cultural” sino fractura y cuestiona el régimen discursivo que la ha posibilitado. Este campo enunciativo es lo que va orientar la forma en que leemos (o hacemos) las teorías, los enfoques, las metodologías, las didácticas y las estrategias que deseamos emplear. Así mismo la manera como vamos a plantear los problemas y la forma en que definiremos las soluciones. De ahí el hecho que la subjetividad de los estudiantes está estrechamente vinculada con los campos discursivos que regulan lo que decimos y hacemos con los otros.

3. Nosotros somos lo que *los otros han hecho* y dicho sobre nosotros

El pensamiento de los estudiantes es el resultado de todo lo que es permitido “decir” y “hacer” por un “régimen discursivo”.¹¹ Nadie puede pensar más allá de su formación discursiva, si no franquea sus límites y da cuenta de las condiciones de posibilidad que hicieron posible su construcción. Ninguna reconstrucción social del campo lingüístico es posible si no es pensado desde sus fronteras. Así, todo aquello que queda fuera del “campo discursivo” no puede ser pensado. Es decir, lo que no puede ser dicho no puede ser hecho ni pensado. Lo impensable de una “matriz discursiva” no puede ser visto y, por lo tanto, pronunciado y hecho. De ahí la necesidad de cuestionar nuestro universo enunciativo y rastrear la heterogénesis social de su producción. Esto permitirá cruzar sus bordes y cuestionar lo que somos desde otros posibles campos discursivos.

Todo lo que podemos hablar y hacer depende estrictamente de un régimen discursivo que ordena la lógica de lo que pensamos, la manera en cómo concebimos la enseñanza, los problemas que creemos hay en el aprendizaje y todos aquellos factores que inciden en el buen o mal desarrollo de una clase. Esta red de significados ordenados por una matriz lingüística determina lo que puede ser dicho, la forma en que vamos producir el pensamiento del estudiante y las posibles soluciones que le podamos dar a los problemas detectados ya sea por la “investigación acción”, la “etnografía”, el “interaccionismo simbólico” o la “fenomenología social”.¹² El “conjunto de reglas que operan detrás de nuestros actos de pensamiento y/o actos del habla” (Searle, 1994) son los que regulan la forma en que vamos a emplear los instrumentos de análisis y

11 “Ya es sabido, en efecto, que el orden social debe en parte su permanencia a la imposición de esquemas (discursivos) de clasificación que, ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, forma que implica el desconocimiento de las arbitrariedades de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido. Hablando propiamente, la política empieza con la denuncia de este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria, dicho de otra forma, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una reconversión de la visión del mundo” (Bourdieu, 1985, p. 96).

12 Incluso, como explica Hugo Zemelman, “el discurso de la pedagogía y la didáctica, por mucho que se llame a sí mismo ‘discurso crítico’, como podría ser el caso de la llamada ‘didáctica crítica’, si no es capaz de enfrentar al sujeto en su construcción histórica, no es nada”. Ver, Hugo Zemelman. *El conocimiento como desafío posible*. IPN. IPECAL. México. 2006. Pp. 27-37.

los marcos teóricos a utilizar.

Cabe mencionar que algunas orientaciones teóricas y metodológicas como la “investigación acción”, la “fenomenología social” o la “hermenéutica crítica” pretenden encontrar esa “red intersubjetiva de significados” compartidos, ese “trasfondo de sentido” que está por debajo de toda acción. Sin embargo, muchos de mis profesores y compañeros de generación no podíamos detectar esa matriz discursiva. Primero, porque un campo enunciativo no puede dar cuenta de sus límites sino es a través de otro campo discursivo distinto. Es decir, nadie puede pensar y detectar sus fronteras si no sale de ese horizonte de inteligibilidad que gobierna su pensamiento.

No se puede pensar cosas nuevas con el mismo régimen de inteligibilidad. Así, no hay forma de dar soluciones nuevas a los viejos problemas planteados por la misma matriz discursiva. De hecho, las rupturas epistemológicas fundamentales “no tienen lugar cuando se dan soluciones nuevas a problemas viejos, sino cuando un cambio radical en el campo de debate despoja a los viejos problemas de su sentido” (Laclau, 1987). Sacar a los viejos problemas de su sentido (campo de inteligibilidad) implica cambiar el juego de lenguaje con los cuales le damos inteligibilidad a las cosas.

El campo discursivo es el que configura las combinaciones posibles de problemas, temas, conceptos, acciones, valores, actitudes, técnicas, procedimientos, metodologías, enfoques, y hasta las soluciones que le damos a los problemáticas relacionados al hecho educativo. Por ejemplo, el debate o el análisis que pueda darse sobre un tema dependen en gran medida del campo enunciativo con la cual pensamos las soluciones. De hecho, un campo discursivo es *un campo de problematización*, el cual regula y define “las condiciones [discursivas] en las que se pueden dar las respuestas posibles a un problema, así como la forma en que dicho campo enunciativo define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder” (Foucault, 2001, p. 1417). Son los campos de problematización o discursivos los que determinan el modo en que se van a plantear los problemas y las posibles soluciones.

Ninguna nueva solución puede venir del mismo campo de problematización. Es necesario, en efecto, “construir un lenguaje nuevo y un lenguaje nuevo significa nuevos objetos, nuevos problemas, nuevos valores y la posibilidad de construir discursivamente nuevos antagonismos y formas de lucha” (Laclau, 1987). Cruzar los bordes de un campo discursivo es necesario si queremos

pensar nuevos problemas y nuevas soluciones. Se trata, en el mejor de los casos de:

un movimiento de análisis crítico mediante el cual se procura examinar cómo se han podido construir diferentes soluciones a un problema; pero también, cómo estas diferentes soluciones se desprenden de una forma específica de problematización [...]. Sin embargo, el trabajo [...] sería reencontrar en la raíz de estas diversas soluciones la forma general de problematización que los ha tornado posible –hasta su oposición misma–, o, en el mejor de los casos, lo que ha hecho posible las transformaciones de la dificultades y obstáculos de una práctica en un problema general para el que se proponen diversas soluciones” (Foucault, 2001, p. 1417).

El campo de problematización modula los planteamientos, elecciones y soluciones que los discentes normalistas pueden darle a determinados problemas relacionados al fenómeno educativo. Incluso, un determinado problema (educativo) para un campo enunciativo deja de serlo cuando pasamos a otra “formación discursiva”. Por ejemplo, estoy casi seguro que, para la mayoría de los estudiantes y gran parte de profesores de educación primaria en México, un obstáculo común en las aulas es la “falta de comprensión lectora”.¹³ Sin duda, para el campo enunciativo, desde el cual está colocado el estudiante, es un problema a vencer.

Ahora bien, me pregunto ¿quién ha solucionado el problema de la comprensión lectora en sus estudiantes? La respuesta parece ser que nadie. Y parece que nadie porque la mayoría aun planteamos los “viejos problemas” desde una misma formación discursiva. Por lo tanto, las soluciones darán vueltas y vueltas en un mismo campo enunciativo que no permite ver más allá de lo que puede decir y hacer. De modo que, para otro campo mental, la solución de la comprensión lectora no se agota sólo con el uso de recursos lúdicos o materiales novedosos, o el buen uso del espacio y los contenidos. Quizás sea parte de una problemática social (económica, gubernamental, sistémica, histórica, biopolítica, cultural, lingüística, antropológica, etc.,) que no puede ser captado del todo por un campo discursivo específico. De ahí la necesidad de cruzar y transgredir constantemente los campos discursivos desde múltiples disciplinas afines y no afines (transdisciplinar) al hecho educativo

13 La comprensión lectora es aún un problema común para todo el Sistema Educativo de México. Numerosos artículos se han escrito sobre la comprensión lectora. Por citar un caso, ver el texto de Francisco Camilo, Cruz Herrera, Bernardino Pliego, Jaime Ramos. La comprensión lectora en la escuela primaria. Secretaría de Educación Pública. México. 2007.

El ser social del estudiante se define por lo que es permitido decir y hacer por un campo discursivo. Las aspiraciones y formas de vida dependen de lo que se dice y hace cotidianamente. El ser se constituye con el hacer y el hablar. Lo que somos es el efecto de lo que hacemos al decir y decimos al actuar con los otros. El pensamiento del estudiante normalista es relativizado en función de lo que el campo discursivo regula sobre lo que pueden hacer y pensar los catedráticos. Así mismo, el modo de ser de los profesores se construye a partir de lo que los otros (sus profesores, amigos, colegas, etc.) han dicho y hecho dentro de un régimen discursivo determinado. El ser del catedrático se formó de acuerdo a la jerga lingüística que ha heredado a largo de su historia, biografía, lecturas y formas de ver el mundo. En todo caso, la matriz discursiva es aún compartida por un amplio grupo del sector académico normalista. Hasta ahora no se sabe cuántos han dado cuenta de las condiciones políticas-discursivas que hicieron posible su ser social. De ahí la importancia del reconocimiento crítico-genealógico¹⁴ de las condiciones de posibilidad de nuestra experiencia educativa actual.

4. Sobre el *cuidado* de lo que decimos al actuar y hacemos al decir y pensarnos con los otros

El papel de las “prácticas discursivas” de un régimen mental en el ser de los estudiantes es fundamental. Existe, según la “pragmática discursiva”, una relación evidente entre lo que pensamos y hacemos al hablar en un contexto lingüístico determinado. El ser está ligado al lenguaje. Por lo tanto, estar conscientes del campo discursivo que regula lo que podemos ser es primordial. Hacer conscientes las reglas inconscientes que modulan el lenguaje es una primera tarea para el pensamiento normalista. Ello implica tener un *cuidado* de lo que decimos al actuar y el reconocimiento genealógico de la matriz discursiva que habla en y por nosotros.

Por ello, se hace necesario develar y “hacer conscientes estos juegos de lenguajes” (Wittgenstein, 1999) pero dentro de relaciones de poder, podría formar parte del nuevo quehacer de la racionalidad crítica normalista. Se trata de traer al pensamiento los elementos lingüísticos y las relaciones de poder por los cuales fue constituido su propio razonamiento. Es dar cuenta de cómo fue constituida nuestra subjetividad y las consecuencias éticas y políticas de nuestro discurso. Tener cuidado de lo que decimos al actuar frente a los estudiantes conlleva el reconocimiento de los efectos negativos de poder que

¹⁴ Para tener una idea más general del método genealógico, revisar, Capítulo I. Nietzsche, la genealogía y la historia en, Michel Foucault. *Microfísica del poder*. Piqueta. Madrid.1999. Pp. 7-31.

hay en mi enseñanza en forma de discurso. Se trata de “un tipo de obrar, de una acción que se produce dentro del campo del poder y también constituye un acto de poder” (Butler, 2009: 169) frente a mis alumnos. Reconocer, de entrada, esta poderosa fuerza social en mis “actos discursivos” implica estar conscientes del tremendo poder (consecuencias) que ejerce mi campo lingüístico en el pensamiento de los estudiantes.

Una genealogía crítica de nuestro acto de pensamiento requiere de un doble esfuerzo del pensamiento crítico. Se trata de “saber en qué medida el trabajo de pensar uno su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que éste piensa silenciosamente y permitirle pensar de otro modo” (Foucault, 1976). Es decir, el cuidado de lo que decimos requiere de un ejercicio crítico genealógico del pensamiento sobre el pensamiento. Ello requiere rastrear críticamente la procedencia de mi ser social y la lógica de mi razonar insertado en un campo discursivo específico. Esto implica cuestionarse por qué pienso lo que pienso, por qué hago las cosas de esta forma y de donde proviene históricamente mi forma de pensar.

Cuestionar la procedencia de mi pensamiento es preguntarse ¿Quiénes son los otros que han hablado y actuado sobre mí ser? ¿De dónde proviene mi ser social y por qué pienso y actué de esa manera y no de otro modo? ¿Hay otras nuevas formas de pensar (y enseñar)? ¿Existe otro campo discursivo que me permita plantear cosas nuevas y generar una nueva relación de significados con los otros desde la escuela? ¿Qué es lo que me impide pensar lo impensable de mi campo enunciativo? ¿Será que el primer obstáculo de pensar lo impensable es mi propia matriz discursiva? ¿Cómo el pensamiento normalista puede dar cuenta de los límites de su lenguaje para construir un lenguaje nuevo? Son preguntas que pueden provocar la reflexión. No para dar una sola respuesta o dar las soluciones definitivas a los problemas, sino para abrir “nuevos juegos lingüísticos”. Así, el nuevo debate debe de ser generado por el reconocimiento colectivo de los límites de nuestros conceptos y las soluciones que los estudiantes normalistas generen en sus reflexiones. También por el análisis que puedan emprender sobre los fenómenos educativos experimentados a largo de toda su vida. Por ello, el ejercicio del cuestionamiento de lo que somos al decir y al actuar es permanente. Nunca se acaba y depende de cada uno.

5. Sobre lo que *podemos* ser al pensar lo que decimos y al hacer lo que pensamos

El cuestionamiento diario del modo en que fue hecho nuestro pensamiento por el decir y el actuar de los otros (profesores normalistas, amigos, colegas, familia, etc.) puede dibujar sus límites y posibilitar lo que *podemos ser*. Es decir, aquello que no hemos sido (otro tipo de persona o ser social) lo es por el hecho de ser obstaculizado por lo impensable de nuestro campo discursivo actual. Lo que podemos ser depende de lo que toda vía no se ha dicho y hecho por nuestro lenguaje. El nuevo ser emerge de las fronteras del “horizonte de sentido” que regula actualmente el pensamiento normalista. Es necesario violentar el lenguaje con el cual pensamos las cosas. Dijera Theodoro Adorno y Max Horkheimer en su libro *Dialéctica de la ilustración* (1998) “es el pensamiento que se hace violencia a sí mismo” (Adorno y Horkheimer, 1998). Sin ésta condición, lo que aún podemos ser, no es posible.

El ser social del normalista debe de ser cuestionado por el pensamiento crítico que reconoce su historicidad. Dar cuenta de lo que somos, efecto de lo que los otros han dicho y hecho sobre nosotros, es una condición primera. Dibujar la genealogía de cómo fuimos constituidos es requisito para fracturar el discurso. Es fundamental el reconocimiento de la heterogénesis social del pensamiento normalista. Sin este múltiple reconocimiento del origen social de la forma en que los estudiantes perciben el fenómeno educativo, no podrá darse el cuestionamiento de la manera en que fue realizado y enunciado su ser social. Así, *crear una nueva subjetividad*, o una nueva forma de ser y pensar las cosas estará vinculada a un nuevo juego lingüístico, a un nuevo campo discursivo. Transitar de un campo a otro sólo es posible a partir de la crítica y la transgresión de los conceptos, valores, hábitos y formas de concebir onto-epistémicamente el hecho educativo.

Ningún nuevo ser emerge sin el cuestionamiento de lo que somos hoy en día. La pregunta kantiana del ¿Qué somos hoy en el presente?, “obedece a un planteamiento que se lanza por la problematización del presente, por lo que somos en este preciso momento” (Kant, 2011). M. Foucault lleva más lejos le pregunta al “desontologizar” el sujeto kantiano y presentarlo como un eventualidad histórica. Esto conlleva a considerar lo que somos (la forma en que nos concebimos como estudiantes, nuestra educación, nuestro ser educativo) como un resultado histórico con un tiempo de caducidad. Ninguna identidad del estudiante es fija o eterna. La forma de pensar y percibir las cosas (el proceso de enseñanza-aprendizaje) no está hecho y dado para siempre (por la psicología educativa). De ahí la posibilidad de otras formas de pensar el fenómeno educativo desde otros campos posibles del lenguaje. Ningún “juego lingüístico” es inamovible. Así la práctica educativa

es un fenómeno discursivo que puede ser percibido y estudiado desde una multiplicidad de campos enunciativos.

No podemos agotar el análisis de la práctica educativa desde un sólo universo de usos y combinaciones de significados, valores y actitudes que tienen su raíz en un mismo régimen enunciativo. En este caso, como ya lo dijimos, pareciera ser que el juego lingüístico de mi generación estuviera constituido por una amplia y compleja red de conceptos y prácticas que tienen su comienzo fundacional en el pensamiento de Cecilia Fierro, Margarita Gómez Palacio, Silvia Schmelkes y otras corrientes de pensamiento de diversas naturalezas y, para los más avanzados, constructivistas y marxistas. Pero acaso alguien se ha preguntado porque casi todos los estudiantes formados (incluso aquellos que de “palabras” dicen ser constructivistas) por la general terminan por hacer casi la mismas cosas que sus antecesores. El carácter mono lógico del lenguaje (repetición de lo mismo en el universo conceptual) impide la posibilidad de cruzar críticamente los conceptos actuales y ser de otro modo.

6. Sobre de otro modo de ser y de vivir. Hacia una vida y un mundo otro de posibles. Recrear el papel de las escuelas normales

Ser de otro modo es posible mediante un reconocimiento crítico-genealógico de lo que somos. El rompimiento del campo discursivo actual (o hegemónico) permitirá pensar nuevos problemas, actitudes y valores. Esta fractura abre un nuevo horizonte de sentido para el pensamiento. Es necesario salir del campo enunciativo para dejarse “afectar y desviar por un afuera (encuentro con un signo) que violenta el pensamiento, abre al encuentro desde otro punto de vista y fuerza así una manera nueva de «plantear el problema»” (Vercauteren, Mouss, Müller, 2010, p. 171) educativo. Plantear una nueva forma de estudiar el hecho pedagógico conlleva cambiar el discurso, “*cambiar la vida*”. Una *vida otra* (un nuevo ser) y un “*mundo otro* de posibles” (nuevas prácticas, nuevas formas de hacer la vida) son *actualizados* en la medida que los sujetos pueden pensar lo impensado de su pensamiento justo en los bordes, en los límites de su ser lingüístico.

El pensamiento de los límites es un razonar que trata de “pensar en el borde de los pensamientos y de sus objetos, de pensar en la costura, en la coyuntura, en la intersección de los pensamiento, en ese juego regulado de las palabras y las cosas y de pensarlo como relación histórica” (Barret-Kriegel, 1995, p. 186-187). Se trata, en palabras de François Zourabichvili, de “abrir

un horizonte de sentido, un nuevo aspecto en el cuestionamiento, introduciendo una perspectiva poco habitual sobre algo familiar o dando un nuevo interés a datos hasta ahora considerados insignificantes” (Zourabichvili, 2003, p. 67)”. Así, en efecto, “introducir un elemento diferenciador en el campo del debate podría desplazar la discusión” (Deleuze, 2014) y vislumbrar nuevos antagonismos y formas de concebir el acto pedagógico.

Por ejemplo, para el problema de la comprensión lectora, ya no es suficiente partir de los “intereses de los niños”, “aprendizajes previos” o del “conocimiento del contexto”. En el debate se “introduce un elemento diferenciador” que problematiza todos los elementos anteriormente empleados. Un elemento nuevo podría ser el “hambre”¹⁵ (realidad material por excelencia) como un “dato insignificante”, obviado por el actual régimen enunciativo. Es obviado en la medida que casi ningún profesor y estudiante puede rastrear las razones estructurales que la producen socialmente. Es sabido, por todos, que el hambre repercute en el aprendizaje del niño. Sin embargo, casi nadie cuestiona de qué manera las escuelas guardan un silencio sistemático sobre su producción y reproducción social. Pocos son los profesores que pueden vincular “los silencios que guardan las escuelas en la reproducción de las desigualdades sociales” (Giroux, 1992). Hasta hora, ni un solo estudio serio sobre ello en las Escuelas Normales del país. Por lo tanto, la falta de comprensión lectora ya no es problema, sino un efecto, si nos colocamos desde otro régimen discursivo.

La comprensión lectora deja de tener sentido cuando ingresamos a otro campo enunciativo. La vieja problemática empieza a ser cuestionada. Ya no tiene la importancia dentro de los análisis y pasa a ser un mero epifenómeno que acompaña a otros factores más duros que están por debajo de la falta de comprensión de la lectura. La mutación de un campo discursivo permite “despojar de su sentido a los viejos problemas” para introducir en el análisis nuevos objetos y otras soluciones. No a la falta de comprensión lectora, sino a otras variables que operan por detrás de ella. Así, la poca o mala comprensión en educación básica ya no es una causa (problema) sino un efecto (síntoma)

15 Al menos, en las comunidades indígenas de Oaxaca, México, gran parte de los estudiantes de preescolar y primaria llegan sin desayunar. Esto hecho nos hace pensar que el no tener las necesidades básicas humanas satisfechas, no sólo es un problema económico. El marxismo ya lo ha explicado muy bien. Se trata de una problemática que en su producción, obedece a relaciones políticas y espacios culturales, como la escuela, que si no la producen directamente (en forma de explotación económica), la legitiman, ya sea con un silencio o simplemente como un fenómeno tan común (más de 60 millones de pobres en México) que nadie la problematiza y traza su genealogía social y política.

de un determinado recorte discursivo de una matriz enunciativa específica. Un problema lo es en la medida que es inteligible para un régimen mental determinado. Fuera de ese horizonte deja de serlo. De ahí la importancia de cruzar constantemente los campos discursivos.

Ahora bien, *ser de otro modo* es *crear una vida otra* y un *mundo otro* de posibles. Es repensar el papel que tienen las Escuelas Normales y Escuelas Normales Superiores en México para reinventar a los futuros formadores de docentes y normalistas desde otras esferas discursivas. No para producir estudiantes afines al modo de ser y de vivir capitalista. Sino para soñar que *otro mundo* (transcapitalista) es posible.¹⁶ Una *vida otra* al sistema hegemónico del capital. Un *devenir otro* que permita la *creación de nuevas subjetividades* que reten la actual lógica del mercado (y la lógica de la taza de ganancia). *Querer una vida otra* distinta al capitalismo es un pensamiento rebelde que cuestiona todo aquello que niega el derecho a vivir y pensar de otro modo. Quizás las escuelas normales puedan luchar a favor de una *vida otra* y una pedagogía que invite a soñar y enunciar que un *mundo otro* es posible. Una nueva realidad donde la producción, reproducción y conservación de la *vida toda* sea una prioridad de las escuelas.

El trabajo del pensamiento se convierte en un ejercicio de libertad. El cuestionamiento de lo que somos y lo que podemos ser se define en la medida que podemos *ser y vivir de otro modo*. En este caso, la libertad, para construirla, “debemos de ejercerla, y ejercerla es ser capaz de cuestionar cualquier tipo de poder o de rechazar una forma de servidumbre, en la manera en que estamos constituidos” (Rajchman, 2001, p. 131). La escuela se convierte en una zona de combate por lo que podemos ser y por el mundo que podemos soñar y construir lo nuestro. El aula debe ser “un espacio dialógico, democrático y crítico donde se cuestiona y se transforma las realidades injustas (de sumisión, explotación laboral, abusos de poder, etc.,) al grado de convertir la educación una práctica de la libertad” (Freire, 2001). Sólo así el pensamiento puede convertirse en un ejercicio de definir lo que somos y lo que aún podemos ser con los otros en la historia. En efecto, para ser libres, “debemos de ser capaces de cuestionar y darnos cuenta de cómo fuimos constituidos históricamente” (Foucault, 1976), dibujar sus límites y franquearlos permanente.

16 Para tener una lectura más cercana sobre la noción de transmodernidad o transcapitalista revisar el libro de Enrique Dussel. *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal. México. 2015. Pp. 27-30, 257-294.

7. Consideraciones finales.

Para finalizar, pienso que las Escuelas Normales del país pueden cruzar los campos discursivos en la medida que *diagnostican* y cuestionan todas aquellas instancias de poder –incluso ellas mismas– que niegan el derecho de pensar y entender por qué las cosas (hechas y dichas) nos han constituido así y no de otra forma. Comprender cómo y cuándo la vida llegó a depender de las cosas y la forma en que éstas han llegado a estar por encima de la vida de todos. En este sentido, las escuelas pueden “transformarse en un espacio para la reflexión crítica de estas condiciones de injusticias” (Giroux, 1992; Freire, 2001) que han enclaustrado el pensamiento y la forman en que las circunstancias sociales (la historia de otros) han gobernado nuestras vidas. En todo caso, pensamiento y vida pueden encontrarse en el espacio de la acción concreta a través de la crítica situada socialmente.

En el mejor de los casos, la vida se convierte en criterio¹⁷ para el ejercicio de pensar y de impulsar la *creatividad* de hacer las cosas de otra manera. Es ella la que nos puede orientar en qué medida el acto de pensar (y de crear) permite dar cuenta de cómo fue hecho nuestro ser social. Ninguna forma de vida es un resultado casual. Ella obedece a un cierto “orden discursivo” y de “relaciones desiguales de poder” que modulan nuestros deseos, aspiraciones y la forma en que le damos sentido a nuestras vidas (y formas de pensar). Por ello la importancia de cuestionar lo que somos y ver las otras opciones que nos ha negado un determinado campo enunciativo. En efecto, todo “orden es la articulación temporal y precaria de prácticas contingentes. Las cosas siempre podrían haber sido de otra manera, y todo orden se basa en la exclusión de otras posibilidades. Es siempre la expresión de una estructura particular de relaciones de poder” (Mouffe, 2008). De ahí que de este trabajo –de meta reflexión retrospectiva y auto biográfica– se desprenda la invitación a que reinventemos el papel de las Escuelas Normales en México. Esto puede ser posible en la medida que la “vida activa el pensamiento y el pensamiento a su vez afirma la vida” (Deleuze, 2000, p. 24) en su alteridad. Ya no se trata de *educar para la vida* –tal y como la vivimos o medio vivimos–, sino de *pensar de otro modo para la vida otra* que nos ha negado –históricamente– el actual campo discursivo que nos gobierna.

17 Para tener una idea más cercana sobre la vida como criterio material que guía la acción transformativa, ver: Enrique Dussel. Hacia una filosofía política crítica. Capítulo IV. La vida humana como criterio de verdad. Desclee de Brouwer. 2001. Pp. 103-110.

Bibliografía

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

Barret-Kriegel, B. (1995). "Michel Foucault y el Estado de policía", en Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2002). Quelques propriétés des champs en, Questions de sociologie. Paris: Les Éditions De Minuit .

----- (1987). ¿Qué significa hablar?. Madrid: Akal.

----- (2000). Sobre el campo político. Conversación con Fritsch. Traducción de Cristina Chávez Morales. EUA: Presses Universitaires de Lyon.

Butler, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Argentina: Amorrortu.

Camilo, F., Herrera, C., Pliego, B., y Ramos, J. (2007). La comprensión lectora en la escuela primaria. México: Secretaría de Educación Pública.

Deleuze, G. (2002). Nietzsche. Madrid: Arena libros.

Dussel, E. (2006). 20 tesis de política. México: Siglo XXI.

----- (2016). 14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. México: Trotta.

----- (2001). Hacia una filosofía política crítica. Bilbao: Desclée de Brouwer.

----- (2015). Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad. México: Akal.

Fierro, C., Fortoul, B., Lesvia R. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. España: Paidós.

Foucault, M. (2009). El orden del discurso. México: Tusquets.

----- (1969). L'Archéologie du savoir. Paris.: Gallimard. [Hay trad.

cast. La arqueología del saber. Siglo XXI. México. 2001].

----- (1966). Les Mots et les Choses. Gallimard. Paris. [Hay trad. cast. Las palabras y las cosas. Siglo XXI. México. 2007].

----- (1976). Histoire de la sexualité I. La Volonté de savoir. Gallimard. Paris. [Hay trad. cast. Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Siglo XXI. México. 2005].

----- (1992). Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.

Freire, P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Gadamer, G. (1997). Verdad y Método. Madrid: Gredos.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

----- (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.

Gómez, M., Villareal, B., González L., González, L., Jarillo, R. (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. México: SEP.

Horkeimer, M., y Adorno, T. (1998). Dialéctica de la ilustración. España: Trotta.

Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires: Prometeo.

Kant, I. (2011). ¿Qué es la ilustración? Madrid: Alianza.

Laclau, E. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. México: Fondo de cultura económica.

McLaren, P. (2007). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI.

----- (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

Mouffe, C. (2008). "Critique as Counter-Hegemonic Intervention", en The

art of critique. Transversal texts. Artículo en línea. <http://eipcp.net/transversal/0808/mouffe/en>

Portelli, H. (1977). Gramsci y el bloque histórico. Capítulo III. Hegemonía y bloque histórico. México: Siglo XXI.

Rajchman, J. (2001). Lacan, Foucault y la cuestión de la ética. México: Psicoanalítica de la Letra.

Searle, J. (1994). Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje. Barcelona: Planeta-Angostini.

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.

Vercauteren, D., Olivier M. y Müller, T. (2010). Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Madrid : Traficantes de sueños.

Wittgenstein, L. (1999). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Altaya.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México: Pearson Educación.

Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. México: IPN/IPECAL.

Zourabichvili, F. (2004). Deleuze. Una filosofía del acontecimiento. Buenos Aires: Amorrortu.

RESEÑAS / RESENHAS:



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**

El IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación que se realizó en la ciudad de San Martín (Pcia. de Buenos Aires, Argentina) del 10 al 13 de octubre de 2017 en el Campus de la Universidad Nacional de San Martín contó con la presencia de filósofos, educadores y público en general que se acercaron a participar de conferencias magistrales, mesas destacadas para el diálogo de temáticas específicas, simposios, talleres y presentación de trabajos de investigación. Se presentaron cerca de 230 trabajos, 12 simposios y 10 talleres.

El Congreso organizado por la Universidad Nacional de San Martín y la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) contó con el apoyo de la Escuela de Humanidades y el Rectorado de la misma universidad. Colaboraron docentes y alumnos de las carreras de Educación y Filosofía. Además, la Secretaría de Cultura de la UNSAM y los alumnos de la Licenciatura en Artes Escénicas del Instituto Mauricio Kagel presentaron dos investigaciones de danzas folklóricas y contemporáneas.

Hubo adhesiones de otras universidades argentinas. El Congreso contó con participantes de Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, Colombia, Perú, México, Venezuela, Ecuador, Costa Rica, Dinamarca, Francia, España, Grecia, etc.

La conferencia inaugural “Entre el Arraigo y el Éxodo” estuvo a cargo del Dr. Carlos Cullen de Argentina.

La mesa destacada de Filosofía, Política y Educación contó con la presencia de Alberto Sileoni, ex Ministro de Educación de la Argentina, Gabriela Diker, Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Juan Carlos

Geneyro, Enrique Del Percio y Adrián Cannelotto (rector de la Universidad Pedagógica). En la mesa destacada de Ética y Filosofía de la Educación estuvieron Samuel Mendonça, Angela Santi, Renata Pereira Lima Aspis, Artur José Renda Vitorino de las Universidades de Campinas, Sao Paulo y Minas Gerais (Brasil). Una mesa destacada sobre Enseñanza de la Filosofía contó con Alejandro Cerletti, Laura Agratti, Walter Kohan, Maximiliano Durán y Ángel Alonso Salas.

Durante el Congreso se hicieron presentaciones de libros, entre ellos “Reflexiones de Nuestra América” de Carlos Cullen, el Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación, compilado por Ana María Salmerón de la UNAM (México), “Rebeliones éticas, palabras comunes” de Facundo Giuliano y “La formación humana desde una perspectiva filosófica” de Andrea Díaz Genis (UdelaR, Uruguay).

También se desarrolló el segundo encuentro de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE), que reúne docentes e investigadores de Filosofía de la Educación de las Universidades Argentinas.

Se presentó la revista IXTLI y hubo reuniones del comité editorial internacional de la misma.

Algunas editoriales de la Argentina ofrecieron sus materiales durante el Congreso.

La conferencia de cierre estuvo a cargo del Dr. Fernando Bárcena, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y el Dr. Carlos Skliar de FLACSO. Ambos enriquecieron el cierre con una presentación canciones y poesías de su autoría.

Todas las ponencias están publicadas en el sitio web de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación:
<http://www.afe.filosofiadelaeducacion.org/>

Prof. Lic. Javier Gustavo Rio,
Coordinador General del IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación.

AVISOS / ANÚNCIOS:



Se invita a todos y todas al V Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación a realizarse en Santiago de Chile en 2019

Organizan la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

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

Temática y alcance

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

Proceso de revisión por pares

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

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

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

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

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

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

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

Reseñas

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

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

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

Envío de trabajos a:

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

ixtli.alf@gmail.com

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

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

Temática e alcance

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

Processo de revisão por pares

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

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

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

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

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

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

Orientação para conteúdo. 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.alfe@gmail.com

