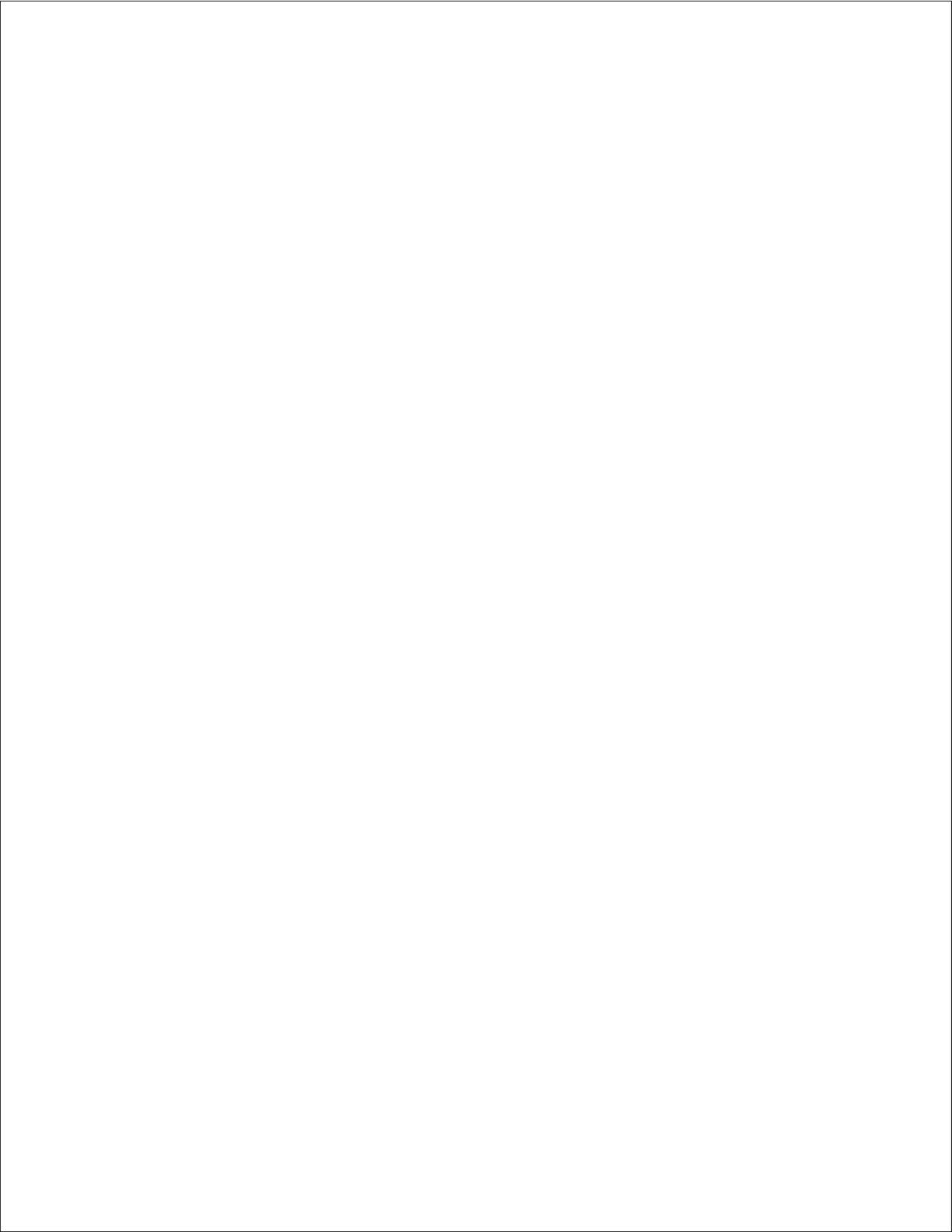


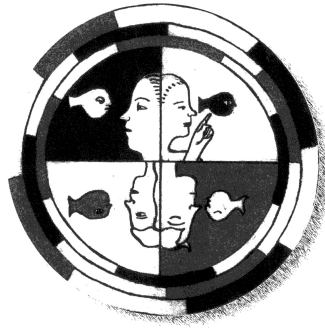
ADRIANA ARPINI - ROSA LICATA
(Compiladoras)

FILOSOFÍA NARRACIÓN EDUCACIÓN





FILOSOFÍA-NARRACIÓN-EDUCACIÓN



ADRIANA ARPINI - ROSA LICATA

Compiladoras

Con la colaboración de

María José Guzmán - Socorro Giménez - Alejandra Gabriele

Natalia Fischetti - Mariana Alvarado

Agradecemos la colaboración de la



FUNDACIÓN CRICYT

Ilustración
OFELIA DE PAULA SANTOS

Diseño de Tapa
GERARDO TOVAR

Diagramación
EUGENIA SICILIA

Realizado en Editorial Q
ISBN N° 987-9441-03-6

© por los autores, 2.002

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Todos los derechos reservados

Impreso en Mendoza, República Argentina

ÍNDICE

Introducción	7
FILOSOFÍA	15
1- ALEJANDRA GABRIELE , <i>Filosofía con otros. Pensar la diferencia a propósito de la infancia.</i>	17
2- SOCORRO GIMÉNEZ , <i>La filosofía con niños como metáfora. Posibilidades y límites del lenguaje de la infancia en la filosofía.</i>	22
3- WALTER KOHAN , <i>Una educación de la filosofía a través de la infancia.</i>	33
4- NATALIA FISCHETTI , <i>Técnicas para el arte de interpretar/se.</i>	45
5- MAXIMILIANO LÓPEZ , <i>Después de la libertad.</i>	49
NARRACIÓN	55
1- FABIANA GRASELLI , <i>Semiótica de la cultura y narrativa en la construcción de las identidades.</i>	57
2- PABLO PACHECO , <i>Redes, historias y narrativas.</i>	65
3- MARÍA JOSÉ GUZMÁN , <i>La construcción narrativa de la subjetividad. El lugar de la infancia.</i>	72
EDUCACIÓN	77
1- ADRIANA ARPINI , <i>Filosofía en la Escuela: Temas en debate.</i>	79

2-	MARIANA ALVARADO , <i>“Zona Educativa”</i> : entre el querer y el poder hacer.	94
3-	ROSA LICATA Y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN , <i>La investigación colaborativa y una experiencia de filosofía con niños</i>	102
4-	SILVINA BRESCA , <i>Educación intercultural. ¿Una escuela de y para todos?</i>	111
5-	FABIANA OLARIETA , <i>Posmodernidad y cultura escolar. Hacia una escuela sin certezas</i>	122
6-	CARINA QUINTERO , <i>Pensar los sujetos y las escuelas. Posibilidad y riesgo</i>	130

EXPERIENCIAS _____ **137**

1-	<i>Una experiencia de Filosofía con niños de Enseñanza General Básica. Entrevista a las maestras LILIANA CORNEJO Y PATRICIA GARRO. Realizada por ANABEL COSTELLA, ANA MARÍA GUZMÁN Y JORGE MUÑOZ</i>	139
2-	MIGUEL MASNÚ , <i>Filosofía con niños en ámbitos formales</i>	145
3-	MARTA ELENA GUESADA , <i>Una experiencia de desarrollo de la lengua oral a partir de un acercamiento a la Filosofía</i>	156
4-	ROSI MUÑOZ , <i>Desayunos literarios</i>	164
5-	ALEJANDRO PAREDES , <i>La construcción del pensamiento crítico a través de talleres de plástica y expresión. Una experiencia de investigación - acción</i>	173
6-	NICOLÁS VARGAS , <i>Jóvenes hoy ¿utopía de la integración? Reflexiones a partir de una experiencia de educación popular</i>	193
7-	JOSÉ LUIS FAILLACE, RAQUEL ODASSO, ROSI MUÑOZ , <i>Derechos del niño y del adolescente</i>	203

NOTICIA DE LOS AUTORES _____

INTRODUCCIÓN

Los trabajos reunidos en este volumen fueron presentados y discutidos en las Jornadas de intercambio y reflexión sobre prácticas educativas que, con el título de *Filosofía, narración y educación*, tuvieron lugar el 24 y 25 de agosto del 2001, auspiciadas por la Fundación CRICYT. Los objetivos de la convocatoria apuntaron a generar un espacio para el diálogo en torno a los supuestos teórico-metodológicos de las prácticas docentes, en particular de la enseñanza de la filosofía; a valorar la función de la narración en la construcción de las identidades individuales y colectivas; a intercambiar experiencias educativas realizadas en ámbitos formales y no formales y, además, vivenciar la indagación filosófica como experiencia intersubjetiva.

Estos propósitos fueron planteados a partir del reconocimiento de las contradicciones económicas, sociales, políticas y

culturales desencadenadas por los procesos de globalización de la última década. Asistimos a un vigoroso desarrollo de las tecnologías de la comunicación y, al mismo tiempo, como consecuencia de los procesos de exclusión social, al aumento de las dificultades para la comunicación interpersonal, interinstitucional y entre las personas y las instituciones. Los impedimentos para establecer códigos comunes derivan fácilmente en el recurso a la violencia, y en definitiva, en el desconocimiento y violación de los derechos humanos. Sin duda las prácticas educativas por sí solas no alcanzan para producir los cambios estructurales capaces de revertir situaciones de fragmentación y desarticulación del tejido social. Sin embargo, la conjunción entre filosofía, narración y educación abre posibilidades para llevar adelante experiencias de conocimiento de sí mismo y del entorno, de crítica y transformación

de lo dado. Permite desmontar los supuestos ideológicos de la marginalización y evidenciar las situaciones de injusticia, impidiendo su naturalización.

En la búsqueda de herramientas para tomar posición crítica frente a estas contradicciones, se manifiesta la preocupación por la infancia, por su interpretación como alteridad, como palabra nueva, lo que lleva aparejado la necesidad de dar nuevo sentido a la educación, a la narración y a la filosofía.

La estructura del libro responde a los tópicos presentados en el título: *Filosofía, Narración, Educación*, a los que se suma un apartado dedicado a las *Experiencias*

Los tres primeros escritos incluidos en *Filosofía* invitan a la reflexión sobre el lugar de la infancia, la filosofía y la educación.

En *Filosofía con otros. Pensar la diferencia a propósito de la infancia*, Alejandra Gabriele pone en cuestión la teoría del progreso que sitúa a la infancia en el lugar de lo imperfecto, de lo aún no desarrollado. Propone una forma de aproximarse a la infancia para la cual el niño deja de ser lo latente, lo que está en germen, y aparece como *otro*, diferente del adulto, no ya como el proyecto de hombre construido por la sociedad a través del sistema educativo. Sugiere partir del grado cero de

la educación, disponiéndose al diálogo con el *otro*; tratando de buscar la diferencia en el presente, de desplazarse de las determinaciones hacia lo indeterminado, dejando que el *otro* acontezca desde la posibilidad de novedad, desde los intersticios de la práctica educativa.

Con una perspectiva semejante a la anterior, Socorro Giménez propone considerar la *“filosofía con niños”* como *metáfora* y analizar las posibilidades y límites del lenguaje de la filosofía en la infancia. Para ello, plantea pensar la palabra de la infancia en analogía con el concepto de *metáfora* como palabra nueva. Aunque el concepto de *metáfora* es utilizado por el neopragmatista Richard Rorty, la analogía que explicita la autora la sitúa críticamente frente al pragmatismo, poniendo en evidencia que en ese contexto la comprensión de la *metáfora* acaba por reducir las posibilidades redescriptivas de la *novedad* y, con ellas, las de la filosofía con niños como actividad crítica genuina.

Walter Kohan, por su parte, invierte la relación tradicionalmente aceptada al proponer *Una educación de la filosofía a través de la infancia*. Para ello recurre a un texto de Giorgio Agamben donde se establece una conexión fundante entre las categorías de experiencia, lenguaje, historia e infancia; de

modo tal que es posible afirmar que el ser humano es histórico precisamente porque tiene infancia, porque tiene que aprender a hablar, ya que el lenguaje no le es dado por naturaleza. La experiencia, en tanto diferencia entre lo dado y lo aprendido, permite al ser humano constituirse como ser histórico. Así la infancia ya no es considerada como un momento en el desarrollo; ella es la condición de posibilidad de la existencia humana. Desde esta perspectiva se hace necesario replantear el problema significativo de la educación preguntando por el espacio que se dará a la voz de los infantes y, al mismo tiempo, reinventar la filosofía como experiencia, como encuentro del pensar que piensa lo impensable, cuestionando el orden de las concepciones y abriendo posibilidades múltiples.

Los dos trabajos siguientes se concentran sobre problemáticas específicas: la interpretación y el sentido de la libertad.

Natalia Fischetti en *Técnicas para el arte de interpretar/se* propone una reflexión que, apelando a Nietzsche, sugiere que toda interpretación es una forma de autoconocimiento que, a su vez, constituye una condición para interpretar el mundo. Cada interpretación modifica a quien la hace y al mismo tiempo permite transformar la realidad. De este modo, la interpretación es

una vivencia, una experiencia, un modo de escuchar y observar.

En *Después de la libertad*, Maximiliano López considera la filosofía como una reflexión, un nuevo mirar, una actitud crítica centrada en el análisis del lenguaje. Éste es comprendido como un universo de palabras que permiten interpretar el mundo y asignar valor y sentido a las cosas y a las acciones. El análisis de la palabra *libertad* se vuelve central para la comprensión de la tarea educativa. En el contexto de la modernidad, la idea de autonomía y la diferenciación entre hombre y mundo, pensamiento y experiencia, permitieron pensar la libertad como elección. Las teorías críticas de la educación cuestionan esta manera de entender la libertad. Pero incluso esas teorías resultan insuficientes si se considera el quiebre producido por Michel Foucault con su comprensión del poder y de las relaciones de poder. Se hace necesario, entonces, profundizar la reflexión, volver a plantear la pregunta ¿qué queremos decir cuando decimos *libertad*?

La problemática que abre la presencia del *otro*, el diferente, el extraño, es asumida también en la sección dedicada a *Narración*. La narración es entendida en este caso como una de las formas dinámicas de expresar y construir identidades a través del relato. En *Semiótica de la*

cultura y narrativa en la construcción de las identidades, Fabiana Grasselli utiliza el enfoque semio-antropológico de la Semiótica de la Cultura desarrollado por la Escuela de Tartu para considerar el problema de la identidad de las comunidades. Este modelo teórico entiende la cultura como una estructura semiótica organizada en un sistema de códigos que se superponen en las textualizaciones culturales. En este sentido se analiza el planteo del escritor Carlos Fuentes quien interpreta y propone construir colectivamente el texto cultural *indo-afro-iberoamericano*.

Por su parte, Pablo Pacheco en su trabajo sobre *Redes, historia y narrativa*, analiza la incidencia recíproca y circular entre las redes sociales y las experiencias e historias en común (narrativas) que son contadas y compartidas por los miembros de diferentes comunidades. Desde esa perspectiva, busca entender tanto la descripción de los conflictos y las problemáticas que surgen, como así también la posibilidad de elaborar estrategias de solución que permitan explorar, ampliar y transformar de un modo más profundo los territorios existenciales habitados por hombre diferentes.

En la misma línea, María José Guzmán aborda *La construcción narrativa de la subjeti-*

vidad, atendiendo al lugar que se da a la infancia en el discurso. Su presentación se apoya en dos relatos de la escritora pampeana Olga Orozco (1920 – 1999), escritos en clave autobiográfica, en los que ésta narra sus recuerdos de infancia. En esos relatos se mantiene una tensión entre la voz de la adulta que asume racionalmente su pasado y la de la niña que parece luchar por seguir expresándolo según su propia lógica. Así, se replantea la oposición infancia-adulterez, en la que la tradición ha relegado al niño al lugar de los sin voz. También se consideran aquellos casos en que los adultos eligen la imagen del niño para decir determinadas cosas. En síntesis, el lugar que se adjudica a la infancia resulta revelador del modo en que las personas construyen lo que son y lo que quieren ser.

Los trabajos agrupados en el apartado *Narración* ponen de manifiesto que la consideración del discurso narrativo puede ser un aporte al diálogo filosófico.

En el bloque sobre *Educación*, se vuelve sobre la relación filosofía y educación, con el propósito de abrir nuevos espacios de diálogo y de reflexión crítica en los intersticios del sistema educativo.

En el trabajo *Filosofía en la escuela: temas en debate*, Adriana Arpini reflexiona acerca

del sentido de la enseñanza de la filosofía. Tradicionalmente se pensó que la Filosofía sólo era aprehendida con provecho a partir de cierta edad, coincidente con la madurez intelectual de los adolescentes; y su enseñanza consistió básicamente en la transmisión de los contenidos de la Historia de la Filosofía, de la Ética o de la Lógica. Con motivo de las transformaciones educativas que se llevaron adelante en la década de los '90, se vio una posibilidad que podría ser interesantemente aprovechada para transformar la concepción tradicional acerca de la enseñanza de la Filosofía. En efecto, al plantear la Formación Ética y Ciudadana y el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, desde los primeros años de la Enseñanza General Básica, se abrió un panorama diferente que obligó a replantear los supuestos de la enseñanza de la Filosofía.

Por su parte, Mariana Alvarado realiza una revisión a propósito de la revista *Zona Educativa*, publicada mensualmente por el Ministerio de Cultura y Educación y recibida gratuitamente en todas las instituciones públicas del país durante el periodo 1996/99. Recurre a esa publicación a fin de encontrar el lugar que el discurso oficial otorga a

los valores dentro del sistema educativo. El análisis crítico y reflexivo, enmarcado en la temática *valores y transversalidad*, interroga acerca de la existencia de una propuesta para formar en valores, su emplazamiento en el currículo, su finalidad y su contenido.

En *La investigación colaborativa y una experiencia de filosofía con niños*, Rosa Licata hace referencia a tareas de investigación realizadas por un grupo de profesoras de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, dedicadas a la preparación de docentes de Educación General Básica. En el trabajo se explicitan concepciones de base, obstáculos epistemológicos, antecedentes de la investigación acción y sus características, la integración del colectivo escolar y sus tareas. Se aspira a la incorporación de la filosofía con niños en el currículo escolar, sin embargo preocupa el modo en que se realice, ya que podría constituirse en una vía más para introducir el poder estatuyente. Por ello, se destaca el tipo de investigación y el modo de llevarla a cabo como un caso particular dentro de la investigación participativa.

Silvina Bresca, en *Educación intercultural. ¿Una escuela de y para todos?*, procura mirar la educación intercultural como un

modo posible de construir una escuela más democrática. Desde este concepto, la escuela común debería ser un servicio para todos los alumnos de una comunidad sin distinguir entre culturas, grupos étnicos o capacidades diferentes. Una escuela de y para todos propone una educación para la paz, que lucha contra la intolerancia, la xenofobia y la violación de los derechos humanos. Y asume el desafío de edificar una democracia que rescate las diferentes voces e intereses de los ciudadanos.

El trabajo de Fabiana Olarieta sobre *Posmodernidad y cultura escolar* intenta, por una parte, mostrar aspectos que acercan la escuela pública actual a sus orígenes, ligados al ideal sarmientino, cuya versión simplificada y esquematizada impregna todavía su cultura. Por otra parte, rescata aspectos de la posmodernidad que permiten leer la realidad desde la *duda*, considerándola no como un momento en la búsqueda de la certeza sino como una actitud que permite una mayor apertura para descubrir algo inesperado y hasta el momento desconocido en lo que se tenía por obvio.

Carina Quintero, en *Pensar los sujetos y las escuelas: posibilidad y riesgo*, invita a reflexionar sobre la escuela como institución, desde el interior de la misma y desde sus múltiples

vinculaciones con otras instituciones e individuos. En esta tarea compleja los pensamientos entran en permanente diálogo con otros sujetos concretos y con las interpretaciones que cada uno tiene de los otros y de sí mismo. Así, se van encadenando las preguntas: ¿Por qué pensar? ¿Por qué pensarnos a nosotros? y ¿Por qué pensarnos a nosotros en la escuela? La búsqueda de respuestas al mismo tiempo que abre posibilidades, implica asumir ciertos riesgos.

En la última sección se agrupan las *Experiencias* educativas realizadas en ámbitos formales y no formales. Todas ellas otorgan especial importancia a las experiencias de la comunicación, consideradas como mediaciones que permite objetivar el propio entorno material y simbólico, cuestionarlo y vislumbrar alternativas para modificarlo; al mismo tiempo que facilitan el proceso de autorreconocimiento y valoración de sí mismo como sujeto de cambio. Dichas experiencias de comunicación se efectivizaron a través de la práctica de la filosofía con niños y jóvenes y de la exploración de las posibilidades de la literatura en los ámbitos formales. Las actividades no formales se han desarrollado especialmente con jóvenes de sectores sociales “marginalizados”, apelando a las metodologías de la investigación-

acción y de la educación popular. También se incluye una instancia de formación de promotores de los Derechos del Niño.

Liliana Cornejo y Patricia Garro se desempeñan como maestras de Enseñanza General Básica y en su práctica han atesorado una rica experiencia de filosofía con niños. Ellas fueron entrevistadas por Ana María Guzmán, Anabel Beatriz Costella y Jorge Eduardo Muñoz. La idea del encuentro surgió por las expectativas despertadas al presenciar una experiencia de filosofía con alumnos de las Escuelas Élide de Berdasco y Justo José de Urquiza, ambas de Maipú, Mendoza, coordinada por las docentes en el marco de las Jornadas Filosofía, Narración y Educación. Aunque en la entrevista se exploraron muchos temas, se han seleccionado para esta presentación aquellos que son más representativos de la actividad desarrollada por las docentes.

Miguel Masnú, por su parte, relata una experiencia de *filosofía con niños* llevada a cabo en la Escuela N° 1-520 María C. Basaure de Martínez de la Provincia de Mendoza. La misma tuvo el propósito de desarrollar experiencias de filosofía con niños y jóvenes, centrada en las relaciones lectura/escucha, escritura/habla y pensamiento. Como en los otros casos, también en esta propuesta, la noción de ex-

periencia resultó central, ya que a ella concurren y a través de ella adquieren su pleno significado las demás actividades. Así, se trabajó junto a los niños y docentes para crear comunidades de diálogo donde fuera posible preguntar y preguntarse, pensar y pensarse, de modo que la experiencia de filosofía implique un compromiso asumido subjetivamente.

Del mismo modo, Marta Elena Quesada, expone los resultados de una investigación cuyo propósito fue crear un ámbito de participación e intercambio de experiencias tendiente a generar una propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias cognitivas básicas, estimuladoras del pensamiento analítico y sintético a partir del diálogo y del consecuente desarrollo del lenguaje oral.

Los *Desayunos Literarios* constituyen una experiencia en ejecución que se desarrolla en la Escuela N° 1-610 Valle de Guantata, de Las Heras, provincia de Mendoza, entre sesenta alumnos de séptimo año del segundo ciclo de la EGB y su docente del área de Lengua, Rosi Muñoz. Dicha experiencia se enmarca dentro del Proyecto Institucional de la escuela, que además de revalorizar las competencias comunicacionales de la comunidad educativa, plantea como eje transversal apuntar a la plena

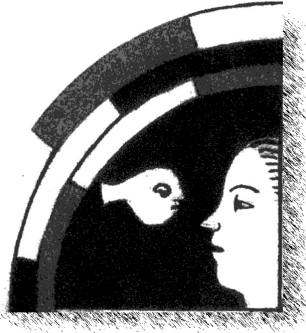
vigencia de los derechos humanos. El trabajo se nutre en la exploración de diversos textos literarios a partir de una elección orientada por la docente y de la selección libre por parte de los alumnos, dando lugar al intercambio de vivencias y a la producción de textos, tanto individuales como grupales. Sin entrar en cuestiones conceptuales propias de la teoría literaria, se intenta una aproximación al mundo de la literatura, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural que permitió su producción, circulación y aceptación.

Alejandro Paredes explicita el recorrido teórico en que se apoya una experiencia de talleres de plástica y expresión artística, en un barrio urbano-*marginalizado* del Gran Mendoza. El objetivo de estos talleres es contribuir al ejercicio del razonamiento crítico que revele la realidad social circundante, buscando alternativas reales de cambio. Al mismo tiempo se indagan los fundamentos epistemológicos en que se apoya esta experiencia de investigación acción.

Nicolás Vargas reflexiona, a partir de una experiencia de educación popular, acerca de las posibilidades de integración de jóvenes pertenecientes a la franja social de pobres estructurales. La hipótesis considera que esa integración social es un no lugar presente, pero posible de

construir en el futuro, en la medida que se generen ámbitos para la propia expresión y desarrollen políticas coherentes. Cada época elabora histórica y socialmente una idea de qué es ser joven, por lo que es una noción cargada de contenidos ambiguos. De ahí la necesidad de desentrañar las significaciones implícitas en los comportamientos sociales a partir de la consideración de las pautas culturales que manifiestan hoy los jóvenes, con el objetivo de construir la propia voz y los modos de relacionarse con otros ámbitos sociales.

Finalmente, José Luis Faillace, Raquel Odasso y Rosi Muñoz dan a conocer una experiencia de formación de Promotores de los Derechos del Niño y del Adolescente, llevada a cabo en cinco departamentos de Mendoza, entre 1997 y 1999. En el marco de la Doctrina de la Protección Integral, sustento ideológico de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, el Movimiento de Educación Popular -MEP- capacitó a dirigentes y militantes barriales y sociales, integrantes de entidades gubernamentales y no gubernamentales, sin distinción de ningún tipo, y con el único requisito de su compromiso activo con los niños, para desenvolverse en sus respectivos territorios como militantes en la defensa, protección y difusión de sus derechos.



FILOSOFÍA

FILOSOFÍA CON OTROS.

Pensar la diferencia a propósito de la infancia.

Alejandra Gabriele

*...el pelicano pone un huevo, del que sale otro pelicano
y eso puede continuar largo tiempo si no hacemos una
omelette antes.*

Del poema “*El pelicano de Jonathan*” de Robert Desnos.

“Somos seres mediados y en tal sentido somos ‘puro cuento’, pura mediación”, nos dice Arturo Roig en *Cuento del cuento, a propósito de realidad y objetividad*. La objetividad no es otra cosa que nuestra construcción de la realidad a tal punto que, olvidándonos de esto o desde una actitud ingenua podemos terminar creyendo que la realidad que conocemos es tal por naturaleza.

Una de tantas objetivaciones que se presentan a menudo como naturales en el marco de discusión de las ciencias sociales y de la educación es la idea de progreso y en ella la idea de infancia como un momento del proceso de maduración y constitución de la personalidad de los individuos.

Para abordar la idea de progreso, detengámonos en una figura de la filosofía del siglo XX, George Canguilhem (1904-1995), quien preparó el escenario para una historia de la ciencia que se desviaba claramente de todo evolucionismo inevitable y de toda noción acumulativa del conocimiento como progreso. Desde esta perspectiva atendamos a lo que el epistemólogo francés nos dice: “...el progreso es el abandono de las travesuras de la especie, de los prejuicios, del reconocimiento de los errores.”¹

¹ Canguilhem, G. “La decadencia de la idea de progreso”. En: *Salud mental y cultura, Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. XIX, N°72, España, Editorial de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 1999: 109.

En los siglos XVIII y XIX los términos ‘progreso’, ‘perfeccionamiento’, ‘desarrollo’, tienen el mismo valor semántico. “Pero es el término desarrollo el que impone su significación fundamental: manifestación sucesiva de potencialidades contenidas en germen de un organismo.”²

Es decir, que estas teorías suponen organismos que aún son imperfectos pero que contienen en sí, por naturaleza la capacidad de perfeccionarse, de desarrollarse, de progresar.

En este marco teórico se sitúa la infancia como lo imperfecto, lo aún no desarrollado, la etapa en la que están contenidas las potencialidades de la vida adulta. Incluso se la utiliza como metáfora de lo que todavía no ha progresado: “El progreso es el paso de la infancia a la edad adulta, de la debilidad y de la ignorancia a la madurez y al saber.”³

Señala Canguilhem:

*El progreso, según Kant, no ha sido destinado para desempeñar la función de categoría. Es una Idea apta para ordenar una diversidad empírica: su función es la de ‘hilo conductor’.*⁴

Más adelante repara en la idea comteana de que el progreso no es más que el desarrollo del orden⁵.

La pregunta que se desprende inmediatamente de este planteo es hacia dónde se dirige ese desarrollo, el perfeccionamiento, el progreso. Si la idea de progreso se fundamenta en la perfectibilidad indefinida del género humano, entonces se dirige a una cierta perfección. Ahora bien, ¿en qué consiste esa perfección? ¿Es unívoca?

Respuestas a estas preguntas se han formulado a lo largo de la historia del pensamiento moderno, pero recordemos junto a Canguilhem que: “En lo que los filósofos del siglo XVIII consideraban una ley de la historia de la humanidad...”⁶ nosotros leemos un cuento. El cuento del progreso que tiene algunas variantes.

Tal es el caso del psicoanálisis en el que la figura del adulto ya no es considerada como la imagen impulsora del desarrollo infantil. Por el contrario, la infancia aparece como la

² Idem.

³ Idem.

⁴ Idem, p. 106.

⁵ Idem, p. 107.

⁶ Idem. p. 105

causa de los conflictos interiorizados en complejos que persisten en el inconsciente, en consecuencia, no puede ser abolida. Es así como proliferan teorías pedagógicas no normativas, no represivas. Aquí, "... el sentido del progreso se ha invertido. En el origen, en la aurora se encuentra si no la perfección, al menos la riqueza."⁷

De este modo, con la teoría del progreso como marco teórico, se denomina infancia a un momento determinado del desarrollo corporal, que identificamos con ciertas particularidades o características psíquicas desde un esquema interpretativo que supone etapas progresivas en el desarrollo de la vida humana.

El movimiento progresivo va (en el desarrollo humano) de la pasión, la emocionalidad y la agresividad hacia el amor, la racionalidad y la cordura, describiendo un movimiento natural. El niño se remite al adulto para ser elevado por la educación de su estado inicial de incorrección, en tanto es capaz de un perfeccionamiento indefinido.

"Es la infancia la que hace del hombre lo que es", decía John Fiske. De aquí la preocupación por la educación de los niños. El modelo de adulto vigente será el que defina las prácticas pedagógicas. Pues bien, ¿qué hombre queremos ser?, libre y adaptado a la sociedad, integrado y creativo, respetuoso de las normas y activo participe de la vida política de su sociedad. En función de este proyecto de hombre vamos a educar a nuestros niños y jóvenes, es decir, educar en la contradicción pragmática entre lo que querríamos ser y lo que debemos ser.

Una de estas contradicciones es la de pensar la educación a partir de prácticas de regulación y clasificación para la liberación del individuo. Valerie Walkerdine denomina a esta contradicción una *congruencia precaria* del progresismo. Un ejemplo de esto es el lugar común de las pedagogías progresistas en el que se repite que la escuela debe ser el marco que permita a los niños desarrollar su propio ritmo, trabajar individualmente, para ser libres y llegar a ser adultos racionales, que en este discurso significa ser adultos *normales, adaptados al sistema*.

Se trataría de un aparato de liberación para la normalización cuyo objeto son los niños, que regulará su desarrollo (concebi-

⁷ Idem, p. 110.

do como natural) para asegurar su equilibrio como adultos. En otras palabras, “tales prácticas producen niños en tanto sujetos”⁸. Es decir que, siguiendo el planteo de Walkerdine:

*Las prácticas pedagógicas están pues totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas ayudan a producir niños en tanto objetos de su concepción.*⁹

Si ponemos en cuestión la idea de progreso como desarrollo natural, estamos también cuestionando el concebir el movimiento de la infancia a la adultez como un movimiento progresivo y natural. En consecuencia, el niño dejaría de ser lo latente, lo que está en germen, lo incorrecto, lo erróneo, las travesuras, para aparecer como “otro”, diferente del adulto, y no ya como el proyecto de hombre construido por la sociedad a través del sistema educativo.

Como hemos podido observar, tanto la infancia como la adultez parecen estar atrapadas en un discurso antitético. Ya se valore a la infancia positivamente como en el caso del psicoanálisis, ya se la valore negativamente como en las disciplinas educativas desde el siglo XVIII, ésta aparece como el polo antitético de la adultez, a la vez que depende de él porque sólo se piensa la infancia como medio interpretativo, explicativo y proyectivo de la vida adulta.

Pero podemos dinamizar esta antítesis si interpretamos (si contamos el cuento de) la infancia como lo otro, lo diverso, la dinámica de la vida frente a lo estático de la adultez, la contingencia. No porque la infancia constituya la panacea de la absoluta espontaneidad sino como un intento de rescatar la alteridad y la diversidad.

Señala Walter Kohan, a propósito de pensar la infancia desde una alternativa a la racionalidad unificadora:

*Lyotard concibe la infancia como figura paradigmática de lo indeterminado, metáfora de lo inhumano que se resiste al terrorismo de la totalidad del sistema.*¹⁰

⁸ Walkerdine, Valerie. “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana”. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 1995, p. 137.

⁹ Idem. p. 82.

¹⁰ Citado por Kohan, Walter. “Filosofía y niñez. Ideas para pensar la constitución

Es decir, que la contingencia, el desorden, lo diverso, lo indeterminado son situados por la racionalidad totalizadora en una etapa prematura del desarrollo de la vida humana que será superado a su debido tiempo por el *progreso*.

En la dimensión axiológica podemos efectuar el desplazamiento desde la connotación negativa que tiene lo diverso y la contingencia para la tradición filosófica (borrachos, locos, débiles, enfermos) hacia una connotación positiva. En este margen se abre la posibilidad de una racionalidad alternativa que intenta pensar lo no pensado, lo no relevante, lo no esencial; por ejemplo la voz de los niños a propósito de la etimología de la palabra *infancia* (*in-fans*, la palabra silenciada, la falta de palabra, la ausencia de voz).

De este modo, si partimos de concebir la infancia como una etapa en la que la configuración del sujeto posee sus peculiaridades, que en diálogo con los adultos que creemos ser, ponga en crisis nuestra subjetividad, entonces nos colocamos frente a la emergencia de otra u otras configuraciones posibles de la subjetividad.

Nos proponemos partir del grado cero de la educación. Es decir, nos disponemos al diálogo con el otro. Para esto es necesario que revisemos los viejos cuentos para recordar que eran cuentos y que podemos contar otros.

Se trata de buscar la diferencia en el presente, de correr, desplazarnos de las determinaciones hacia lo indeterminado, entonces dejar que el otro acontezca desde su indeterminación, desde la posibilidad de novedad, desde los intersticios de la práctica educativa, desde las grietas del sistema de educación.

Se trata de asumir la diversidad como modo de vida y visión del mundo. Instalar el diálogo, no para una unidad homogénea y totalizante, sino como dinámica de la diversidad. Como bien dice Oscar Terán:

...la supresión de la diferencia es la eliminación lisa y llana de las únicas perspectivas desde las cuales una sociedad puede resultar efectivamente plural y gozosa.¹¹

de los sujetos educacionales". En: *Cuadernos del Centro de Graduados de Filosofía y Letras*, UNCuyo, N° 5, 2000.

¹¹ Terán, O. *En busca de la ideología argentina*. Buenos Aires, Catálogos Editora, 1986, p. 12.

FILOSOFÍA CON NIÑOS COMO METÁFORA.

Posibilidades y límites del lenguaje de la infancia en la filosofía.

Socorro Giménez

El programa pedagógico de *Filosofía para Niños* (Philosophy for Children), fundado por Matthew Lipman en la década de los sesenta, se reconoce deudor de la tradición pragmatista y, más específicamente, es de clara inspiración deweyana. En los últimos años, este programa ha dado lugar a otros proyectos que intentan desarrollar la práctica de la filosofía con niños desde diferentes perspectivas. Todos ellos, más o menos fieles a las ideas de Lipman, pretenden transformar las clases escolares en espacios que permitan la indagación filosófica.

La propuesta de Lipman descansa sobre el concepto-eje de *Comunidad de Indagación*. Las clases escolares de filosofía se transforman en comunidades de investigadores que, a partir de un texto inicial, discuten acerca de las cuestiones que tal texto presenta. En gran medida, la originalidad de la propuesta de Lipman consiste en el tipo de texto del que parte la indagación. Las *novelas filosóficas* diseñadas por Lipman pretenden tomar la disciplina de la filosofía en su conjunto, sus habilidades cognitivas e intelectuales y reconstruir de alguna manera los conceptos 'principales' de la filosofía bajo la forma de historias de niños. Los niños, protagonistas de estas novelas, atraviesan situaciones que dan marco a sus diálogos sobre tales conceptos.

El programa lipmaniano consta de un currículum de ocho novelas organizadas según temas y ordenadas cronológicamente teniendo en cuenta el grado de adaptación de estos temas a las diferentes etapas del ciclo escolar, que va desde los cinco a los diecisiete años aproximadamente. Además, cada novela se corresponde con un manual diseñado para uso de los maes-

tros, que da pautas sobre la utilización de las novelas en clase, a fin de facilitar la discusión con los alumnos.

En este trabajo intentaré un análisis de las posibilidades y límites de una filosofía con niños haciendo una analogía con el concepto de metáfora propuesto por el filósofo pragmatista Richard Rorty. Tal concepto, creo, nos da herramientas para pensar la palabra de los niños como palabra nueva, que abre nuevos sentidos, nuevas posibilidades de pensamiento, nuevos mundos, y nos muestra a la vez las limitaciones del programa pedagógico de Lipman en su intento por dar espacios de encuentro entre la Filosofía y los niños.

Richard Rorty dice acerca de la metáfora:

*es, por así decirlo, una voz desde fuera del espacio lógico, en vez de un relleno empírico de una parte de ese espacio, o una clarificación lógico-filosófica de la estructura de ese espacio. Es una llamada a cambiar el propio lenguaje y la propia vida, en vez de una propuesta de sistematización de ambas.*¹

Consideramos útil tomar esta idea de la metáfora para pensar la posibilidad de una filosofía hecha con niños y niñas. Si la filosofía se piensa como un conjunto de escritos –filosóficos– ordenados dentro de una Historia, es decir, como una actividad cuya historia habría que ‘aprender’ para jugar con sus reglas, las posibilidades de los niños de jugar este juego serían casi nulas. Difícilmente un adulto podría aprender tal cosa, pues las reglas de juego tienen ellas mismas su propia historia, y a lo largo de esta historia las reglas no han sido las mismas. El juego de la filosofía cambia: cambian sus problemas y sus soluciones. Algo, sin embargo, parece mantenerse en este juego como lo que tal vez pudiera ser ese ‘algo propio’ de la filosofía y esto es la necesidad de las preguntas, el pensamiento en su movimiento de indagación, de búsqueda. En esta historia de búsquedas parece haberse mantenido algo más: la ausencia de los niños. No por casualidad *infancia* tiene sus

¹ Rorty, Richard. “La filosofía como ciencia, como metáfora y como política”, en: *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos; Escritos filosóficos II*. Barcelona, Paidós, 1993: 30.

raíces en el término latino *infans*, el incapaz de hablar, el que no tiene voz. Y además de que el concepto mismo de infancia tiene también su historia, cada momento de esta historia ha sido pensado, dicho, escrito, establecido, en fin, por adultos, por un *otro* de la infancia, por un *nosotros* adulto. En este *nosotros* que es la Historia de la Filosofía –adulta–, las palabras de los niños y niñas pueden ser palabras nuevas, metáforas de descubrimiento y de creación simultáneamente, nuevas comprensiones de mundos. Pueden serlo. Pero ¿cómo escuchar honestamente estas palabras desde el *nosotros*?

Rorty aborda el tema de la metáfora formulando una afirmación que el filósofo reconoce como dogmática. Dice:

*podemos añadir una creencia nueva a nuestras creencias anteriores, remodelando así el tejido de nuestras creencias y deseos, de tres maneras: mediante la percepción, la inferencia y la metáfora.*²

Tanto la percepción como la inferencia dejan, según Rorty, nuestro lenguaje intacto. Ambas modifican el valor de verdad de las oraciones en las que se descompone el ámbito de la posibilidad, pero el repertorio de oraciones se mantiene. Si se consideran estos dos modos de cambiar nuestras creencias como los únicos posibles, se debe aceptar la tesis del lenguaje como lo que permite disponer de un esquema o *casilla* preparados para todo acontecimiento posible. Esto supone que el lenguaje que actualmente hablamos es todo el lenguaje existente, que a su vez proyecta todo el espacio lógico de la posibilidad.

Por el contrario, dice Rorty, considerar la metáfora como una tercera fuente de creencias es considerar el lenguaje, el espacio lógico y el ámbito de la posibilidad como algo abierto. De ser así, el conocimiento deja de ser siempre mero reconocimiento, deja de asimilarse a lo que Heidegger llamó *lo matemático*: “aquél ‘acerca de’ cosas que en realidad ya conocemos”.³

Si la filosofía ya no se piensa como lo que puede hacer explícito un esquema, o un núcleo de posibilidades permanente y neutro que se sitúa en el fondo de nuestras indagaciones y

² Rorty, Richard. Op. cit.: 28.

³ Citado por Rorty de: Heidegger, Martin. *¿Qué es una cosa?*, Gateway, South Bend, 1967: 74. Trad. Inglesa de Barton y Deutsch.

prácticas, sobreviene la consecuencia ulterior de pensar la verdad como algo que no está ya en nosotros. La verdad se torna una voz nueva, antes no oída, y que tal vez se asocie en principio a lo *irracional*. Heredero de la concepción davidsoniana del lenguaje, dice Rorty:

Las incorporaciones 'irracionales' de creencias que 'no tienen sentido' (es decir, que no pueden justificarse señalando su coherencia con el resto de lo que creemos) son justamente aquellos acontecimientos que los historiadores de las ideas destacan como 'revoluciones conceptuales'. O, más exactamente, son los acontecimientos que encienden las revoluciones conceptuales –las sugerencias aparentemente absurdas de personas que a menudo carecieron de reconocimiento en su propio país, sugerencias que nos chocan como verdades luminosas, verdades que deben haber estado latentes en la 'razón humana'.⁴

Rorty se acerca así a lo que él denomina “la respuesta poética” a la tradición filosófica, que sin duda alguna tiene como figura principal a Heidegger. Pero entre la respuesta pragmática y la heideggeriana hay claramente notables diferencias. Mientras que para Heidegger la tarea filosófica consiste en

preservar la fuerza de las palabras más elementales en que se expresa el 'ser ahí' de que la comprensión vulgar las rebaje al nivel de la incomprendibilidad, que funciona a su vez como fuente de pseudoproblemas.⁵

para el pragmatista, prestar oído a las nuevas voces de los pensadores idiosincrásicos será una tarea fútil cuando no fuese acompañada de un reentramado de la red de creencias de la comunidad. Según Rorty,

el mayor honor a tributar a las nuevas metáforas expresivamente vivas consiste en ayudarlas a convertirse lo

⁴ Rorty, Richard. Op. cit.: 32.

⁵ Citado por Rorty, de: Heidegger, Martin. *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tubingen, 1979:220. (Trad. Esp. De J. Gaos, *El ser y el Tiempo*, México, 1974: 240.) No pondremos aquí en cuestión la interpretación rortyana de la obra de Heidegger. Hemos querido más bien ser fieles a la manera como Rorty se apropia del pensamiento del alemán, para mostrar más claramente su propia posición, que es lo que aquí nos interesa.

*más rápidamente en metáforas muertas, rápidamente reducir las al status de instrumentos de progreso social.*⁶

Lo que no significa otra cosa que literalizarlas.

En el contexto davidsoniano-rortyano, una metáfora dice lo que dice explícitamente y nada más. Y si ella es fuente de nuevo conocimiento, no es porque porte en sí misma un contenido cognitivo agregado a su significación literal (a la manera como lo entienden Paul Ricoeur, Max Black o I.A. Richards), sino porque produce un efecto de absurdo que funciona como causa de nuevo conocimiento. Lo que dice una metáfora es explícito, pero es, según Davidson, casi siempre una falsedad⁷. Por ejemplo, dice, “érase una vez...que los ríos y las botellas no tenían, como tienen hoy, bocas en sentido literal”⁸. Para poner casos menos triviales, Rorty elige otras metáforas como “el amor es la única ley” o “la tierra gira alrededor del sol”. La primera vez que alguien profirió tales enunciados, la respuesta general a ellos habría sido considerarlos como enunciados metafóricos, que largos años después, llegaron a ser candidatos de la verdad literal.

Literalizar una metáfora no es para Rorty más que aniquilar su efecto de absurdo, por medio de incluir la expresión metafórica al sistema lingüístico establecido y aceptado por determinada comunidad, es decir, por medio de volverla verdadera para tal comunidad. Literalizar una metáfora es aniquilarla en cuanto metáfora, es convertirla en metáfora muerta. Sólo una metáfora que ya no está viva es parafraseable y se incorpora a la *red de creencias y deseos* que constituye el contexto social, en el que circula fluidamente como lenguaje ampliamente comprensible para todos los miembros de este contexto.

Según el planteamiento de Heidegger, la tarea de la filosofía consiste en liberarnos del lenguaje que actualmente utilizamos por medio de recordarnos que este lenguaje no es el de la *razón humana*, sino la creación –histórica– de pensadores del pasado. La filosofía no es facilitar la comprensión de aquéllas

⁶ Rorty, Richard. Op. cit.:36.

⁷ Cf. Rorty, Richard. Op. cit.:30.

⁸ Davidson, Donald. “Qué significan las metáforas”, en: *De la verdad y la interpretación*. Barcelona, Gedisa, 1990: 246.

palabras, sino recordar su complejidad y su contingencia histórica. La relación con la tradición propuesta por Heidegger, según ve Rorty, es más bien una *reaudición* de lo que ya no puede oírse, más bien que el hablar lo que no se ha hablado aún.

Lo que distingue a la respuesta pragmatista de la respuesta poética heideggeriana frente a la tradición filosófica científicista es su carácter político. La confianza en la filosofía como instrumento de progreso social que se leía en John Dewey es heredada por Rorty: la grandeza del ser humano individual reside en su posible aporte al desarrollo de la libertad social y a la construcción de una sociedad en la que se de una justa oportunidad a toda potencialidad humana. En su dimensión lingüística, esto significa la esperanza de que toda nueva metáfora se autosacrifique literalizándose.

Lo que aquí nos interesa es pensar la posibilidad de una filosofía hecha con niños y niñas como una voz nueva, como metáfora. Rorty pide, desde el pragmatismo, la literalización de toda nueva metáfora. ¿Qué puede significar esto para la filosofía? ¿Qué consecuencias tiene para la educación, en cuanto trato con el *otro* del *nosotros* adulto, la idea de incluir las nuevas palabras en *nuestra* red de creencias y deseos?

En una clasificación hecha por Laurence Splitter y Ann Sharp⁹, se muestra una diferencia profunda entre las preguntas retóricas y las preguntas de indagación. Se valora positivamente a estas últimas como preguntas filosóficas, de las que no se espera una respuesta determinada. Una metáfora podría ser asimilable, en este contexto, a una pregunta de indagación, que inaugura un camino de pensamiento nuevo. Una educación construida a partir de preguntas retóricas supone, por el contrario, un cuerpo de conocimientos dado y por asimilar, supone que la voz de los niños y niñas no puede ser otra cosa que un eco de lo ya conocido por el *nosotros* adulto. Esta última sería, tomando las palabras ya citadas de Heidegger, una educación de tipo *matemática*. Pero, ¿hasta qué punto son posibles preguntas de indagación genuinas en el marco del programa

⁹ Cf. Splitter, Laurence y Sharp, Ann. *La otra educación; Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Trad. del Centro de filosofía para Niños (Buenos Aires, Argentina) Manantial, 1996. 76-79.

pedagógico de Matthew Lipman, cuando desde las *novelas filosóficas* y sus manuales se determinan las condiciones teóricas de las preguntas? ¿En qué medida el mundo lingüístico que constituye la Comunidad de Indagación es un mundo abierto, en el que son posibles metáforas redescritoras y recreadoras de la realidad?

Cuando Lipman diseñó su programa, lo hizo pensando en solucionar las *deficiencias* en las competencias del pensar de los niños. Pero estas deficiencias sólo pueden interpretarse como tales frente a lo que David Kennedy ha denominado “egocentrismo gnoseológico adulto”, “la teoría del conocimiento hegemónica de hoy” o el “ideal racionalista de razón”¹⁰. Lipman no pone en cuestión la hegemonía de dicha razón adulta, sino que más bien la refuerza en su intento de incluir a la infancia en ella. Prueba de ello es la importancia que en su programa adquiere el aprendizaje y ejercicio de las habilidades lógicas tendientes a fortalecer el juicio y el razonamiento (detectar supuestos, reconocer contradicciones, clasificar, dar ejemplos y contraejemplos, etc.). A pesar de la noción ampliada de *pensar* que Lipman retoma de Dewey, ya no separada del dominio afectivo, en la Comunidad de Indagación lipmaniana el pensamiento aparece en una relación tan estrecha con la argumentación racional, que muchas veces parece poner a ambos conceptos como equivalentes. Puesto el acento en lo que la Filosofía puede dar a los niños –como herramienta de pensamiento–, sus propias posibilidades de abrir nuevos caminos de pensamiento quedan oscurecidas. Al respecto dice Walter Kohan:

*la ‘promisoria’ inclusión de los niños entre los adultos, afirma la racionalidad adultocéntrica dominante, no permite distinguir dispositivos de exclusión y subjetivación y desmantela el surgimiento de cualquier forma diferente de aquella racionalidad. Esta generosa inclusión de los niños en el universo adulto no hace otra cosa sino silenciarlos.*¹¹

¹⁰ Kennedy, David. “Resenha a Matthews”, en: *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*. Upper Montclair, vol. XII, n.2: 41-4. Citado por Kohan en: “Filosofía e Infancia: pontos de encontro”, en: *Filosofia e Infancia: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999: 59-74.

¹¹ Kohan, Walter. Op. cit.: 64.

En su libro *Pedagogía Profana*, Jorge Larrosa propone un encuentro con la infancia como enigma, es decir, como con un otro radical, no ya definido y explicado por un nosotros cierto de su propia identidad y de su poder para nombrar y explicar lo otro, ni siquiera con una alteridad *aún por definir*, sino con un otro que irrumpe desde la imposibilidad en la verdad por medio de su nacimiento, en una verdad que no es verdad positiva (adecuación) sino desocultamiento (*alétheia*).

*Esto es la experiencia de un niño como otro: el encuentro con una verdad que no acepta la medida de nuestro saber, con una demanda de iniciativa que no acepta la medida de nuestro poder, y con una exigencia de hospitalidad que no acepta la medida de nuestra casa.*¹²

Rorty pedía el *autosacrificio* de la metáfora en favor del progreso social. El crecimiento del lenguaje, del mundo (en Rorty: del *nosotros*), convierte a las palabras en un comienzo “imposibles” en “candidatas a la verdad literal”. Pero ¿es éste, realmente, el mayor tributo que podemos hacerles? ¿O es que no soportamos la idea de palabras-enigma que nos pongan en cuestión, que debiliten el firme suelo literal que caminamos con destino hacia el *progreso* de cualquier índole? Convertir la palabra de los niños y niñas en metáfora muerta, podría, es cierto, proveerlas de utilidad. Hacerlas entrar en el tejido de *nuestras creencias y deseos* puede significar hacerles un buen sitio, un sitio desde el que pudieran tener peso para, por ejemplo, la toma de decisiones institucionales. Pero si queremos pensar a la filosofía en su radical dimensión crítica y creativa, la reconducción de la innovación lingüística al campo de la red de *nuestras creencias y deseos* comporta el peligro innegable de hacer funcionar tal innovación en pro de algo que ella misma no ha pedido, y que tal vez *nos* tranquilice y sea causa de nuevos conocimientos para *nosotros*, sólo a riesgo de ocultar su sonido propio, su destello de verdad no instrumental, no pragmática.

Dice Richard Rorty en su texto *Norteamericanismo y Pragmatismo*:

¹² Larrosa, Jorge. *Pedagogía Profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000: 167-168.

*Si hay algo característico del pragmatismo es que sustituye las nociones de 'realidad', 'razón' y 'naturaleza' por la noción de una comunidad futura ideal.*¹³

Dice Larrosa:

*Nuestro totalitarismo [el del sistema contemporáneo] no es el de la destrucción física de toda novedad posible y tampoco lo es ya el de convertir la novedad en un instrumento para la producción totalitaria de un mundo ideal. Nuestro totalitarismo consiste en la captura pragmática de la novedad, en su administración y en su venta en el mercado del Futuro.*¹⁴

Valoramos positivamente el carácter utópico del pragmatismo, que Lipman mantiene. Frente a tradiciones intelectualistas de pensamiento, que utilizaban algunas nociones como fundamentos incuestionables de distintos tipos de saber, la característica pragmatista señalada por Rorty de buscar la propia justificación en el futuro favorece, según consideramos, la generación de proyectos educativos –y sociales en general– de intención transformadora. Para la filosofía, esto significa tanto la búsqueda constante de un ideal regulativo como la permanente puesta en cuestión de las verdades (momentos histórico-sociales, lenguajes establecidos, sistemas políticos vigentes, etc.) siempre parciales. Sin embargo, creemos que en el proyecto pedagógico lipmaniano, el lugar para la discusión de estas verdades parciales se ve muchas veces restringido por la afirmación de algunos *nosotros* que se solidifican como situaciones a las que adecuarse. La actividad filosófica en su dimensión poética-redescriptiva pierde fuerza dentro de la Comunidad de Indagación propuesta por Lipman, toda vez que su programa pedagógico de algún modo pone previamente tanto *lo que hay que pensar* (los contenidos diseñados por sus novelas y por los manuales que las acompañan, que dan las condiciones teóricas para el tipo de preguntas posibles de hacer) como *la manera de pensarlo* (las exigencias procedimentales lógicas y valorativas

¹³ Rorty, Richard. "Norteamericanismo y Pragmatismo", en: *Isegoría; Revista de Filosofía, Moral y Política*. N° 8: "El nuevo pragmatismo". Octubre, 1993: p.6.

¹⁴ Larrosa, Jorge. Op. cit.: 173.

de la Comunidad de Indagación, que incluyen tanto la práctica de habilidades lógicas de razonamiento adulto como la valoración positiva de la democracia norteamericana como forma de vida ideal que impregna el funcionamiento de la Comunidad Investigadora).

Desde este otro costado del pragmatismo, la verdad pragmática es una verdad que confirma, que da continuidad a la experiencia. El criterio pragmatista tradicional –postulado por William James– para definir lo verdadero, es justamente la capacidad de conectar, de unificar sentido, de evitar la contradicción. Ahora bien, ¿es éste el tipo de verdad que puede pedírsele a la infancia, a lo que irrumpe como novedad, como *otro*, a lo que no es sino la muestra de una radical discontinuidad de la experiencia humana? El trato pragmático con la otredad se pone de manifiesto desde el polo de un *nosotros* que puede variar en cada caso y ser más o menos abarcador, pero que siempre supone la constitución lingüística de un mundo que se relaciona con el otro de manera más o menos inclusiva dependiendo de la capacidad de este *otro* de adecuarse al lenguaje de aquél *nosotros*, con un mínimo de contradicción y un máximo de continuidad.

El programa de Lipman hereda del pragmatismo, a nuestro juicio, este determinado tipo de relación con los niños como *otros*, y reduce así las posibilidades de una filosofía hecha con niños y niñas de ser un preguntar nuevo, una metáfora viva. Si la infancia, como novedad total, es asimilable a la innovación lingüística que supone la metáfora: una voz desde fuera del espacio prefijado para *lo real*, ¿cómo nos enfrentamos con esta novedad? Hay por lo menos una exigencia: la de crear condiciones de escucha. ¿Cómo cumplir con esta exigencia? ¿Cómo no silenciar esa voz, no traducirla de modo deshonesto, no conducirla a que diga sólo lo que estamos preparados para oír, o lo que deseamos que diga? Y, por otra parte, ¿es posible una educación que requiera del silencio total por parte de maestros y educadores en general? Si bien la educación sólo es posible desde la noción de interrelación, la adecuación necesaria por parte de los niños a algunos *pilares* teóricos y metodológicos del proyecto de *Filosofía para Niños* impide, según creemos, la

puesta en cuestión del tipo de racionalidad y del sistema sociopolítico y cultural desde el que se ha construido tal pedagogía, y en este sentido, restringe las posibilidades críticas y creativas de una actividad filosófica genuina. El margen de lo que Richard Rorty denominaba “efecto de absurdo” presente en una metáfora, es decir, lo que habría que aniquilar en ella para incluirla en la corriente de lenguaje literal, es demasiado grande cuando los pilares del *nosotros* son tan restrictivos. Y tal vez justamente con tal aniquilación quede silenciado el sentido o la intensidad de lo que venía a ser dicho en la metáfora.

Aún si se aceptara el *etnocentrismo* –un mínimo de supuestos compartidos– como única posibilidad para la conversación y por tanto para la filosofía como actividad dialógica, el programa de Lipman presenta tales supuestos como universales y oculta su propia contingencia, en la medida en que los contenidos y personajes de sus novelas pretenden funcionar como *modelos* para el preguntar y para quienes preguntan, pasando por alto el tipo de tradición política y social a las que se tales modelos se aplican de manera indistinta. Desde esta perspectiva, el *otro* del *nosotros* lipmaniano no serían solamente los niños en tanto *otros* de la racionalidad y el lenguaje adultos, sino cualquier *otro* que perteneciera a una situación cultural diferente.

En la tensión dada por los extremos de una escucha absolutamente silenciosa ante palabras radicalmente nuevas (idea mesiánica de la que nos queremos diferenciar), o la reconducción de los nuevos sentidos de las palabras de los niños hacia las palabras adultas deseadas, se juega, según pensamos, el problema de la educación y el papel de los educadores. Quizás sólo en las zonas intermedias de esta tensión pueda *afinarse el oído* para la palabra de la infancia, para sus posibles redescriptiones y, con ellas, para una actividad de pensamiento conjunta entre niños y adultos.

UNA EDUCACIÓN DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE LA INFANCIA

Walter Kohan

Acerca de la infancia

Repito: nosotros conocemos otra experiencia. Esa experiencia puede ser hostil al espíritu y destruir muchos sueños; no obstante, es lo más hermoso, lo más intocable, lo más inmediato, porque jamás puede faltar al espíritu si nosotros seguimos siendo jóvenes.

W. Benjamin, *Experiencia*.

Bauticémosla infancia, lo que no se habla. Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla, es su separación. Pero se obstina, con ello mismo, en constituirla, como perdida. Sin saberlo, pues, la cobija. Ella es su resto. Si la infancia permanece en ella, es porque habita en el adulto, y no a pesar de eso.

J-F. Lyotard, *Lecturas de Infancia*.

Estamos acostumbrados a asociar infancia a edad temprana. Esto es particularmente habitual en educación, probablemente debido a la enorme influencia de algunos saberes –en particular de la psicología cognitiva– que presuponen una forma evolutiva de entender el ser humano. De esta forma, estamos habituados a ver la infancia como una fase de la vida humana, fase que abandonamos al llegar a la adultez. De esta

forma, también, vemos a la infancia en nuestro lenguaje cotidiano, y a veces llegamos a asociar la infancia y lo infantil a lo pueril, a lo ingenuo y lo simple, aquello que por ser todavía prematuro no reviste suficiente complejidad ni merece excesiva atención. Por momentos, se puede ser más mordaz y hacer de *infantil* un insulto –“no seas infantil, che”–, una señal de todo lo que aparentemente no se quiere ser, de lo que pertenecería a un lejano mundo.

Sin embargo, aunque en nuestro lenguaje cotidiano estemos acostumbrados a asociarla con chicos pequeños, la infancia puede ser mucho más que una edad cronológica o un motivo de puerilidad. Diversos filósofos, de todos los tiempos, han ofrecido otras visiones de la infancia. En este trabajo, vamos a valernos de algunas ideas tomadas de un texto que Giorgio Agamben, traductor italiano de W. Benjamin, escribió hace ya más de veinte años sobre la infancia. Allí, Agamben establece una conexión fundante entre las categorías de experiencia, lenguaje, historia e infancia (2000/1978: 17-82).

Según Agamben, infancia y lenguaje se remiten mutuamente. En la infancia, el ser humano se constituye como sujeto en y por el lenguaje (2000/1978: 59). En tanto el ser humano no viene al mundo ya hablando, la infancia es ausencia y búsqueda de lenguaje, y es en la infancia donde se da esa discontinuidad específicamente humana, donde se produce el pasaje de lengua a palabra (Saussure), de semiótica a semántica (Benveniste) o de sistema de signos a discurso. Es en la infancia donde cada ser humano se apropia del lenguaje y hace del sistema de signos adquiridos un discurso con sentido, esto es, se constituye en sujeto del lenguaje al decir “yo”. La infancia, carente de lenguaje, es también su condición de emergencia. Tal vez no esté de más aclarar que no estamos pensando en un sujeto centrado, dueño de sí, que se apropia del lenguaje como quien toma un pez del mar, sino que se trata de una subjetividad que es constituida y se constituye a sí misma en el interior de complejas prácticas discursivas y no discursivas –como la educación o la filosofía– que lo atraviesan.

Al mismo tiempo, en esta discontinuidad entre lo lingüístico y lo humano, entre la semiótica y la semántica, Agamben

funda la historicidad del ser humano (2000/1978: 67). Si el ser humano es un ser histórico, lo es porque tiene infancia, porque el lenguaje no le viene dado “por naturaleza”, sino porque tiene que aprender a hablar (desde que nace), porque no habla desde siempre (ni es hablado desde siempre por el lenguaje) sino porque habla y es hablado sumergido en una historia. Si no hay posibilidad de que el ser humano sea a-histórico, es precisamente porque no habla desde “siempre”, porque tiene que aprender a hablar (a hablar-se, a ser hablado) en una infancia que no puede ser universalizada ni anticipada.

Por otro lado, la infancia remite también a la experiencia. La experiencia es la diferencia entre lo lingüístico y humano, entre lo dado y lo aprendido, lo que tenemos y lo que no tenemos al nacer. De este modo, que el ser humano no nazca ya hablando, que tenga infancia, que su hablar y ser hablado no esté determinado de antemano, es lo que constituye la experiencia (2000/1978: 65). Así, en la experiencia, en la infancia como experiencia, el ser humano se constituye como ser histórico.

Nos importa destacar que no se trata solamente de una cuestión cronológica. Experiencia e infancia no anteceden simplemente al lenguaje y dejan de existir una vez que el ser humano accede a la palabra (2000/1978: 62), o es accedido por ella. Agamben llega a afirmar (2000/1978: 68) que una y otra son condiciones originarias, fundantes, transcendentales, porque no hay humanidad (condición de ser humano) sin ellas, no hay sujeto que pueda hablar (ni ser hablado) sin ellas. En un cierto sentido, estamos siempre aprendiendo a hablar (y a ser hablados), nunca “sabemos” hablar (ni somos del todo “sabidos” por el lenguaje) de forma definitiva, nunca acaba nuestra experiencia en el lenguaje. Cuando creemos saberlo todo, nos hemos vuelto naturaleza. Sin experiencia de la infancia, somos naturaleza inerte, normalidad inmodificable, pero no historicidad siempre modificable. De este modo, experiencia e infancia (experiencia de la infancia, infancia de la experiencia) son condiciones de posibilidad de la existencia humana, no importa su edad.

Dice Agamben:

Es por ello que la historia humana no puede ser progreso continuo de la humanidad que habla, a lo largo de una continuidad lineal; en su esencia, la historia es intervalo, discontinuidad, epoché. Lo que tiene a la infancia por patria y origen debe proseguir su camino hacia la infancia y en la infancia (2000/1978: 68).

Porque hay infancia (y nacimiento) la historia humana no puede ser continua, lineal, natural. Que la historia humana tiene a la infancia por patria significa que de ella se deriva, que en ella se origina y que sin ella nada es. Sin infancia (y experiencia) no hay historia humana, ni experiencia, ni lenguaje, ni humanidad. Con infancia (y experiencia) la historia humana, el lenguaje, la humanidad, se tornan posibles.

En este registro, la infancia ha dejado de ser un momento, una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Lejos de ser una etapa a ser superada, se vuelve una situación a ser establecida, cuidada, alimentada. Sucede que en nuestras sociedades contemporáneas hay poco espacio para la experiencia o, más bien, la experiencia se ha vuelto una máscara “inexpresiva, impenetrable, siempre igual” (Benjamin, 1989/1913: 41) del adulto, la del “qué le vas a hacer; así son las cosas; siempre ha sido así y siempre lo será”, la de la derrota, la resignación, el determinismo. La experiencia pasa a ser el simulacro de una vida no vivida, de sueños no realizados, ni siquiera intentados; la lanza de un adulto que combate su propia infancia, esa que no olvida los sueños. Nuestros tiempos son hostiles a la infancia y ese simulacro de experiencia es una de sus armas predilectas. Pero como dice W. Benjamin en el epígrafe, estamos pensando en otra experiencia, la máscara de sueños incómodos, imprescindibles aunque irrealizables; la que enfrenta su otra máscara, la combate, la resiste, la hostiga; la compañera de la infancia.

No tratamos de idealizar al niño ni a la infancia, no vemos uno y otra con romanticismo; no entendemos el rescate de la infancia como la restauración de una naturaleza perdida, oprimida, originaria, como la postulación de una metafísica y un

orden trascendente, un estado ideal o algo por el estilo. No afirmamos una visión romántica de la infancia y los niños. No veneramos la infancia, no la consideramos “un mundo completo, un estado de perfección al que no le falta nada” (Bruckner, 1996: 96), ni proponemos la confusión de las edades, el “pastiche recíproco” (*ibidem*). Nada menos infantil que el infantilismo tan en boga en nuestras sociedades. Ni siquiera nos referimos a la cuestión de “los derechos de los niños” y otros instrumentos jurídicos con los que nuestras sociedades muestran toda su “preocupación” por los niños y calman su conciencia. No se trata de confundir edades ni de calmar conciencias. Al contrario.

La infancia que afirmamos es una posibilidad –impensada e imprevisible– de la experiencia humana. Es una chance de abrir esa experiencia a la novedad, a la diferencia; es una “figura del comienzo” (Larrosa, 2000: 16), en el sentido de una imagen que abre un porvenir, lo inesperado, lo diferente, lo insospechado, lo insólito; en otras palabras –mejor, en palabras de otro–, “la infancia consiste en que uno es y hace *como si* se tratara sin embargo de liberarse del enigma de ser-ahí, de hacer fructificar la herencia del nacimiento, del complejo, del acontecimiento, no para gozar de ella, sino para transmitirla y para que quede remitida” (Lyotard, 1997/1991: 69).

Hacer fructificar el acontecimiento que conlleva cada nacimiento, sugiere Lyotard. Así percibida, la infancia es el reino del “como si”, del “haz de cuenta”, del “y si acaso las cosas fueran de otro modo...”; es tomarse en serio la novedad de cada nacimiento; es no dejarse determinar por los más diversos condicionamientos; es impedir que ese nacimiento se agote en sí mismo; es apostar a los frutos que de allí puedan emerger; es tornar múltiple, diversa esa novedad; es prolongar la vida del acontecimiento sin que deje de ser acontecimiento, es afirmarla en lo otro, la diferencia, lo que ella misma no contiene ni revela.

Como edad primera (en sentido temporal pero también ontológico), la infancia es la positividad de un devenir múltiple, de una productividad sin mediación, la afirmación de que no hay ningún camino predeterminado que un niño deba seguir

para tornarse un adulto, un ejercicio inmanente de potencias (Katz, 1996: 90). Leamos este homenaje a Deleuze:

Crianceria é devir, não delimitada por algum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar adulto". Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. Digamos, procura incessante de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Crianceira se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o eu experimenta a vida. (Katz, 1996: 93)¹.

Vamos a leer este texto a través de un ejercicio del lenguaje en la infancia. Buscamos la infancia del lenguaje y de la experiencia en la lectura, aprendemos a hablar, leyendo; veamos qué podemos leer: la infancia es devenir, sin pacto, sin falta, sin captura, desequilibrio, busca, nuevos mapas, encuentro, multiplicidad en proceso, diferencia, experiencia.

Acerca de la educación

(...) la tarea del escritor no es revisar los archivos familiares, no es interesarse por su propia infancia. Nadie se interesa por eso. Nadie digno de algo se interesa por su infancia. La tarea es otra: volverse niño a través del acto de escribir, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esta infancia. Esas son las tareas de la literatura.

G. Deleuze, *Abecedario*.

Sólo con la ayuda de un personal adecuado podremos conseguir que el mundo entero vuelva a la infancia.

W. Gombrowicz, *Ferdydurke*.

¹ *Crianceria* es devenir, no limitado por ningún pacto social, ni algo que desaparezca por el hecho de encontrarse adulto. Devenir que no es capturado por ningún estado de adultez, devenir que se capacita siempre por expresiones alejadas del equilibrio. Digamos, búsqueda incesante de nuevos mapeos, encuentro real-imaginario. *Crianceria* se constituye de multiplicidades en proceso, diferencia en cuanto el yo experimenta la vida. (Traducción de los editores).

De una infancia como la que delineamos en el apartado anterior me parece que habla Deleuze en el epígrafe. Recuperar la infancia en el acto de escribir significa afirmar la experiencia, la novedad, la diferencia, lo no determinado, lo no previsto e imprevisible, lo impensado y lo impensable; un devenir-niño singular que busca encuentros y resiste los agenciamientos. Ir al encuentro de la infancia del mundo y restaurarla. Buscar una relación “infantil” con el mundo. Aunque Deleuze sitúa esa tarea en el espacio de la literatura, seguimos el alerta de Gombrowicz: hace falta un personal adecuado para restaurar la infancia del mundo entero. No tenemos más remedio, entonces, que ocuparnos de educación y de filosofía.

Es conocida la sentencia de Hannah Arendt según la cual la esencia de la educación radica en la natalidad, en el hecho de que los seres humanos nacen en el mundo (1961: 174). Que nace algo nuevo en el mundo significa que mundo y recién llegado son mutuamente extraños, que no hay continuidad entre ellos sino ruptura. Nace un inicio, un nuevo comienzo, un ser independiente que se actualiza en cada acción y en cada palabra (Masschelein, 1990: 768). La educación, entonces, es una reacción a la experiencia del nacimiento (ibidem: 769), a la irrupción inesperada e imprevisible de otro ser; llega alguien nuevo en un mundo también nuevo a partir de su presencia. Así, la educación sólo se torna posible a partir de la pluralidad. Hay educación porque nace otro y tenemos que responder de alguna forma a ese nacimiento.

¿Cómo reaccionar ante la experiencia del nacimiento? ¿Para qué educar? La diversidad de respuestas, pensadas y pensables, es abrumadora: para apropiarse de la novedad, para asociarla, acomodarla, acompañarla, desarrollarla, callarla, abrirla, domesticarla, eliminarla, apagarla, explotarla, conducirla, encausarla, reconocerla, aceptarla, expandirla. ¿Qué hace deseable alguna de esas respuestas?

Nos parece que es en esta postura frente a la novedad donde se afirman los alcances conservadores o transformadores de una pretensión educativa. Tradicionalmente, la educación no ha estado demasiado preocupada en esta novedad (Kohan, 2000, *passim*). Desde ópticas iluministas –cargadas de categorías

como sujeto, progreso, teleología, razón y verdad– las propuestas educacionales se miden sobre todo en función de los alcances, objetivos y fines predeterminados. Así, promesas transformadoras, aquéllas que se proponen alcanzar un otro estado de cosas frente al orden dominante, son comúnmente consideradas como progresistas y aquéllas que pretenden mantener el orden vigente son observadas como conservadoras. La importancia de la educación residiría, antes que nada, en su capacidad para mantener o cambiar el orden existente. En otras palabras, educaremos a los nuevos para transformar o para conservar el mundo ya existente.

Creemos que el dilema no se mide tanto en el proponerse transformar el mundo o conservarlo cuanto en el lugar que se dará a lo nuevo y a los nuevos. Una educación abierta a los nuevos, aquella que no pretende mitigar ni cooptar su novedad, es ya transformadora por la afirmación de esa novedad que abraza, en cuanto una educación que captura a los nuevos – inclusive en los proyectos políticos más seductores y aparentemente revolucionarios– es ya conservadora en la medida en que afirma para los nuevos un orden de los viejos, de los que ya están en mundo. En este sentido, no se trata tanto de conservar o de transformar cuanto de acoger, o no, la novedad de los nuevos, percibir, o no, su alteridad, hospedar, o no, esa pluralidad, dar espacio, o no, a la diferencia.

Desde esta perspectiva, un problema significativo de toda educación puede ser visto como el problema de qué espacio se dará a la voz de los sin voz, los que no nacen hablando, quienes están aprendiendo a hablar y a ser hablados, los infantes. Una vez más, no debemos pensar la infancia apenas como una edad cronológica. Infante es todo aquel que está aprendiendo a hablar, o sea todos los que están en condiciones de ser sujetos del lenguaje, de la historia humana, de la experiencia (Agamben). En la medida en que no lo hablamos ni lo sabemos todo, en la medida en que el mundo no es lo que (pensamos que) debería ser y por tanto “nuestra” historia está inconclusa, en esa misma medida somos seres de lenguaje, de historia, de experiencia. Y de infancia. Al mismo tiempo, en la medida en que la infancia no es una condición de nuestra existencia, en

tanto nuestras sociedades parecen hostiles a una infancia como la que acabamos de caracterizar, uno de los sentidos de la educación de nuestro tiempo puede ser visto en la restauración de la infancia, en crear las condiciones para la experiencia, en generar las condiciones para que sea posible, en nosotros, la infancia y la experiencia, la infancia de la experiencia y la experiencia de la infancia.

Así, estamos muy lejos de una educación que “prepara a los niños para el futuro” o “para el mercado de trabajo” o “para el mundo adulto” o para cualquier otra cosa que no sea la propia infancia, entendida como experiencia de la diferencia, de la novedad, de lo inesperado. Una educación en y para la experiencia educa a los niños en su ser niños, permite vivir la infancia como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como busca de otros mapas, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, de estar en otro mundo del que se está. Si para algo prepara una educación tal es para no dejar nunca la infancia, la experiencia, o para recuperarlas, si se las ha perdido. Si la educación es educación de los que no están en la infancia, de los excluidos de la experiencia –porque la han dejado, sean niños o adultos–, la tarea de una tal educación es recuperar esa infancia, mantenerla, no dejar que se vuelva a perder.

Acerca de la filosofía

Pero, ¿qué es pues la filosofía hoy en día –quiero decir la actividad filosófica–, si no es el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? Si no consiste, en vez de intentar legitimar lo que ya se sabe, en intentar saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otro modo?

M. Foucault, *Uso de los Placeres y Técnicas de Sí*.

Históricamente se ha constituido una imagen del pensamiento llamada filosofía que impide que las personas piensen.

Gilles Deleuze, Claire Parnet. *Diálogos*.

Como sugerimos en el primer apartado, la infancia y la experiencia son componentes insubstituibles de la experiencia humana. Vimos también en ese primer apartado que nuestras sociedades son hostiles a la infancia y la experiencia, tal como allí las caracterizamos. Propusimos, en el segundo apartado, que la educación sea sensible a la infancia y su novedad. En este punto, el último, sugeriremos un ejercicio educativo de la filosofía que contribuya a una tal educación. La filosofía es un concepto filosófico, controversial, múltiple. No pretendemos cerrarlo sino apenas sugerir una forma de entenderla que nos permita desplegar sus potenciales transformadoras. Entendemos la filosofía, su ejercicio, su práctica como una experiencia intersubjetiva del pensar. En esta dimensión, la filosofía es un pensar cuestionador, único, irrepetible e intransferible. Como experiencia del pensar, la filosofía no puede normalizarse, uniformarse, estandarizarse. Nadie puede hacer filosofía por otro, nadie puede tener experiencias por otro, nadie puede pensar por otro, nadie puede preguntar por otro.

Para especificar aún más qué formas del pensar afirma la filosofía como experiencia, retomaremos la crítica de Deleuze a lo que llamó de “imagen dogmática del pensamiento”, la imagen que lleva el sentido común a presupuesto del pensar. Esta imagen se afirma en ocho postulados. Se presupone que: a) existe una buena voluntad del pensador y de la naturaleza del pensamiento; b) el sentido común es lo que unifica las facultades humanas y el buen sentido lo que respalda tal unión; c) el modelo o reconocimiento guía el ejercicio de las facultades; d) la diferencia está subordinada a lo Mismo y lo Similar, lo Análogo y lo Opuesto; e) el error expresa todo lo negativo que puede acontecer en el pensamiento por factores externos; f) la proposición es el lugar de la verdad; g) los problemas se definen por su posibilidad de ser resueltos; h) el aprender se subordina al saber y la cultura al método (Deleuze, 1988: 276).

Esta imagen dogmática o moralista del pensamiento, basada en el modelo del reconocimiento, inhibe las dos potencias, la diferencia y la repetición. Cuando se reconoce una diferencia, cuando ya se la sabe y se la apropia, esta deja de ser tal. El reconocimiento no puede promover otras cosas que lo reco-

nocido y lo reconocible, es incapaz de generar más que conformidades. El reconocimiento no crea ni transforma. No se trata de negar que el reconocimiento desarrolle papeles vitales en la vida humana. Al contrario, es la base de muchos procesos vitales, pero, si también lo es del pensar, lo inhibe porque, cuando se reconoce, se convalida, se legitima, se confirma, y el pensar tiene que ver con propiciar lo nuevo, con dar espacio a la diferencia libre y a la repetición compleja en lo heterogéneo (Deleuze, 1988: 25). De modo que en la negación de esta imagen dogmática del pensamiento radica la posibilidad del pensar y de la propia filosofía. Sólo cuando pensamos lo que hoy no es reconocido ni reconocible, lo que en nuestro tiempo parece impensable, el pensar puede acontecer.

¿En qué se apoya el pensar si no es en el reconocimiento? En la experiencia, en el encuentro, en la discontinuidad, en el acontecimiento. Toda experiencia, todo encuentro que se precie de tal no puede ser anticipado, previsto, deducido. Es el encuentro con aquello que nos fuerza a pensar, que nos conmueve, que nos deja perplejos, que nos lleva a problematizarnos, a pensar lo que hasta ahora no podíamos pensar. Es la afirmación de lo indeterminado, imprevisto, imprevisible. Donde hay formas, ideas o modelos predeterminados no hay pensamiento.

Entendida como experiencia, como encuentro del pensar, la filosofía no admite ningún orden determinante. Piensa lo impensable. Sospecha que lo imposible es posible. Da testimonio de la soberanía de la pregunta. Afirma la diferencia libre y la repetición compleja, pone en cuestión las bases del orden, da espacio a sus otras posibilidades, explora sus puntos negros, sus enfrentamientos, sus exclusiones, sus devenires. Abre las puertas a lo múltiple. Permite la experiencia de la infancia, un encuentro con la infancia, con la infancia de la experiencia, con la infancia del pensamiento.

Así entendida, la experiencia de la filosofía puede, tal vez, ayudar a una educación sensible a la novedad de los nuevos. Puede ser un espacio para un pensar múltiple, indeterminado, imprevisto. Puede, al fin, ayudar a ese “personal adecuado” del que precisamos para conseguir que “el mundo entero vuelva a la infancia”, para restaurar la infancia en el mundo, el mundo

de la infancia. Como sugerimos desde el título, como Deleuze denuncia en el epígrafe, incluimos en esta educación a la propia filosofía, a la filosofía dominante, aquella que se muestra, en sus instituciones, tan lejos de su infancia.

¿Es posible que se dé esta experiencia del pensar en instituciones superpobladas de órdenes determinantes como la escuela o la universidad? ¿Es posible enseñar a pensar, en el sentido aquí especificado? ¿Es posible promover o provocar una experiencia, un acontecimiento? ¿Es posible aprender a pensar? ¿Cómo? ¿Es verosímil el encuentro entre esta filosofía y esta infancia? Tal vez estas preguntas puedan parecer un tanto infantiles. Pretenden serlo.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, Giorgio. *Enfance et histoire*. Paris, Payot & Rivages, 2000/1978.
- Arendt, Hannah. "The Crises of Education", in: *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. New York, The Viking Press, 1961: 173-196.
- Benjamin, Walter. "Experiencia", en: *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989/1913: 41-43.
- Bruckner, Pascal. *La tentación de la inocencia*. Barcelona, Anagrama, 1996.
- Deleuze, Gilles. *Repetición y Diferencia*. Gijón, Júcar, 1988/1968.
- Katz, Chaim Samuel. Criançeira. O que é a criança. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo, PUC, 1996: 90-96.
- Kohan, Walter Omar. La enseñanza de la filosofía frente a la educación como formación. Trabajo presentado en las *VII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*. Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía. Universidad de Buenos Aires, octubre de 2000.
- Larrosa, Jorge. "Filosofía e Infancia", en: *Novedades Educativas*. Buenos Aires, año 12, número 115, jul. 2000: 16-17.
- Lyotard, Jean-François. *Lecturas de Infancia*. Buenos Aires, EUDEBA, 1997/1991.
- Masschelein, Jan. "L'education comme action. A propos de la pluralité et de la naissance.", en: *Orientamenti Pedagogici*. año xxxvii, número 4, 1990: 760-771.

TÉCNICAS PARA EL ARTE DE INTERPRETAR / SE

Natalia Fischetti

Al interpretar un texto filosófico, una narración, un suceso o a otra persona en su complejidad, también nos interpretamos a nosotros mismos. En la búsqueda de la comprensión del otro, nos encontramos con un espejo para reflejarnos. Ese autoconocimiento se vuelve, a su vez, condición necesaria para volver al mundo y reinterpretarlo. Se da un movimiento circular (de la interpretación del mundo a la auto-interpretación y viceversa), donde el diálogo, si es recíproco, es forjador del movimiento y el cambio. Nuestras interpretaciones nos modifican y permiten así que transformemos la realidad.

Para interpretar e interpretarse es preciso estar alertas, dejar la ingenuidad y los prejuicios a un lado y poner otros elementos en juego. Interpretar requiere descubrir máscaras propias y ajenas, aprender a tomarle el peso a las cosas y a ver sus matices, detectar signos y síntomas y saber seleccionar entre lo múltiple. La interpretación es realmente tal cuando nos involucramos con el cuerpo y tenemos la paciencia y la perseverancia de los rumiantes.

La interpretación es un arte, cuyas técnicas es necesario desentrañar para hacerlas propias. La filosofía *crea* esas técnicas y las usa en sus interpretaciones plurales. Leer filosofía posibilita ese autoconocimiento que es fundamental para interpretar el mundo de manera activa, creadora y forjadora del cambio.

Porque la evaluación de esto y aquello, el delicado acto de pesar las cosas y los sentidos de cada una, la estima-

ción de las fuerzas que definen en cada instante los aspectos de una cosa y sus relaciones con las demás, todo aquello (o todo esto) revela el arte más alto de la filosofía, el de la interpretación. (Deleuze, Nietzsche y la filosofía, 11).

Gilles Deleuze dice que interpretar requiere aprender a *pe-sar* delicadamente, con un tacto de evaluador sutil, las cosas, sus sentidos, sus relaciones y las fuerzas que en ellas compiten. Federico Nietzsche es su gran maestro, y también puede ser el nuestro. Pero sólo si estamos dispuestos a introducirnos en la interpretación circular para interpretar a Nietzsche y a nosotros mismos con sus propias técnicas.

Nietzsche es el Intérprete con mayúsculas. Se muestra y se oculta con igual maestría. Es el gran maestro de las *máscaras*:

Todo lo que es profundo ama la máscara; las cosas más profundas de todas sienten incluso odio por la imagen y el símbolo." ¿No sería la antítesis tal vez el disfraz adecuado con que caminaría el pudor de un dios? (Nietzsche, Más allá del bien y del mal, 65).

En relación con esto dice Giorgio Colli¹:

Lo cual significa: no me tomen al pie de la letra, puede suceder inclusive que aquello que pienso sea lo opuesto de lo que digo. (Colli, Introducción a Nietzsche, 89).

Requiere de mucho tacto, de gran sutileza el descubrir cuando se oculta y cuando se muestra. Las máscaras son sus mejores aliadas y es preciso intentar descubrir cuando usa una y cuando no, cuando se esconde y cuando aparece (lo cual no tiene siempre una respectiva concordancia: a veces la máscara *lo muestra más profundamente*). Las máscaras nos caracterizan y también a las cosas. Es preciso detectarlas y atravesarlas a la hora de interpretar, pero no siempre hay que quitarlas. Las máscaras suelen ser lo que mejor nos describe y muestra, pero hay que preguntar siempre: ¿Por qué la máscara? ¿Para qué?

Detectar *matices* es parte del arte de la interpretación. Hay que aprender a percibirlos en los fenómenos. El mismo

¹ Editor, junto con Montinari de la obra crítica de Nietzsche.

Nietzsche asegura que el arte del matiz constituye el mejor beneficio de la vida (arte del que carecemos en los años jóvenes, cuando veneramos y despreciamos sin más)². Reconocerlos nos mantendrá a salvo de hacer una lectura inmadura, *joven*. La juventud o inmadurez que Nietzsche señala no tiene que ver con una edad cronológica sino con la dificultad para visualizar los diferentes e infinitos grises que existen entre el negro y el blanco.

Nietzsche aconseja y exhorta a *rumiar*³: masticar una y otra vez hasta estar seguros de poder tragar sin los riesgos de una mala digestión. Interpretar, como digerir, requieren de la paciencia que sólo un arte puede otorgar.

Interpretar es una actividad en la cual debe comprometerse también y fundamentalmente el *cuerpo*. Es indispensable involucrarnos por entero, sin guantes ni barbijo, en la tarea de comprender al otro.

Como los médicos y los psicólogos, es necesario diagnosticar: tomar distancia sólo después de haber conocido intrínsecamente al objeto, y en la distancia *detectar signos y síntomas*. Reconocer, por ejemplo, en lo que se muestra o se dice, un síntoma de lo que se oculta y se silencia.

La interpretación se basa también en un principio de *selección*:

Muchas cosas no verlas, no oírlas, no dejar que se nos acerquen... (Nietzsche, *Ecce homo*, 55).

Elegir es difícil por la multiplicidad de información que nos ofrecen los sentidos. Pero es preciso no ser presa de los estímulos, no reaccionar a ellos sino ser prudentes y tomarse el tiempo necesario para seleccionarlos. Y estar muy atentos ya que muchas veces, lo que parece intrascendente, algún dato pequeño y oscuro, revela de algún modo al todo.

La interpretación es una tarea infinita, circular, y por ello mismo impostergable. Sin embargo, los requisitos para la comprensión de lo otro o de lo propio no se agotan por el simple hecho de reconocerlos.

² Cf. *Más allá del bien y del mal*, p.56

³ Cf. Prólogo a *La genealogía de la moral*.

En última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia. (Nietzsche, Op. cit., 65).

Interpretar no es extrínseco a vivenciar, a experimentar, a escuchar y observar. No se puede vivir sin interpretar pero sí se puede vivir sin prestar atención a cómo interpretamos. La filosofía puede ayudarnos a abandonar la ingenuidad, si estamos dispuestos a comprender que ella misma no es en ningún caso inocente o ingenua.

Suponiendo que también esto sea nada más que una interpretación -¿Y no se apresurarán ustedes a hacer esa objeción?- bien, tanto mejor. (Nietzsche, Más allá del bien y del mal, 45).

Bibliografía

- Colli, Giorgio. *Introducción a Nietzsche*. México, Folios Ediciones, 1983.
- Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona, Anagrama, 1971.
- Foucault, Michel. "Nietzsche, la genealogía, la historia", en: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992.
- *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona, Anagrama.
- Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid, Alianza, 1998.
- ——. *Más allá del bien y del mal*. Buenos Aires, Alianza, 1997.
- ——. *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza, 1998.
- ——. *Ecce homo*. Madrid, Alianza, 1998.

DESPUÉS DE LA LIBERTAD

Maximiliano López

Podríamos decir que la filosofía consiste en una vuelta del pensamiento sobre sí mismo, una re-flexión, un pensar el pensamiento. Mas para hacer filosofía no basta con eso, es necesario que el pensamiento se vuelva sobre sí mismo con actitud filosófica, es decir, dispuesto a mirar cosas viejas con ojos nuevos. Esto implica estar dispuesto a cambiar el modo de pensar, reconocer nuevos objetos, nuevos problemas, colocar nuevas preguntas.

A esta vocación renovadora, desnaturalizadora, movilizadora la denominamos actitud crítica. Pero, ¿cuál podría ser el objeto al que se dirige nuestra crítica? ¿Qué es lo que podría ser mirado con ojos nuevos? Para responder estas preguntas cabría detenernos un segundo sobre el tema del lenguaje.

Cuando nos dirigimos a las cosas que existen, lo que hacemos para poder pensarlas es, fundamentalmente, ponerles un nombre. Pensemos por un momento que es puesto ante nosotros un determinado recipiente de vidrio al que decidimos llamar *vaso*. En primer lugar, podríamos decir que esa palabra *vaso* no es interpretada en forma independiente, sino que guarda relación con muchas otras palabras como podrían ser, en este caso, líquido, bebida, sed, etc. Ocurre entonces que la palabra *vaso*, y el universo de palabras que la circundan, se impone al objeto estableciendo su sentido y fijando su función. Es decir, cuando damos un nombre a una cosa sintetizamos y fijamos en ese nombre un determinado modo de interpretación de la cosa misma que es a la vez un modo de establecer su sentido práctico, el modo correcto de su utilización.

También a través de un nombre establecemos una cierta generalización, homogeneizamos una serie de objetos diferentes haciéndolos caer dentro de una categoría; habrán una serie de objetos similares que recibirán el nombre de *vaso* y serán así estandarizados en cuanto a su uso.

Las cosas son lo que son porque han recibido determinados nombres que permiten reconocerlas y utilizarlas de una determinada manera. Según de Michel Foucault, las cosas desaparecen debajo de sus nombres¹.

Esta cuestión se torna más compleja cuando lo que se nombra no son objetos simples como un vaso, sino objetos teóricos, categorías del entendimiento, como en el caso de conceptos como *verdad*, *belleza*, *bien* y *libertad*.

Cuando usamos cualquiera de estas palabras le damos un sentido con relación a muchas otras y, a través de estas, construimos una interpretación del mundo y le asignamos un valor y un sentido a las cosas y a nuestras acciones.

El mundo que tenemos es el mundo que las palabras nos permiten nombrar, por eso, pensar nuevamente, volver el pensamiento sobre sí mismo, es crear nuevas categorías, es liberar a las palabras de sus antiguos significados para que ellas nos revelen otros nuevos y, si esto no es posible, es también ser capaces de abandonarlas.

De todas las palabras, las más difíciles de cuestionar no son aquellas que nos resultan antipáticas, propias de las teorías que reprobamos, sino aquellas que han ganado un lugar en nuestro corazón y nuestro vocabulario, aquéllas que le dan sentido y dirección a nuestra vida, aquéllas que ennoblecen nuestra tarea y a nosotros mismos. De todas estas, la palabra *libertad* es quizás una de las más importantes de la modernidad y una de las que más fuertemente han marcado los proyectos alternativos en educación. Alternativos a aquellos que sólo ven en la educación la reproducción de los valores y saberes de una determinada cultura.

¿Cómo ha sido entendida la palabra libertad en la época moderna? ¿Cuáles son las palabras que la acompañan y permiten entenderla?

¹ Cfr. Michel Foucault. *Las palabras y las cosas*. Traducción de Elsa C. Frost. Barcelona, Planeta - De Agostini, 1985.

La modernidad se caracterizó por la constitución de una forma de comprensión que pone como garante al sujeto y su razón. Es decir, basada en la creencia en la existencia de un sujeto autónomo capaz de pararse frente al mundo y decir no. Es desde esta distancia entre sujeto y mundo, desde esta autonomía de la conciencia, que el concepto de libertad adquiere sentido. La libertad es entendida entonces como elección, elección de un sujeto racional y autónomo respecto del mundo y del lenguaje.

Las diferentes propuestas que desde el campo de la educación alumbró la modernidad, fueron, con diferentes particularidades, un intento de garantizar esta independencia del sujeto frente al mundo, fortaleciendo su autonomía y conquistando su libertad, siempre entendida como libertad de elegir. En cualquiera de estos casos desde el naturalismo rousseauiano hasta las propuestas sociocríticas de nuestros días, lo que se afirma como supuesto es la existencia de un sujeto y de un medio exterior que ejerce sobre él una determinada influencia, una cierta presión. El fundamento de este sujeto puede ser, según el caso: la naturaleza, la razón, la conciencia; aquello que lo influye: la sociedad, la irracionalidad, la ideología.

El otro supuesto que sostiene este modo de entender la libertad como opción, es el de la separación entre pensamiento y experiencia. El pensamiento se daría así, en la esfera de la conciencia y la experiencia, reducida a experimento, sería lo propio del campo de los objetos, del mundo. Aparecen ahora, no sólo dos espacios, conciencia-mundo, sino dos momentos, el del pensamiento y el de la experiencia.

Jorge Larrosa, se ha dedicado a rescatar el concepto de experiencia, entendido no como aquello que pasa, fuera de nosotros, sino como aquello que nos pasa. Como aquello que nos acontece y que indefectiblemente nos afecta en lo que somos. La experiencia no es así una parte del método seguro con que la ciencia da cuenta del mundo, lo estabiliza, sino la tierra en la que nos constituimos en nosotros mismos. Experiencia y lenguaje son la materia misma con que estamos hechos y no una influencia que recibimos desde afuera.

A este respecto escribe:

Es como si la filosofía hubiera tratado de reducir lo que tiene de riesgo y de incertidumbre (...) separando pensamiento y experiencia. Como si el pensar no fuera experiencia, sino una actividad anterior o posterior, una operación autónoma que daría cuenta de la experiencia, la ordenaría, la fijaría, marcaría sus límites y establecería, incluso, sus condiciones de posibilidad. Pero también negándole su propia realidad, esto es, reduciendo toda experiencia bien a experimento (y la experiencia no sería ahí sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos nombrarlo y conocerlo en su verdad) bien a vivencia (como si la experiencia no fuera sino el modo en que un sujeto “psicológico” constituye, por interiorización, tanto la verdad de sí mismo como la de lo que sucede a su alrededor).²

Estas dos dicotomías, la de sujeto-mundo y la de pensamiento-experiencia son las que permiten pensar en la libertad como elección, elección que se da en la esfera de la conciencia y en un momento previo a la experiencia.

La filosofía contemporánea ha colocado una serie de preguntas que ponen bajo sospecha la homogeneidad y solidez de ese sujeto, fundamentalmente, al afirmar que también la experiencia que tenemos de nosotros mismos es producida a través de las palabras y su mediación. O dicho de otro modo, al mostrar que el sujeto es una ficción del lenguaje. Al mostrar que la identidad, lo que somos, no es otra cosa que el entrecruzamiento de muchas historias que contamos y se cuentan acerca de nosotros mismos³.

Foucault nos dirá:

“mi hipótesis es que el individuo no es lo dado sobre lo que se ejerce y se aferra el poder. El individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es el producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas”.⁴

² Jorge Larrosa: *La experiencia de la lectura*. Barcelona. Laertes. 1996: 163

³ Con relación al tema de la construcción narrativa de la identidad es posible consultar de Jorge Larrosa *La experiencia de la lectura* op. cit.; Fernando Bárcena y Joan-Cales Mèlich. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Piados, 2000.

⁴ Michel Foucault. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1991: 120.

El individuo no es entonces el punto de partida, sino el resultado de juegos de saber, poder y formas de subjetivación.

Los análisis foucaultianos del último período en torno a los conceptos de subjetivación, autogobierno y tecnologías del yo, exploran en especial el modo en que al interior de las prácticas pedagógicas se median y construyen determinadas relaciones de uno consigo mismo⁵. Esto permiten ver la contingencia y artificialidad de aquello que llamamos yo y, por ende, la imposibilidad de entender la libertad sólo como elección o autonomía del sujeto.

Este nuevo planteo nos permite advertir el modo en que los sujetos son construidos por las instituciones y sus juegos de verdad. No sólo verdad del mundo, sino verdad de sí.

Luego del quiebre producido por Foucault, lo contrario del poder no es ya la libertad, como tampoco lo es la verdad. La una como la otra, son el resultado de un conjunto de procedimientos de regulación y legislación de los enunciados, que con relación a los individuos, definen lo que puede ser percibido, dicho, juzgado, pensado y hecho con relación a uno mismo al interior de las instituciones⁶.

*Para hacer eso es necesario que los individuos sean libres y continúen siéndolo en la medida en que establecen mutuamente relaciones de poder. Sin libertad no hay poder, sólo determinación física. De modo que las formas de subjetivación dominantes en la escuela son también formas de estructurar la libertad practicada en ellas.*⁷

Esto no quiere decir que no sea posible hablar de resistencia, la resistencia es producida por el mismo ejercicio del poder. Donde hay poder hay resistencia. Lo que ocurre es que detrás de esa resistencia no encontramos la naturaleza humana o un sujeto sometido que pugna por su liberación, sino otros modos de estructuración de la subjetividad, otros criterios, otras formas de ejercicio del poder.

⁵ Al respecto, es posible consultar de Walter Omar Kohan. "Subjetivação, educação y filosofía". En: *Perspectiva*. Revista de Ciências Sociais, Santa Catarina, SC, vol. 18, n.43, 2000; 143-158. y de Jorge Larrosa "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En: Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 1995.

⁶ Cfr. Walter Kohan. *Op. cit.*

⁷ Cfr. Walter Kohan. *Op. cit.*

Así:

*ciertas formas convencionales de análisis del poder, tales como las que son comunes en la crítica educacional, basadas en nociones como las de opresión, dominación, exclusión, explotación, etc., aun cuando conserven su utilidad, no nos ayudan a analizar formas de poder que extienden el alcance del gobierno hacia dominios impensados de la conducta humana.*⁸

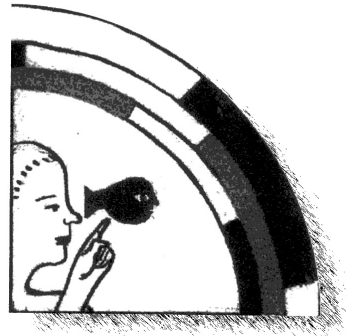
Hablamos de un sujeto sujetado y contruido sobre la base de esa sujeción y cuya opción parece ser sólo la de sujetarse según criterios diferentes. ¿Qué es lo que hace que un sujeto rechace aquello que es? ¿Cabe hablar de autonomía en esa acción desidentificadora? ¿Cabe hablar de mejores criterios que medien la relación de uno consigo mismo?

En definitiva, la pregunta que en este artículo deseamos dejar formulada es la siguiente: ¿existe otra manera de pensar la libertad que no sea como autonomía del sujeto? O dicho de otro modo, después de Foucault, ¿qué decimos cuando decimos *libertad*?

⁸ Tomaz Tadeu da Silva "As pedagogias psi e o governo do eu nos regimens neoliberais". En: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis-Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

Bibliografía

- Bárcena, Fernando y Joan-Cales Mèlich. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Piados, 2000.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1991.
- Kohan, Walter Omar. "Subjetivação, educação y filosofia". En: *Perspectiva. Revista de Ciências Sociais*, Santa Catarina, SC, vol. 18, n.43, 2000: 143-158.
- Larrosa, Jorge. "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En: Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación* Madrid, La Piqueta, 1995.
- Larrosa, Jorge: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes, 1996.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. "As pedagogias psi e o governo do eu nos regimens neoliberais". En: Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Liberdades reguladas*, Petrópolis-Rio de Janeiro, Vozes, 1998.



NARRACIÓN

SEMIÓTICA DE LA CULTURA Y NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES

Fabiana Grasselli

Aproximarse al problema de la identidad de las comunidades, considerándolo desde una visión semio-antropológica, remite de modo inmediato al concepto de cultura, lo cual exige a su vez definir con precisión los fenómenos que se incluirán en este concepto. A propósito de tal cuestión, Umberto Eco proporciona en su *Tratado de semiótica general*, un análisis esclarecedor acerca del sentido que adquiere el término “cultura” para los desarrollos de la Semiótica de la cultura, que constituye un umbral epistemológico en el que la semiótica y la antropología cultural se vinculan estrechamente. Así, encontramos que “cultura” abarca, además de la aparición de los lenguajes, tres fenómenos elementales que aparentemente no poseerían ninguna función comunicativa: a) la producción y el uso de objetos que transforman la relación hombre-naturaleza; b) el intercambio de bienes económicos; y c) las relaciones de parentesco como núcleo primario de relaciones sociales institucionalizadas. Sin embargo, desde una perspectiva semio-antropológica, los cuatros elementos mencionados son pertinentes y pasibles de ser abordados como problemas semióticos, pues la hipótesis que subyace en este tipo de planteos, tiende a mostrar que “la cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación” (Eco, 2000, p. 44-45). Esto permitiría comprender a través de procesos de semiosis sus mecanismos fundamentales, y en última instancia concebir las manifestaciones culturales y sociales a partir de una lógica de los sistemas de significaciones y los procesos de comunicación.

Tomando esta hipótesis como eje ideológico y las herramientas del análisis semiótico para sus observaciones, Eco demuestra que los tres elementos fundantes de la cultura a los que se hizo referencia y que en apariencia no estarían dotados de función comunicativa, en realidad participan de estructuras semántico-simbólicas destinadas a producir sistemas de significados con propósitos de comunicación.

De esta manera, el primer fenómeno distinguido, esto es, la producción de instrumentos de uso, instaura un plano de significaciones que se refieren entre sí en tanto que un objeto al que se le ha asignado una nueva función, por ejemplo “piedra que sirve para algo”, se erige en significante concreto de una nueva función asignada, y además remite a la categoría piedra-tipo que sirve para algo y por extensión también a cada una de las piedras-espécimen que se incluyen en dicha categoría. En este sentido, si se tiene en cuenta el hecho de que el lenguaje verbal articulado es un componente concomitante a estos fenómenos, la posibilidad de dar nombre a la piedra tipo y a cada una de las piedras especímenes añade una nueva dimensión semiótica al sistema de significaciones descrito. Por lo tanto, estas consideraciones concluyen en que, dado un juego de relaciones de mutua connotación entre objeto concreto, función asignada, categoría general del objeto, y objetos incluidos en dicha categoría, vinculado a manifestaciones signícas propias de la comunicación verbal, resulta la configuración de una estructura semiótica compleja. La aparición del nombre (expresado verbal o pictóricamente) que denota alguno de estos elementos y sus significados¹, y que connota por asociación los significados del resto de los elementos cuyo significantes son los elementos mismos o bien otros nombres, constituye la emergencia de un sistema de significación proyectado a la transmisión de información en un proceso comunicativo. Esta afirmación descansa en el principio de economía lingüística, puesto que

¹ La diferencia realizada entre significado y objeto concreto resulta pertinente en nuestro planteo porque permite visualizar que el nombre referido al objeto constituye una unidad signíca con significado y significante. Esto supone el hecho de que el contenido de una determinada expresión “representa elementos elegidos o recortados de un *continuum* impreciso y amorfo de hechos y conceptos” que corresponderían al plano de la realidad concreta (Cf. Eco, 2000).

sería antieconómico concebir relaciones de significación como las referidas no motivadas por propósitos de comunicación.

El mismo esquema analítico es aplicado también al intercambio de bienes. Aquí Eco fundamenta su abordaje semiótico de este elemento, recurriendo a la descripción de la relación económica capitalista que regula el intercambio de bienes propuesta por Karl Marx en el primer libro de *El Capital*. “En un sistema de intercambio generalizado, todas las mercancías pueden convertirse en signos que representan a otras mercancías” (Ibídem, p. 49), por lo tanto el valor de uso de los bienes queda transformado en valor de cambio fundado en el parámetro de intercambio. En un sistema con estas características una mercancía expresa el valor de cambio de otra y a su vez el valor de cambio se refiere a la cantidad de trabajo humano necesario para producirla. Con la aparición del dinero se da un proceso de simbolización aún más complejo, porque la moneda está en lugar de otra cosa, simboliza bienes de consumo o mercancías con un valor de cambio específico y también connota al trabajo humano y las otras fuerzas productivas.

Por otra parte, con el intercambio entre parientes, se puede observar cómo, en el caso de la mujer elegida por esposa, ésta adquiere un valor simbólico que la coloca en oposición paradigmática con otras mujeres y a la vez es un signo que connota un sistema de obligaciones sociales (Cf. Eco, 2000, p. 44-52).

Al considerar todos los fenómenos culturales desde un punto de vista semiótico, la cultura puede ser comprendida en tanto unidades signícas organizadas en estructuras (campos o ejes semánticos) que siguen reglas semióticas y que pueden ser interpretadas a partir de procesos de semiosis.

in embargo esta línea de investigación proporcionada por la semiótica de la cultura también incorpora a la concepción de cultura, el carácter sistémico aportado por los teóricos de la Escuela de Tartu. Éstos, al igual que los antropólogos postestructuralistas se interesan por la cultura en tanto estructura semiótica organizada como sistema y asimismo por el aspecto analítico de los diferentes subsistemas que cohabitan en todo fenómeno cultural. El teórico español Pozuelo Yvancos explica con claridad la hipótesis fundadora de este enfoque:

Todo el proyecto de la Semiótica de la Cultura [desarrollada por la Escuela de Tartu] reposa en la convicción de la signicidad de la cultura, esto es, del carácter en cierta medida organizado, sistémico, de los diferentes códigos o subsistemas que conforman lo que llamamos cultura (1997, p. 128).

Yuri Lotman, semiótico emblemático de la Escuela de Tartu habla de la cultura como conjunto de sistemas interrelacionados en el que el sistema de simbolización por medio del lenguaje constituye el eje central puesto que la cultura funciona desde esta perspectiva como “sistema de modelización secundario, respecto del elemento primario de base: la lengua” (Ibídem). Ésta proporciona a la cultura, según las palabras de Pozuelo Yvancos, “los principales dispositivos estereotipadores con que modeliza su visión del mundo y nutre el aparato de sus esquemas básicos de comprensión y definición de la naturaleza y sociedad” (Ibídem).

La idea lotmaniana de la cultura, la concibe como sistema modelizador, esto es, generador de códigos, en tanto creador de modelos cognitivos, éticos, antropológicos, estéticos, que por ser códigos, lenguajes, organizan sistémicamente la experiencia de aprehensión y comprensión de la realidad. Así, la cultura se presenta como sistema pluricodificado, o bien plurilingüístico en el que los códigos se superponen. En otras palabras, las culturas se modelizan en entramados que, a partir de la convergencia de los diferentes códigos, configuran una textura, un texto de cultura.

Para comprender más profundamente la propuesta que se ha esbozado, es pertinente, según mi opinión, ahondar en el fundamento que legitima la concepción de la lengua como elemento primario proveedor de los dispositivos configuradores de los esquemas de cognición e interpretación del mundo. Cassirer en *Mito y Lenguaje*, expresa que

la articulación del mundo de la realidad en cosas y en procesos, en aspectos permanentes y en transitorios, en objetos y en acciones, no precede al lenguaje como un sustrato de hechos ya dados, sino que es el lenguaje mismo quien inicia tales articulaciones y las desarrolla en su propia esfera (p. 17).

Esta tesis implica entender al lenguaje como configurador del mundo, como mecanismo de modelización primario que *recorta* unidades semánticas, según ha dicho Hjelmslev, de un *continuum* compuesto por fenómenos físicos, fenómenos psíquicos, comportamientos y pensamientos, al que se podría hacer corresponder el concepto de “mundo de la realidad” al que alude Cassirer.

He explicado más arriba que la cultura, según la semiótica de la cultura, es considerada como texto, como sistema de códigos que se superponen en las textualizaciones en que tal cultura se ha modelizado, y había adelantado también que en este modo de visualizar la cultura, la semiótica, en tanto *Teoría general de la cultura* (Cf. Eco, 2000, p. 51), abría un espacio de confluencia con la antropología desarrollada por la Escuela de Chicago. Estos antropólogos, sucesores de Malinowski, a partir de la crisis que este último genera en cuanto al estilo de relato científico etnográfico, inician el desarrollo de una metodología interpretativa que mantenía las historias de vida próximas a la narración litararia. Luego Clifford Geertz, el padre de la antropología interpretativa, proclama que la verdad objetiva tiene que ser sustituida por la verdad hermenéutica. La cultura, para Geertz, es un conjunto de textos a ser interpretados, cuya estructura de significación debe ser decodificada por el antropólogo. La tarea del antropólogo entonces, consiste en hacer semiosis, lectura de los textos culturales, lo cual supone un rol activo de cooperación textual, (Cf. Eco, 1993) de desciframiento de sus *expresiones fijas* para decodificar los textos que surgen en el contexto de la cultura de una comunidad.

El escritor mexicano Carlos Fuentes, en sus ensayos *El Espejo enterrado*, *Nuevo tiempo mexicano* y *Valiente nuevo mundo*, intenta definir la mexicanidad y comprender, según mi criterio a partir del modelo de esta antropología postestructuralista, la intraconexión de significaciones y la compleja imbricación de códigos que constituyen el texto cultural latinoamericano. De este modo interpreta que el texto cultural de Hispanoamérica se entreteje a partir de la herencia pluricodificada de los pueblos indígenas, de la presencia de la población africana, y a través de España, de la tradición mediterránea (árabe,

judía, griega, romana). Para Fuentes, en este texto cultural de las Américas, construido en esa superposición de códigos y resemantización de signos, existe un lugar común compartido: España, en términos de Geertz, una *expresión fija* que es necesario descifrar. En este desciframiento está la posibilidad de aprehender la identidad de la civilización latinoamericana, civilización consciente de su ser mestizo traumático surgido de la conquista del nuevo mundo, que es el origen de un conocimiento terrible, como dice Fuentes,

conocimiento que nace de estar presentes en el momento mismo de nuestra creación, observadores de nuestra propia violación (Fuentes, 1997, p. 24). *De la catástrofe de la conquista nacimos todos nosotros, los mexicanos. Fuimos, inmediatamente, mestizos* (Fuentes, 2000, p. 16).

El desciframiento al que he aludido nos permitirá decodificar la trama multirracial, mestiza, y multitradicional de nuestra cultura, asumiendo la catastrófica realidad del mestizaje que nos inyecta en las venas la conflictiva presencia del desastre que España sembró en lo que fuimos primero: las civilizaciones indígenas. Dice Fuentes:

A través de España, las Américas recibieron en toda su fuerza a la tradición mediterránea. Porque si España es no sólo cristiana, sino árabe y judía, también es griega, cartaginesa, romana, y tanto gótica como gitana. Quizás tengamos una tradición indígena más poderosa en México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, o una presencia europea más fuerte en Argentina o en Chile. La tradición negra es más fuerte en el Caribe, en Venezuela y en Colombia, que en México o Paraguay. Pero España... es en cierta manera, nuestro lugar común (Fuentes, 1997, p. 21).

Y más adelante agrega:

"El texto es lo que está ahí, claro y ruidoso a veces; pero el contexto ha desaparecido. Restaurar el contexto del lugar común puede ser tan sorprendente como peligroso" (Ibíd., p. 24).

Resulta entonces conveniente atender en forma completa a la propuesta de Carlos Fuentes, quien, como se ha dicho, hace un trabajo de interpretación del texto de cultura latinoamericana

para comprender los códigos que signan nuestra identidad. Sin embargo su planteo no es hermenéutico, sino que hace pie en una primera actitud hermenéutica para asumir luego una posición constructorista. Fuentes cree en la posibilidad de construir colectivamente la identidad de Hispanoamérica en una toma de la palabra que narre nuestro texto cultural desde una comprensión profunda de su pluricodificación.

La configuración de nuestro texto cultural implica responder a la conquista con la narración de una contraconquista que diga nuestra civilización de mestizajes, sincrética, policultural y multirracial². En el decir de la narrativa de Hispanoamérica se funda el territorio de la palabra, que es siempre algo compartido y comprende una labor dinámica y perpetuamente inacabada: crear el mundo diciendo la historia, la sociedad, los modos de relación intersubjetiva. Crear, en el territorio de la palabra, se vincula con los mecanismos de ficcionalización, que según la concepción de Fuentes, comprenden cuatro funciones: nominación y voz; memoria y deseo como sustentos de la narrativa creadora de una policultura indo-afro-iberoamericana. Esta narrativa imagina su texto cultural: recuerda su pasado y nombra la realidad que descubre, desea y dice su futuro. Citando a Jules Michelet, dice Fuentes:

“Un pueblo tiene derecho a imaginar su futuro. Yo diría –añade– que tiene, también, derecho a imaginar su pasado: no hay futuro vivo con pasado muerto” (Fuentes, 1994, p. 9).

Por eso, ante el fin de los grandes relatos de liberación que señalara Jean-François Lyotard, Fuentes afirma:

² “A la conquista del Nuevo Mundo siguió, nos dice Lezama, la creación de un continente de civilización multirracial y policultural, europeo, indio y africano, dueño de un estilo de vida y un gusto que se comprueba lo mismo en la cocina que en el sincretismo religioso, en el sexo que en la arquitectura barroca. La contraconquista es visible en los altares cristianos decorados por artesanos indígenas, de acuerdo con la idea mítica del paraíso aborígen, en Perú, Guatemala, Ecuador y México, y en las ceremonias católicas impregnadas de rito africano, en el Caribe. Son parte de la historia de la contraconquista la revuelta nacionalista de los dos Martín Cortés, [el Martín mestizo, hijo de Hernán Cortés y la Malinche, y del Martín Cortés legítimo] así como la revuelta de Túpac Amaru en las postrimerías del virreinato peruano. La contraconquista abarca tanto las crónicas del imperio perdido del Inca Garcilaso en Perú como las del fraile franciscano Bernardino de Sahagún en México.” (Fuentes, 1992, p. 19).

“La incredulidad hacia las metanarrativas puede ser sustituida por la credulidad hacia las polinarrativas que nos hablan de proyectos de liberación múltiples” (Fuentes, 1992, p. 25).

Así, en su proyecto, Carlos Fuentes propone narrar el texto cultural hispanoamericano en multirrelatos de un mundo que es sincretismo y diferencias; texto cultural que se nomina y recuerda en la semiosis de su dimensión pluricodificada indígena, africana y mediterránea.

“El pasado no ha concluido y por eso tiene que ser reinventado para que no se nos fosilice entre las manos” (Fuentes, 1992, p. 23).

Esto podrá llevarse a cabo mediante relatos que nos permitan apropiarnos de la historia, una historia dicha con nuestra voz. El futuro deseado y dicho es la instauración de un mundo posible, el mundo nuevo de la imaginación presente.

Bibliografía

- Cassirer, Ernst. *Mito y Lenguaje*. Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula; la cooperación interpretativa en el texto narrativa*. Barcelona, Lumen, 1993.
- ——. *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen, 2000.
- Fuentes, Carlos. *Valiente mundo nuevo; épica, utopía y mito en la novela hispanoamericana*. México, FCE., 1992.
- ——. *Nuevo tiempo mexicano*. México, Aguilar, 1994.
- ——. *El espejo enterrado*. Madrid, Taurus, 1997.
- ——. *Los cinco soles de México; memoria de un milenio*. Buenos Aires, Seix Barral, 2000.
- Mateo Díez, Luis. “El espejo de la ficción”. En: De la Fuente Lombo, Manuel y Hermosilla Álvarez, María de los Ángeles (ed). *Etnoliteratura: Una antropología de ¿Lo imaginario?*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1997: 93-104.
- Pozuelo Yvancos, José María. (1997). “Etnoliteratura y semiótica de la cultura”. En: De la Fuente Lombo, Manuel y Hermosilla Álvarez, María de los Ángeles (ed). *Op. Cit.*:125-141.
- Sanchíz Ochoa, Pilar. (1997). “Entre la realidad y la ficción. Literatura, historia y antropología”. En: De la Fuente Lombo, Manuel y Hermosilla Álvarez, María de los Ángeles (ed). *Op. Cit.*: 65-78.

REDES, HISTORIAS Y NARRATIVAS

Pablo Pacheco

Desde la antigüedad el hombre ha sido definido en función de su capacidad lingüística. A partir de entonces, la reflexión sobre el lenguaje ha estado presente siempre en las diferentes tradiciones míticas, religiosas, filosóficas y científicas.

Algunos mitos de origen (egipcios, hindúes, cristianos, mayas...) presentan al lenguaje como el instrumento fundamental con el cual las divinidades religiosas crean o forman todas las cosas, mediante palabras que dan consistencia a lo real y a partir de las cuáles se configura el mundo humano.

La especulación filosófica occidental le otorga un lugar central al problema del lenguaje.

En la antigüedad griega, Platón presenta algunas alternativas acerca del origen y la generación del lenguaje y Aristóteles define al hombre como un viviente con *logos*; dos concepciones que, por intermedio de las elaboraciones lógicas y semióticas de los estoicos y la reformulación teológica del cristianismo, ingresarán a la Edad Media e intervendrán en la famosa disputa sobre los universales y el origen de los conceptos.

En la Modernidad, particularmente con Kant y Hegel, la cuestión del lenguaje irá adquiriendo fuerza de la mano del problema de la razón en su progreso y en su devenir histórico, configurando la tríada Logos, Razón e Historia.

En la época contemporánea, la reflexión sobre el lenguaje vuelve a ocupar la escena central de las especulaciones, en campos tan diversos como la filosofía –con la filosofía analítica, la fenomenología y la hermenéutica–, la lingüística, la antropología, el psicoanálisis, la psiquiatría, la teoría de la informa-

ción y de la comunicación, pasando por el desarrollo de lenguajes artificiales como el de la lógica simbólica, la física y la matemática, así como la inteligencia artificial (IA) y la cibernética.

Pero en todas estas variadas y diferentes perspectivas, el fenómeno lingüístico parece ocupar siempre un lugar fundamental en las formas de intercambio y de interrelación que el hombre establece con el mundo y con los demás hombres. En este sentido, nombrar la naturaleza y narrar la historia han sido formas preeminentes y privilegiadas que el hombre ha tenido para establecer relaciones con su entorno y sus circunstancias, modos vitales para aprender a desenvolverse en su cotidianidad.

Las distintas historias y relaciones humanas, configuran y desarrollan cada contexto y cada espacio vincular a través de múltiples relatos y formas narrativas, los que a su vez, dan sustento y reafirman esas mismas historias y contextos, articulándolos y agrupándolos respectivamente en redes sociales y *tramas narrativas* que otorgan identidad cultural a los individuos y grupos involucrados¹.

*A medida que se aprehende esta perspectiva –afirma Carlos Sluzki– se puede llegar a la realización de que la red social contiene, sostiene y es generada por las historias que constituyen la identidad de sus miembros, legitima la posición social de los participantes, es generada a la vez que depositaria de la existencia simbólica de sus miembros, y que esta red social personal es una estructura laxa cuyo centro es arbitrario, flotante y circunstancial.*²

Las redes interpersonales de las que cada uno forma parte –en cuanto ser social que tiene lenguaje–, muestran isomorfías estructurales, sistémicas, con la *trama narrativa* que sustenta y reafirma las historias por las que transcurren nuestras redes. [En el diagrama de la figura 1 (anexo A) puede apreciarse un sistema de redes, en el cual, 1 indica la red personal de un actor social ubicado en el centro, y los círculos concéntricos que marcan sus relaciones con una intensidad e intimidad decreciente hacia el exterior; 2 constituye una de las muchas

1 Cf. Goolishian, 1998; Wainstein, 2000, cap. 7.

2 Sluzki, 1996, cap. 7.

redes de las que el actor es un miembro periférico (es la red perteneciente a uno de los miembros periféricos de la red del actor social considerado); el número 3 es una de las muchas redes a las que diferentes miembros pertenecen sin conocerse entre sí (por ejemplo, la red de las personas que pertenecen a una misma iglesia, a un mismo club, estudiantes de una misma institución educativa, etc.); el número 4, una de las redes de la que el actor considerado no es miembro, aún cuando alguno de los miembros de su red pertenezca a ella; 5 indica una de las redes de las que el actor es miembro, pero pocos o ninguno de los miembros de su red los son; finalmente el número 6 señala una de las redes de las que ni el actor social considerado, ni ninguno de los miembros de su red forman parte, pero que puede afectar indirectamente a la red del actor. En el diagrama de la figura 2 (anexo B), puede visualizarse un sistema de narrativas, donde 1 es la historia y sus resonancias en alguna de las historias asociadas; 2 indica una de las muchas historias que se activan y confirman, se corroboran con las resonancias de 1 y sus reverberaciones en algunas historias asociadas; 3 es una de las macrohistorias sostenidas por el folklore, la cultura, los mitos colectivos, que incluyen y armonizan con 1 y la nutren; 4 constituye una historia que se activa y resulta disonante con 1; 5 es una historia que mediante *captura mágica* recontextualiza la historia 1 sobre parámetros y premisas diferentes; por último, el número 6 es una historia con parámetros y premisas diferentes que son irrelevantes para la contextualización de la historia 1³. La semejanza estructural entre los dos diagramas, es un ejemplo en abstracto que muestra un isomorfismo entre el sistema de redes y el sistema de narrativas].

Cada individuo, grupo o comunidad, encara la resolución de las problemáticas que afronta, a partir de esa isomorfía estructural y de la retroalimentación circular que se da entre red social y *trama narrativa*. Porque, así como los conflictos son configurados histórica y generacionalmente por las redes sociales y descritos por su correspondiente *trama narrativa*, asimismo, las

3 Estos diagramas, al igual que sus explicaciones, fueron extraídos de SLUZKI, 1996, cap. 1 y 7 respectivamente.

soluciones dependerán en gran medida de esa misma trama y de las historias que otorgan identidad y consistencia a la red⁴.

Aun cuando esto significa cierta limitación, sin embargo se reconoce que es también en este proceso donde podemos encontrar la clave para *re-encuadrar* o *reestructurar* el abordaje de los conflictos y dar sentido a sus posibles soluciones⁵.

En el contexto actual, producto de la reconversión capitalista de los países latinoamericanos, el ritmo de vida y de trabajo atomizante, junto con una creciente fragmentación social, tienden a desvincularnos cada vez más de nuestras redes y a reducir la riqueza de nuestras historias y experiencias. Desde nuestro marco de referencia, la consigna consiste en *ampliar la trama narrativa*. E inmediatamente nos preguntamos: ¿De qué modo? ¿Ampliando dinámicamente las redes? ¿Haciendo variaciones en las historias?

Son algunos de los interrogantes y posibilidades que surgen cuando se entrecruzan redes, historias y narrativas. Pero son los interrogantes que despejarán a su vez el camino para otras alternativas, para otros mundos posibles de la condición humana.

Porque con cada nuevo vínculo, con cada nueva historia, se construyen otros posibles que vienen a superponerse al mundo *real, naturalizado*, aparentemente *absoluto e inmutable* del que somos parte, enriqueciéndolo y modificándolo mediante estrategias narrativas⁶.

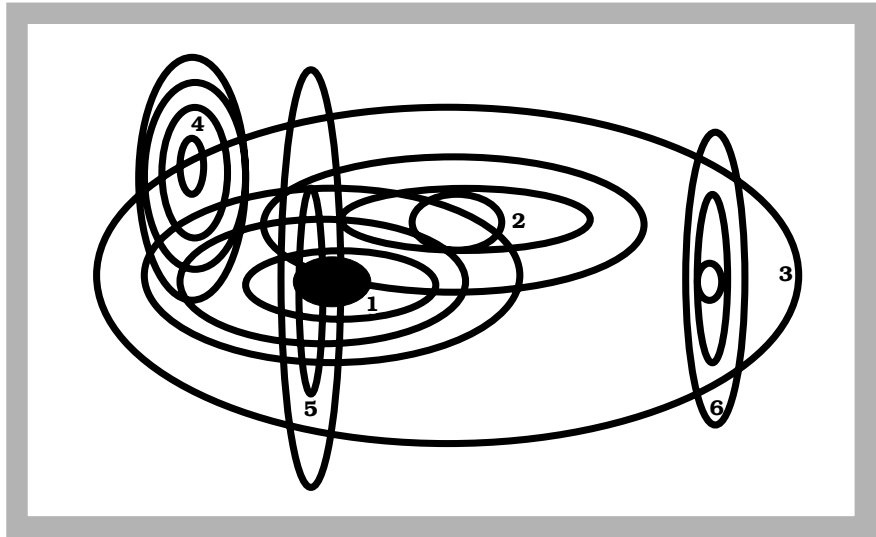
En definitiva, mundos posibles que nos permitan cartografiar la *realidad* y pensar los sistemas humanos y sociales en términos de intersecciones, de ensamblajes entre los diferentes mapas o maneras de construir el mundo⁷, para explorar de un modo más profundo y transformar poderosamente los territorios existenciales en los que permanecemos, vivimos y nos movemos.

4 “... la red que concuerda con una descripción de un problema dado... no sólo mantiene una descripción consensual de qué constituye el problema y cuáles son sus posibles soluciones, sino que esta conversación consolida el sistema y lo mantiene funcionando como tal” (Sluzki, 1996, cap. 7).

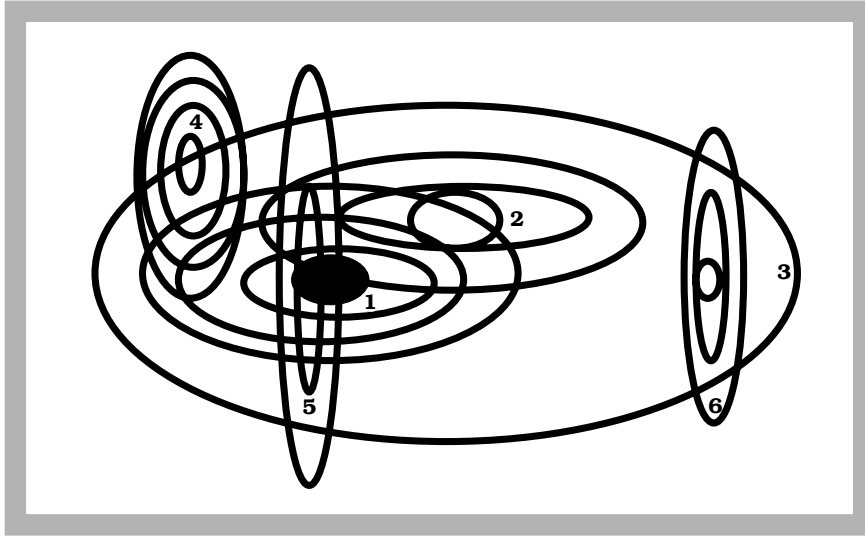
5 Watzlawick, 2000.

6 ... un mundo posible se superpone en gran medida al mundo “real” de la enciclopedia del lector (Eco, 1993).

7 Cf. Bandler, 1980, introducción; Deleuze, 1988, introducción; Elkaim, 1988, conclusión; Wainstein, 2000, cap. 7.

Anexo A**Figura 1. Sistema de redes**

1. La red personal de un actor social ubicado en el centro, y los círculos concéntricos que marcan sus relaciones con una intensidad e intimidad decreciente hacia el exterior.
2. Una de las muchas redes de las que el actor es un miembro periférico (es la red perteneciente a uno de los miembros periféricos de la red del actor social considerado).
3. Una de las muchas redes a las que diferentes miembros pertenecen sin conocerse entre sí (por ejemplo, la red de las personas que pertenecen a una misma iglesia, a un mismo club, estudiantes de una misma institución educativa, etc.).
4. Una de las redes de las que el actor considerado no es miembro, aún cuando alguno de los miembros de su red pertenezcan a ella.
5. Una de las redes de las que el actor es miembro, pero pocos o ninguno de los miembros de su red lo son.
6. Una de las redes de las que ni el actor social considerado, ni ninguno de los miembros de su red forman parte, pero cuya resonancia puede afectar indirectamente a la red del actor.

Anexo B**Figura 2. Sistema de narrativas**

1. La historia y sus resonancias en algunas de las historias asociadas.
2. Una de las muchas historias que se activan y confirman, se corroboran con las resonancias de 1 y sus reverberaciones en algunas historias asociadas.
3. Una de las macrohistorias sostenidas por el folklore, la cultura, los mitos colectivos, que incluyen a 1, armonizan con ella y la nutren.
4. Una historia que se activa y resulta disonante con 1.
5. Una historia que mediante *captura mágica* recontextualiza la historia 1 sobre parámetros y premisas diferentes.
6. Una historia con parámetros y premisas diferentes que son irrelevantes para la contextualización de la historia 1.

Bibliografía

- Bandler, Richard & John Grinder. *La estructura de la magia I; lenguaje y terapia*. Chile, Cuatro Vientos, 1980
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari. (). *Mil Mesetas; capitalismo y esquizofrenia*. Valencia (España), Pre-textos, 1988
- Eco, Umberto. *Lector in fabula; la cooperación interpretativa en el contexto narrativo*. Barcelona, Lumen, 1993
- Elkaim, Mony (comp.). *Formaciones y prácticas en terapia familiar*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988
- Goolishian, Harold A. y Harlene Anderson. "Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia", en: Fried Schnitman, Dora. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 1998: 293-311.
- Sluzki, Carlos E. *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona, Gedisa, 1996
- Wainstein, Martín. *Intervenciones con individuos, parejas, familias y organizaciones*. Buenos Aires, Eudeba, 2000
- Watzlawick, Paul. "La técnica psicoterapéutica de la reestructuración", en: Watzlawick, Paul y Nardone, Giorgio (comp.). *Terapia breve estratégica; pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona, Paidós, 2000: 131-138.

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA SUBJETIVIDAD: EL LUGAR DE LA INFANCIA.

María José Guzmán

En esta exposición intentamos explicitar algunas reflexiones y formular interrogantes que consideramos preliminares para una investigación de mayor envergadura. El tema de la misma se inscribe en el marco de la Historia de las Ideas Latinoamericanas, disciplina que si bien privilegia el pensamiento filosófico, atiende al complejo juego de conexiones entre las ideas provenientes de distintos ámbitos (el político, el social, el literario, etc.), buscando siempre reconstruir el sustento filosófico de los mismos. Asumiendo el llamado giro lingüístico, recurre a los textos en el intento de detectar ciertas discontinuidades por donde emergen cuestiones que muestran, junto a los saberes vigentes, espacios de lucha y conflictividad.¹

La exégesis de estos saberes emergentes, apuesta al diálogo con el pasado desde una perspectiva que entiende que la conflictividad social es inseparable de la Filosofía. En este marco, se atiende a la dimensión pragmática del discurso: la exégesis es, además de un hacerse cargo del pasado, una forma de afirmarse en el presente e, ineludiblemente, una concepción sobre el futuro². El discurso se produce siempre entre sujetos que viven en el mundo de los diálogos reales o posibles de un espacio y tiempo determinados, sujetos que se piensan a sí mismos con relación a esos diálogos y se hacen a sí mismos en y por el lenguaje³.

¹ Cf.: Adriana Arpini. "Razón práctica y discursividad: una perspectiva latinoamericana, en Adriana Arpini (comp.) *Razón práctica y discurso social latinoamericano. El "pensamiento fuerte" de Alberdi, Betances, Hostos, Martí y Ugarte*. Buenos Aires, Biblos, 2000.

² Cf.: Arturo Roig. *Rostro y Filosofía de América Latina*, Mendoza, EDIUNC, 1993.

Si bien nuestro tema, la construcción de la subjetividad, alude a un problema sumamente amplio e históricamente recurrente, las paradojas entre lo que se ha llamado el mundo globalizado y las incontables diferencias que se producen en su marco, revelan su vigencia. Haremos el intento de repensar la construcción de la subjetividad como narración o autonarración, a la vez que preguntaremos por el lugar que le corresponde a la infancia como categoría en los relatos que producen o construyen subjetividad.

Recurriremos a la producción narrativa de la escritora pampeana Olga Orozco (1920- 1999), específicamente a sus relatos *La oscuridad es otro sol*⁴ y *También la luz es un abismo*⁵, relatos escritos en clave autobiográfica en los que la autora rememora su infancia. Asumimos que en todo texto, y esto incluye a los textos narrativos, se puede rastrear el universo axiológico de la concepción de mundo que lo produjo⁶, y que la reconstrucción de ese universo (en este caso la reconstrucción del contexto hermenéutico en el que Orozco produjo sus libros) es un aporte al diálogo filosófico. Queda claro que nuestro análisis intenta desbrozar los modos de construcción narrativa de la identidad y las categorías axiológicas que la sustentan, antes que incursionar en la crítica literaria.

Al elegir estas dos obras nos proponemos una tarea que nos remite al pasado y nos permite así hablar del presente. Para ello asumimos que la historia de una vida es a la vez y de algún modo una historia social y que en ambas el tiempo (que es lo narrado), no tiene el carácter de la homogeneidad, ni de la transparente sucesión de lo objetivo. Un determinado universo discursivo, produce unas vidas y el mundo en que se viven en el mismo movimiento en el que organiza una ordenación temporal⁷. Frente a la producción constante de relatos en torno a la niñez, revisar los cuentos que nos contamos sobre los ni-

³ Cf.: José Gaos. *En torno a la Filosofía mexicana*, México, Alianza, 1980; Arturo Roig. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económico, 1981.

⁴ Olga Orozco. *La oscuridad es otro sol*, Buenos Aires, Losada, 1967.

⁵ Olga Orozco. *También la luz es un abismo*, Buenos Aires, Emecé, 1995.

⁶ Cf.: Arturo Roig. "La 'teoría del discurso' y la investigación de lo ideológico", en *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*, Quito, Belén, 1984.

ños, y los que les contamos (a ellos), puede servir para iluminar el modo en que concebimos el camino de la subjetividad.⁸

Para ello, nos hemos propuesto una serie de objetivos que iríamos concretando en trabajos posteriores y que consisten básicamente en: construir un marco teórico- metodológico para el análisis del discurso, que habilite para explorar en la narrativa partiendo de cuestionamientos filosóficos; construir un marco histórico y biográfico de la autora, tomando sus textos como expresiones analizables en el plano sintáctico, semántico y pragmático y rastrear la producción filosófica sobre la cuestión de la infancia, especialmente en relación con la literatura o, más específicamente, con la narrativa.

Encontramos en Olga Orozco dos temas cuya articulación reviste especial interés para nosotros: uno es la construcción narrativa de la subjetividad y el otro el juego de relaciones entre subjetividad infantil y subjetividad adulta. Nuestro interés se incrementa, como explicaremos luego, porque la producción de la subjetividad y la idea de infancia se presentan en este caso en el campo de la literatura.

La oscuridad es otro sol aparece cuando la autora ronda los 40 años de edad y *También la luz es un abismo* alrededor de 30 años más tarde, éstas son dos obras narrativas de una escritora que se conoce principalmente como poetiza. Intentaremos preguntar en torno a este hecho: el retorno a la infancia y sus posibles sentidos.

Todo discurso sobre la infancia adjudica un lugar al niño y al hacerlo emplaza también al adulto, produce así la forma en que se ven, se dicen y se juzgan, así como aquello que deciden hacer consigo mismos.

Gran parte de los discursos sobre la infancia que nos han formado consideran que el niño es un sujeto que atraviesa una etapa cuyo sentido está más allá de sí misma, han puesto énfasis en su aspecto de preparación, han postergado así el mo-

⁷ Cf.: Michel Foucault. "Nietzsche, la Genealogía y la Historia", en *La Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1978: 134 a 157; Jorge Larrosa. "Tecnologías del yo y Educación", en Jorge Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 2000.

⁸ Cf.: Arturo Roig. *El cuento del cuento* (Conferencia dictada en el CRICYT, a propósito del festejo del día del niño), 1997.

mento en que el todo se completa: la madurez. En el par infancia-adulthood, quien tiene la voz, por excelencia, es el adulto. Por eso, se ha tendido a “formar” a los niños, a “enseñarles” sobre las experiencias de la vida casi como si la vida comenzara o fuera más real cuando se abandona la infancia. Aún podemos ver en los proyectos de reforma educativa, por citar sólo un ejemplo, que esta lectura de la infancia sigue funcionando.

En este contexto, Jorge Larrosa nos desafía a considerar la infancia como misterio:

*el encuentro con una verdad que no acepta la medida de nuestro saber, con una demanda de iniciativa que no acepta la medida de nuestro poder, y con una exigencia de hospitalidad que no acepta la medida de nuestra casa.*⁹

Nos proponemos analizar el lugar que ocupa en nuestros discursos la categoría de infancia y de qué modo aparece la voz del niño, en relación con esto y a partir de los relatos de Olga Orozco, podemos rastrear tres cuestiones que nos parecen significativas, que señalaremos en el presente trabajo y que intentaremos desarrollar en trabajos sucesivos.

En primer lugar repensar hasta qué punto y desde dónde interpretamos las palabras del niño. Entre la abrumadora producción de saberes sobre los niños y para los niños, una revisión crítica de la categoría de infancia puede iluminar la forma en que nos relacionamos con los niños, pero también, en relación con esta política de la infancia, podemos preguntar por las distintas formas en que se piensa la construcción de la subjetividad.

En segundo lugar, subordinado al primer punto, podemos preguntar por qué y en qué medida nuestros recuerdos de infancia, tamizados por la lógica adulta, valen como voz del niño. Respecto a esto, en Orozco parecería que pueden rastrearse dos formas de entender la infancia. Por un lado, una más tradicional, aparentemente ligada al psicoanálisis, que entiende que en la medida en que se recuerde y reinterprete esa etapa, el adulto que lo hace verá esclarecido su presente, liberando a su yo de ciertas ataduras. Por otra parte, detrás de la forma en que se estructura el relato podría haber una segunda idea

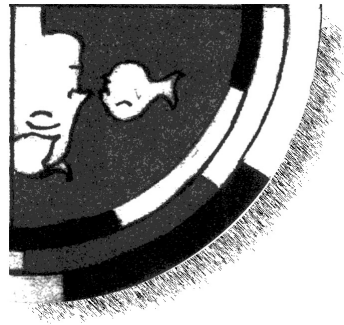
⁹ Jorge Larrosa. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 167, 2000.

de infancia. Los recuerdos de la niñez no producen historias acabadas, sino que están sujetos a la libre asociación, a un modo de narrar fragmentario, a un tiempo no secuencial, etc. Además, cada pequeña historia comienza a configurarse siempre desde la perspectiva de la niña, y a medida que transcurre el relato la adulta nos va dando pistas que hacen “entendible” desde fuera, esa primera imagen infantil. Parecería que si bien por una parte se busca reducir la infancia a ciertos parámetros interpretativos del mundo adulto, por otra, el texto muestra una lucha en que la infancia pretende seguir presente con su propia lógica. Por supuesto, no sostenemos que por esto los recuerdos de infancia de la autora sean más genuinos, sino que en el relato se lee la sospecha de que la infancia es un misterio, y que este modo de narrar, de alguna manera, lo señala. El interés de estos textos reside en que con ellos sería posible pensar esa tensión entre la infancia como enigma y la infancia clausurada por una interpretación adulta.

En tercer lugar, también subordinado al primer punto, y en estrecha relación con el segundo, habría que preguntar por los diferentes intereses o motivaciones con que los adultos recurrimos a la infancia para seguir hablando de nosotros mismos. La niñez, la voz del niño y su imagen como vehículo de ciertas ideas, presentan una cantidad de variantes que van desde su uso en publicidad a los casos en que se utilizan en la literatura e incluso en la filosofía para la expresión de ciertas ideas o ciertos deseos (paraíso perdido, pureza, inocencia, espontaneidad, primitivismo, etc) que, muchas veces no tienen como destinatario a ningún niño. Discursos en los que los adultos hablan por los niños o de ellos, para comunicarse en realidad con otros adultos. Incluso los análisis de la categoría de infancia tales como el que hoy proponemos, son susceptibles de un análisis de este tipo.

Finalmente, queremos al menos mencionar un punto que, a nuestro entender, puede resultar fructífero para el análisis filosófico de estos temas y es el hecho de que sea en la literatura, en este caso en la narración, donde se mantiene viva la tensión que revela a la niñez como enigma.

EDUCACIÓN



FILOSOFÍA EN LA ESCUELA: TEMAS EN DEBATE

Adriana Arpini

Tradicionalmente se ha pensado que la Filosofía sólo puede aprehenderse con provecho a partir de cierta edad. De acuerdo con las teorías evolutivas, esa edad coincide con la madurez intelectual de las personas; es decir con el desarrollo de las capacidades del pensamiento abstracto y formal. Por esta razón, la Filosofía y otras disciplinas a ella vinculada, tales como la Lógica, la Ética o la Antropología Filosófica, sólo encontraban espacio curricular en los últimos años de la enseñanza media. Esto es, cuando los estudiantes habían sobrepasado los 14 o 15 años y se los consideraba en posesión de aquellas capacidades de razonamiento abstracto.

De acuerdo con este criterio se organizó también la formación de los docentes en el área de las disciplinas filosóficas. Así la enseñanza de la Filosofía consistía básicamente en la transmisión de los contenidos de la Historia de la Filosofía o de la Ética, o la Lógica, etc.

Esta forma de encarar la enseñanza de la Filosofía tiene fuertes supuestos. Cabría preguntarse por los preconceptos subyacentes a este modo de entender qué es la Filosofía, la Ética, la Lógica. Cabría también preguntar ¿qué se entiende por *madurez intelectual*?; ¿en qué consiste aprehender Filosofía?; ¿en qué consiste enseñar Filosofía?; ¿hasta qué punto la Filosofía es una disciplina y hasta qué punto es una práctica? ...

Con motivo de las transformaciones educativas que en la década de los '90 se llevaron adelante en la mayoría de los países de nuestra América, quedó planteada una posibilidad

que podría ser interesantemente aprovechada para transformar la concepción tradicional acerca de la enseñanza de la Filosofía. En efecto, al plantear la Formación Ética y Ciudadana y el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, desde los primeros años de la Enseñanza General Básica, se produjo un gran desconcierto. Pero al mismo tiempo se abría un panorama diferente que obligaba a replantear los supuestos de la enseñanza de la Filosofía. A esta inquietud se intentó responder a través de los Talleres de Filosofía en la Escuela, que tuvieron lugar durante los años 1999, 2000 y 2001, como extensión de la Cátedra Antropología Filosófica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad nacional de Cuyo. En cada uno de ellos se abordó un problema específico:

- ✓ En el primer Seminario/Taller se planteó el problema de *“La enseñanza de la filosofía en contextos de complejidad creciente. Su necesidad y justificación”* (1999).
- ✓ En el segundo se trabajó sobre *“Los valores y la transversalidad”* (2000)
- ✓ En el tercero se intentó despejar la problemática encajada en los términos: *“Valores – Alteridad – Infancia”* (2001).

En todos los casos se buscó tomar especialmente en cuenta las consideraciones que sobre los temas específicos surgen de nuestra propia tradición de pensamiento; esto es de la Historia de las Ideas Latinoamericanas. Lo que no implica excluir otras perspectivas, sino, por el contrario, enriquecerlas.

En lo que sigue presentamos una síntesis de las problemáticas trabajadas en los Talleres de Filosofía en la Escuela. Por tratarse de una síntesis resulta difícil plasmar en toda su riqueza las reflexiones, discusiones, búsquedas, avances y retrocesos que la sustentan. Apelamos a la imaginación de nuestros interlocutores para reconstruir desde sus propios puntos de vista los diálogos subyacentes y de esta manera enriquecer la exposición.

La enseñanza de la filosofía en contextos de complejidad creciente¹.

Hablamos de *contextos*, en plural, porque consideramos que es necesario atender a una pluralidad de elementos en procesos de creciente complejidad, teniendo en cuenta que tales procesos y elementos están atravesados por una dinámica de transformaciones en aceleración constante. Podríamos, sintéticamente, enumerar los siguientes:

- ✓ El contexto de la globalización económica y la sociedad de flujos
- ✓ El contexto de la “nueva cuestión social”
- ✓ El contexto de la lucha por la democracia y la conquista de la ciudadanía
- ✓ El contexto de la posmodernidad cultural

A partir de la consideración de cada uno de los puntos mencionados, arribamos a algunas conclusiones que podemos resumir diciendo que, por una parte, la globalización es un fenómeno de múltiples dimensiones, caracterizado por la formidable aceleración de los intercambios (flujos), que conlleva la transformación no menos acelerada de la existencia personal y social, con la promesa del progreso tecnológico, el aumento en la circulación de mercancías, información y conocimientos, generalización del consumo que contribuye a considerar el *valor de cambio* como excluyente de otros valores, progresiva pérdida del *ethos* y del *pathos* del ciudadano no obstante la reivindicación de la democracia. Por otra parte, la acentuación de aspectos negativos: aumento de las desigualdades, marginación, exclusión, miseria, contaminación, destrucción irreversible del equilibrio ecológico. “Pese al prestigio del cálculo económico – ha dicho Ch. Comeliau–, estos costes del sistema rara vez son objeto de una confrontación sistemática con los beneficios, sin

¹ Varios de los trabajos que resultaron de ese primer taller fueron publicados en *Cuadernos del Centro de Graduados*, N° 5, Mendoza, 2000. Esos trabajos son: Maximiliano López, “Democracia y enseñanza pública”; Lilita Carina Quintero, “Organización y disciplina en la escuela”; Fabiana Olarieta, “Filosofía con niños. ¿Una alternativa para la democratización de la escuela?”; Rosa Licata, “Derechos humanos, violencia y disciplina escolar”; Adriana Arpini, “El sentido de la enseñanza de la filosofía en contextos de complejidad creciente”.

duda porque los beneficiarios y las víctimas no son exactamente las mismas personas”.²

Ante la situación descrita, ¿cuáles son nuestras alternativas? En un texto fundacional de nuestra Filosofía latinoamericana, Juan Bautista Alberdi enfatiza que *nuestra filosofía ha de surgir de nuestras necesidades*³, con lo cual sin dejar de lado la exigencia de rigurosidad teórica, subraya el aspecto práctico de nuestra filosofía. Si intentamos encontrar alternativas a nuestra situación actual y ser al mismo tiempo consecuentes con el mandato alberdiano podemos comenzar señalando algunas tareas que nos competen no sólo en tanto que somos profesores de filosofía, sino en tanto ciudadanos y habitantes del planeta:

- ✓ Una mejor identificación de los múltiples aspectos de la globalización a fin de poder rechazar con fundamento y relativizar las supuestamente inexorables exigencias económicas, oponiéndoles la exigencia de regular políticamente la globalización.
- ✓ Una investigación de los componentes de un desarrollo pluralista, que considere el respeto de la *diversidad de las culturas* locales, el reconocimiento de la *diversidad de objetivos* y de componentes del desarrollo procedentes no de la razón técnica, sino de juicios de valor y por tanto de elecciones políticas.
- ✓ La elaboración de instrumentos conceptuales y políticos para una adecuada aplicación del concepto de *desarrollo*, evitando el peligro de caer unilateralmente en el *economicismo*, que eleva los argumentos económicos al rango de imperativos categóricos, mientras relega a lo social la tarea de compensar los estragos considerados inevitables.
- ✓ La reinserción del proceso de desarrollo en una perspectiva de larga duración, pues la desproporción entre

² Christian Comelieau, “Los retos de la globalización”, en: *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, UNESCO, vol. XXVII, N° 1, marzo, 1997 (27 – 32).

³ Juan Bautista Alberdi, “Ideas para presidir un curso de filosofía contemporánea”, en: *Latinoamérica. Cuadernos de cultura latinoamericana*, N° 9, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 1978.

la capacidad planetaria de producción y el consumo en beneficio de pocas personas corre el riesgo de convertirse en *una carrera absurda hacia la muerte*.

En el terreno específico de las relaciones entre educación y globalización, el predominio de un contexto de incertidumbre y expectativas de corto plazo pone en tela de juicio la posibilidad misma de la educación —que es siempre un proyecto de largo plazo.

Con frecuencia los profesores de filosofía recordamos el aserto kantiano según el cual “no se puede aprender ninguna filosofía, pues ¿dónde se encuentra, quién la posee y en qué podemos reconocerla? Sólo se puede aprender a filosofar”. Al recordarlo, no siempre caemos en la cuenta de que tal afirmación constituye una apuesta por el hombre y una práctica abarcadora, que no se resuelve sólo en la selección de contenidos y metodologías más o menos adecuados para el logro de ciertas expectativas formuladas en los diseños curriculares. El sentido de esta práctica se presenta, a nuestro juicio, como desafío ante la vigencia de una racionalidad basada en la comprensión mercantil de las relaciones humanas, la fluidificación de las identidades, el desarraigo y la fragmentación y, consecuentemente, el vaciamiento de la *dignidad* como idea reguladora de las interacciones humanas.

El mismo Kant nos enseña a distinguir entre *los conceptos de la naturaleza y el concepto de la libertad*, es decir entre *causalidad y libertad*. Antinomia que consiste básicamente en la imposibilidad de pensar la libertad de la voluntad y la causalidad de la naturaleza desde el mismo punto de vista, pues constituyen formas diferentes e irreductibles de considerar el mundo, lo cual pone de manifiesto la naturaleza problemática de la razón. Precisamente cuando se pasa por alto esta distinción se opera una doble reducción: por una parte se explican como naturales —se naturalizan— las consecuencias sociales, políticas y culturales de ciertas decisiones humanas que hubieran requerido un ejercicio responsable de la libertad. Por otra parte, se opera una reducción valorativa por la que todo valor pasa a ser considerado como mero “valor de cam-

bio”, convirtiendo en superfluo el concepto de la *dignidad humana*. Como resultado de esta doble reducción se refuerza la tendencia a considerar las aceleradas transformaciones de nuestros días como parte de un proceso autorregulado, que obedece a la naturaleza de las cosas y prescinde de la intervención constructiva de los mismos sujetos a los que afecta, cuyo protagonismo queda reducido, en el mejor de los casos, a optar entre las alternativas que ofrece el mercado.

Tal como lo vemos, el desafío que hoy da sentido a esa práctica que es la enseñanza de la filosofía —y tal vez a la filosofía misma— consiste en preguntarnos por el hombre, haciéndonos cargo, una vez más, del antiguo mandato de *conocernos a nosotros mismos*. En otras palabras se trata de crear y recrear el *humanismo*: aguzando el sentido crítico; atendiendo a la rica tradición del humanismo occidental, con sus debates y sus momentos de crisis; recogiendo, asimismo la tradición del humanismo latinoamericano que se ha plasmado en manifestaciones diversas desde que, en el momento mismo de la conquista, emergió como necesaria defensa de la *igual dignidad* de todos los hombres.

Quienes abogamos por una pedagogía crítica e intentamos —siguiendo el consejo de Paulo Freire— pasar de la queja a la transformación, coincidimos en considerar a la *comunicación* como núcleo de una práctica educativa que favorezca la autonomía y la creatividad de los sujetos, ya sea con el objetivo de lograr la incorporación reflexiva de los saberes instrumentales, ya sea con el propósito de participar en forma razonada y crítica en la resolución de las cosas comunes, mediante un ejercicio pleno de la ciudadanía, ya sea para reconocernos a nosotros mismos en el rostro del otro.

Valores y transversalidad⁴

Vida, dignidad, libertad, igualdad, justicia, paz (y sus contrarios) son categorías axiológicas, es decir, categorías

⁴ Como resultado de este tramo del Taller de Filosofía en la Escuela surgieron varios trabajos, no todos publicados aún. Destacamos los siguientes: Maximiliano López, *El diálogo y sus dificultades*, en: Dorando Michelini (ed.), *Educación in-*

orientadoras del obrar. Se caracterizan por la fuerza preformativa que imprimen a los enunciados que las contienen. Tales categorías forman parte de la cultura a la que pertenecemos, las incorporamos a nuestras vidas de la misma manera que aprendemos la lengua materna y las portamos como rasgos de identidad. Pero no están dadas desde siempre, sino que son históricas. Esto quiere decir que somos nosotros, hombres y mujeres sumergidos en las contradicciones sociales y culturales de nuestro propio tiempo, quienes las cargamos de contenido y luego las ponemos como *a priori*, estableciendo una particular dialéctica entre lo dado y lo posible, la búsqueda de cobijo y la intemperie, la permanencia y el cambio. El enriquecimiento y la renovación del sentido de nuestras valoraciones está estrechamente vinculado con la posibilidad de superar la tendencia al egoísmo y a la negación de lo otro. Dicho en otras palabras, depende de la amplitud y profundidad de los *dialogos* que seamos capaces de llevar adelante.

La disposición de interactuar en ámbitos sociales compartidos constituye, también, una vía para superar las amenazas que gravitan sobre el ecosistema, sobre el empobrecimiento de la vida política y sobre la propia naturaleza humana. Una educación basada en el desarrollo de *habilidades comunicativas* nos haría sensibles al reconocimiento de la diversidad cultural y permitiría, asimismo, el propio anclaje identitario (territorial) en el sistema global; favoreciendo, también, la posibilidad de participar activamente como sujetos que construyen su propia historia. Por otra parte, facilitaría la democratización del sistema educativo y la incorporación de un conjunto de saberes difíciles de encajar en las programaciones habituales: los que hoy por hoy han sido arrinconados bajo el rótulo de “tema transversales” y van quedando como tierra de nadie ante la incertidumbre que la misma designación provoca.

tegral en un mundo científico y tecnológico, Río Cuarto, Fundación ICALA, 2000 (147 - 152); Adriana Arpini, *Educación: una apuesta por el hombre*, en: Dorando Michelini (ed.), *Op. Cit.* (38 - 45); Silvina Bresca, *Educación intercultural ¿Una escuela de y para todos?*; Fabiana Olarieta, *Modernidad, posmodernidad y cultura escolar*; Natalia Fischetti, *Educación para los derechos humanos*; Mariana Alvarado y Teresa Curcio, *Valores en la escuela*.

A propósito de la *transversalidad*, cabe recordar que se trata de un término surgido en el ámbito de la comunicación institucional / empresarial, con el objeto de caracterizar una forma de participación que se realiza cuando existe un máximo de comunicación entre los actores de diferentes niveles de una institución; de modo que se favorece la construcción de espacios donde el diálogo es enriquecedor, integrador y superador de lo que “baja” por vía jerárquica (comunicación vertical) y de lo que “circula” en el grupo (comunicación horizontal). En este contexto la comunicación transversal persigue la finalidad de optimizar el funcionamiento institucional o la producción empresarial.

Ahora bien, como modelo curricular, la transversalidad alude a la habilidad en el manejo de la lengua; al desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico; a la internalización de los valores de la convivencia. Asuntos que atraviesan a todas las prácticas educativas y a la misma vida de la institución escolar. Pero *de hecho* atraviesan, valiéndose del *diálogo* como su principal soporte, la vida pública y cotidiana de las sociedades democráticas, penetrando todas las esferas de acción por las que transitamos a diario. Atraviesan la vida de cada uno de nosotros y nos constituyen.

Lo que llevamos dicho bastaría para convencernos de la importancia y centralidad de una educación basada en el diálogo, en la *forma dialógica*. Pero, ¿hasta qué punto es posible y legítimo separar la forma del contenido? Por nuestra parte consideramos que el diálogo –la comunicación– está atravesado de lado a lado por cierto criterio de contenido: cierta comprensión del hombre y de la humanidad. Tal comprensión no debe entenderse en el sentido de un contenido acabado en sí mismo y fijo, como es el caso de los universales ideológicos (que no hacen otra cosa que justificar los más atroces atropellos de unos hombres contra otros). Se trata, antes bien de un criterio abierto, dinámico, que sin desconocer la historicidad de lo humano, tiene su punto de apoyo en el *reconocimiento mutuo*, en el reconocimiento de la propia *dignidad* y la de los demás. Efectivamente sin tal reconocimiento no tiene lugar el diálogo, y mucho menos la educación en su más auténtico sen-

tido.

El diálogo y el reconocimiento mutuo de la dignidad son hoy, más que una necesidad, una urgencia que la educación está llamada a satisfacer. La urgencia de hoy contrasta con la antigüedad de estos temas en la tradición filosófica de occidente y en nuestra propia tradición de pensamiento latinoamericano.

Quisiéramos, traer dos ejemplos que pueden servir de inspiración para dar contenido a esta apuesta por el hombre. Ambos se inscriben en los orígenes mismos de la modernidad. Nos referimos al *Discurso sobre la Dignidad del Hombre* de Pico Della Mirándola (1463 – 1494) y a la *Brevísima relación de la destrucción de Indias* de Bartolomé de las Casas (1484 – 1566).

Para Pico della Mirándola el hombre es un ser especial, no sólo está en el mundo y pertenece al mundo, sino que es un mundo para sí mismo. Se yergue como un ser que desempeña una función propia: el hombre es espectador frente a todas las cosas que se ofrecen a su contemplación, pero es un espectador que valora. Esto le convierte en un ser diferente respecto de los demás seres en el mundo, un ser que si bien comparte el destino del mundo, pues está determinado por la legalidad propia de las cosas mundanales, no se puede comparar con ellas. En cierto modo está fuera del mundo y se le contrapone como su espectador espiritual que se sabe libre en su espiritualidad. A diferencia de las otras criaturas que tienen ya asignado lo que deben ser en el engranaje del mundo, el hombre puede desempeñar todas las funciones, es dinámico, aspira a elevarse, debe buscarse su destino. Ahora bien, el valor del hombre, su *dignidad* no está determinado por lo que llegue a ser un día, por el *fin aspirado*, sino por su capacidad de peregrinar hacia el fin. Es decir, no es el fin en sí lo que caracteriza al hombre, sino la posibilidad de *aspirar al fin* y actuar en vistas de él. En esa aspiración el hombre define su *libertad*. Precisamente, en virtud de esa libertad, Pico reclama lo que podríamos caracterizar como una política de la filosofía: el debate público como manera de alcanzar el conocimiento. Dice Pico:

A cuantos critican esta costumbre de discutir en público, no he de decirles muchas cosas, desde el momento que tal culpa, si culpa se la considera, no sólo es común a todos vosotros, doctores eximios, que muchas veces habéis asumido esta tarea no sin suma alabanza y gloria, sino a Platón y a Aristóteles, a todos los filósofos más famosos de todos los tiempos. Los cuales tenían la convicción de que nada les era más favorable al logro de la verdad que buscaban que el ejercicio continuo y frecuente de la discusión [pública].⁵

Por su parte, Bartolomé de las Casa había logrado –en buena medida como autodidacta– cierta formación teológica y filosófica, que le permitió disponer de unos principios antropológicos, con los cuales elaboró una doctrina, según la cual todos los hombres son personas, dotadas por naturaleza de entendimiento o razón; por lo tanto, libres y capaces de decidir con responsabilidad los modos de organizar la vida individual y del grupo. En sus escritos realiza verdaderos estudios transculturales, es decir, analiza la gran variedad de culturas que hay en América y, mediante la aplicación del método comparativo, muestra que en muchos aspectos la cultura indígena es superior a la europea y que algunos hechos considerados por los españoles como muestra de barbarie, se han dado históricamente en otras culturas vistas como superiores por ellos mismos. El principal aporte de Bartolomé de las Casas fue su doctrina sobre la *unidad específica* del género humano, según la cual los derechos y libertades de la naturaleza humana se explican por la *igualdad* de todos los hombres; en ello consiste la dignidad humana. “Todo hombre –dice Bartolomé– tanto infiel, como fiel, es un animal racional y social y, por consiguiente, la sociedad o el vivir en sociedad es para todos ellos natural”. Pueden comunicarse y ponerse en razón, hacer pactos, juntos tener hijos, alegrarse o sufrir aunque sea distinta su raza. Porque las diferencias que existen entre las personas y los pueblos son accidentales, son el resultado de la diversi-

⁵ Pico della Mirándola, *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Traducción, estudio preliminar y notas de Adolfo Ruiz Díaz. Mendoza, Instituto de Literaturas Modernas, 1972. (55)

dad de culturas y formas de educación⁶. Ha de tenerse en cuenta que no se trata sólo de una teoría abstracta, sino de una respuesta concreta, teórica y práctica, a una situación histórica específica de violencia contra la dignidad humana.

La cuestión de la alteridad

La pregunta por el otro: ¿quién es?, ¿cómo comportarse con él?, adquirió renovado vigor en el ámbito de la filosofía a mediados del siglo XX al mismo tiempo que se produjo una severa crisis de las concepciones antropológicas tradicionales y –al decir de Sartre– el europeo descubrió de pronto que no era “el hombre”, sino “un hombre *entre* los hombres”. El tema ha sido abordado desde diversas perspectivas entre otros por Emanuel Levinas, Martín Buber, Paul Ricoeur, Tzvetan Todorov. Este último autor señala que el descubrimiento del otro tiene una historia, está social y culturalmente determinado; “... cada uno de nosotros debe volverlo a iniciar a su vez, las experiencias anteriores no nos dispensan de ello, pero pueden enseñarnos cuáles son los efectos del desconocimiento”⁷. Frente al otro, o bien se habla *del* otro, o bien se inicia un diálogo *con* el otro. Sólo en este caso lo reconocemos en su calidad de sujeto, al igual que nosotros.

Todorov lleva adelante un análisis de la relación entre *nosotros y los otros*⁸, desde un punto de vista filosófico y cultural. El núcleo problemático de dicha relación está dado por el modo de entablarse el vínculo entre la diversidad de los pueblos y la unidad humana. Vínculo sustentado por doctrinas, discursos, ideologías, que no funcionan como meras representaciones de la realidad sino como fuerzas motoras que producen actos. Es decir que no producen sólo juicios descriptivos

⁶ Cfr. Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de Indias*, Madrid, Tecnos, 1992. Cfr. Augusto Salazar Bondy, *Bartolomé o la dominación*, Buenos Aires, Nueva visión, 1974.

⁷ Tzvetan Todorov, *La conquista de América. La cuestión del otro*, México, Siglo XXI, 1987 (257).

⁸ Tzvetan Todorov, *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI, 1987. Cfr. Del mismo autor, *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*, Barcelona, Piados, 1999.

o de conocimiento, sino juicios éticos, que promueven o inhiben acciones. De ahí la importancia de reconocer las figuras ideológicas del universalismo. Ideológicas por cuanto toman una afirmación particular y la instituyen como universal, generando una situación engañosa de “falsa consciencia”. Esta falacia lógica suele estar en la base de los argumentos que sustentan formas sociales, políticas y culturales de exclusión. Todorov distingue las siguientes figuras ideológicas del universalismo:

- ✓ *El etnocentrismo*: consiste en la universalización de los valores de la sociedad de pertenencia. De modo que decir “*nuestros valores*” es igual que decir “*los valores*”.
- ✓ *El cientificismo*: consiste en reducir las ciencias del hombre a las ciencias de la naturaleza y considerar al hombre como mero objeto. Ello implica reducir el *de-recho* al *hecho*; el *deber* al *ser*; buscar el fundamento ético en la naturaleza, negando la libertad.
- ✓ *El relativismo*: parte del análisis y reconocimiento de las diversas costumbres, reivindicando una actitud tolerante. Ahora bien, puede derivar en extremos peligrosos: afirmar, por un lado, que *todos somos iguales*, pero *nosotros* estamos más cerca del ideal que *los otros*; o bien reconocer que *todos somos diferentes* y, entonces, la igualdad queda descartada como ideal. En ambos casos se recae en un universalismo encubierto, donde la tolerancia no es más que indiferencia.
- ✓ *El estructuralismo*, sobre todo en la propuesta de Lévi-Strauss, mantiene la jerarquía de valores de su propia sociedad al investigar las sociedades “primitivas”; priva la hombre de su especificidad, la *subjetividad*, y deja sin superar la asimetría entre observador y observado.
- ✓ *El racialismo*: es la ideología acerca de las razas que viene a legitimar el racismo, es decir aquel comportamiento basado en el odio / menosprecio de las personas por sus rasgos físicos. Las doctrinas racialistas tiene en común: una noción de raza basada en criterios de diferencias físicas; una idea de continuidad

entre lo físico y lo moral; una afirmación de la preeminencia de la acción del grupo sobre el individuo (determinismo); una jerarquía única de valores (lo que implica relaciones de superioridad e inferioridad); una política basada en el conocimiento científico (cientificismo). Racialismo y racismo sumados producen efectos catastróficos.

- ✓ *El Nacionalismo*: ya se trate de establecer diferencias entre entidades étnicas (nacionalismo cultural) o entre entidades políticas (nacionalismo cívico), implican distintas formas de entender la *solidaridad* y la *exclusión*. El nacionalismo asociado a las doctrinas universalistas ha estado en el origen de la expansión colonial moderna y en el de muchas guerras pasadas y presentes.
- ✓ *El exotismo*: reivindicación de “las buenas costumbres de los otros”, es un elogio en el desconocimiento. Opera mediante la inversión de los rasgos observados en la propia sociedad o cultura, sin llegar a conocer realmente al otro. Así se valora lo simple frente a lo complejo, lo espontáneo frente a lo ilustrado, la naturaleza frente al artefacto, etc. Ha dado lugar a las ideologías del “buen salvaje” y a las utopías primitivistas.

Frente a las distorsiones que pueden surgir de las ideologías mencionadas, Todorov propone practicar un *Humanismo bien temperado*, es decir un humanismo crítico que parta de la universalidad como principio regulador, aquel que pone al hombre como fin y nunca como medio –al decir de Kant–, permitiendo la confrontación fecunda de las diferencias, de modo que sus contenidos no queden fijados *ad eternum*, sino siempre sujetos a revisión. Tal humanismo, no exento de problemas, se realiza a través de la afirmación de la autonomía, el reconocimiento y defensa de los Derechos Humanos, la solidaridad auténtica.

En nuestra propia tradición de pensamiento latinoamericano, la cuestión de la alteridad ha estado presente, como ya quedó señalado, desde el mismo momento en que se produce el “choque / encuentro” de culturas. Contamos con una rica

producción, aún no suficientemente estudiada y puesta en valor, sobre la cuestión del otro y los modos de darse la relación entre lo particular y lo universal. Si nos preguntamos, desde *nosotros*, ¿quién es el *otro*?; podemos ir descubriendo sus rostros múltiples: el del indio, el de la mujer, el del niño, el de la víctima, ...

Queremos proponer un par de textos con el propósito de motivar una discusión que pueda resultar fecunda para profundizar en esta problemática. Se trata de dos fragmentos cuyos autores son Arturo Andrés Roig y Enrique Dussel.

1. *Vivimos en un mundo moral transido por líneas conflictivas, frente a las cuales es inevitable tomar posición y, sobre todo, hacerlo crítica y creadoramente. Aquellas líneas muestran, a más de un volumen y fuerza considerables, niveles variados de resolución teórico-práctica, los que van desde posiciones crudamente ideológicas, hasta actitudes críticas de diverso sentido y profundidad. Frente a una moral organizada como un egoísmo que, para ser eficaz, no puede menos que ser, a su modo, racional y que es paralelo a la explosión contemporánea del neo-liberalismo, no ha dejado de crecer una política de derechos, iniciada apenas concluida la Segunda Guerra Mundial con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, emitida por las Naciones Unidas (1948). Esta supone una moral a la que debemos caracterizar, frente a aquel egoísmo racional, como un humanismo principista, el que a pesar de su decisivo peso en los foros internacionales y en el universo jurídico de cada nación, no ha ido más allá, en muchos casos, del horizonte de la positivación de derechos lo cual si bien es ya mucho, no lo es, sin embargo, todo. ... Y por debajo de todo esto –Ernst Bloch, como nos lo recuerda Javier Muguerza, ha hablado de una justicia desde abajo– se encuentran, como siempre, los movimientos sociales que, con diversos grados de espontaneidad y en circunstancias diversas, expresan de modo constante, sus requerimientos de dignidad, de libertad y de igualdad, mediante formas diversas de resistencia, desobediencia y disenso, con la voluntad, no siempre suficientemente clara, de quebrar todo lo que oprime y aliena.⁹*

2. ... [E]l hombre es un ser en el mundo y el último horizonte de su mundo es el fundamento. Para todos los clásicos, como el fundamento es lo primero, él es ontológicamente como es, no puede ser ni bueno ni malo, sino que es el ser. Y bien, si yo vivo en Europa, en su mundo, el fundamento del ser europeo pasa por ser el ser mismo. Pero aquí hay una cuestión: si llegamos a descubrir que hay una exterioridad a este mundo, tendríamos un punto de apoyo desde el cual podríamos preguntarnos si ese fundamento es bueno o malo; es decir, preguntarnos si el proyecto es justo o injusto. Descubriríamos entonces que esa totalidad no es la única, ni es divina, sino que es una posible entre otras, fuera de ella. ...

Llegó el español a América; el español se encontró con el Otro, con el rostro del indio y, desde su mundo, no respetó al Otro, sino que tomó al indio y lo introdujo en su mundo como elemento a su disposición ... Este mal lo descubrió Bartolomé de las Casas cuando indicó que los que se llamaban cristianos redujeron a los indios a la más dura y áspera servidumbre. ...

El bien, en este caso no es el retorno a la unidad o a la afirmación de la totalidad, sino justo lo contrario: el bien es el sí-al-Otro. ... Es decir, el bien es haber reconocido en el indio otro hombre y haberlo tratado como tal. ...

En conclusión, el bien ético es el sí-al-Otro y, por lo tanto, es justicia; es cumplir la justicia y respetar al Otro como otro, dejarlo ser; es permitir que sea en plenitud lo que realmente es¹⁰.

⁹ Arturo Andrés Roig, "Las morales de nuestro tiempo: un reto para las nuevas generaciones", en Adriana Arpini (Compiladora), *América Latina y la moral de nuestro tiempo. Estudios sobre el desarrollo histórico de la razón práctica*. Mendoza, Argentina, EDIUNC, 1997, (7 - 8).

¹⁰ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación. Ensayo preliminar y bibliografía*. 2º edición, Bogotá, Colombia, Editorial Nueva América, 1983, (116 - 124).

ZONA EDUCATIVA: ENTRE EL PODER Y EL QUERER HACER

Mariana Alvarado

Este trabajo es la síntesis de un análisis crítico-reflexivo llevado a cabo hacia el 2000 cuando concluíamos¹ un ciclo de actividades acerca de la problemática de *los valores y la transversalidad*. Por entonces, nos preguntábamos por *el lugar* que el discurso oficial asignaba a los valores, esto es, cuál era la invitación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en la implementación de los valores en la enseñanza formal a partir de los cambios provocados en el sistema educativo. Esta pregunta, eje de aquel trabajo, condujo a interrogar por la existencia de una propuesta; por su emplazamiento en el curriculum, por su finalidad y por el contenido de esta propuesta, esto es, ¿cuáles serían los valores?

Recurrimos a la revista *Zona Educativa*², de publicación mensual, editada por el Ministerio de Cultura y Educación, recibida gratuitamente en todas las instituciones educativas públicas del país. Esta publicación se origina, en el año 1996, con motivo de servir de guía para la reforma educativa, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Recurrimos a todos los ejemplares emitidos durante el período 1996-99 y seleccionamos aquellos artículos que consideramos respondían a nuestras interrogantes. Aquí, presentaremos las respuestas a las que arribamos en aquel trabajo.

¹ El plural, aquí, abriga un “nosotras”, mi compañera de estudios, María Teresa Curcio y yo.

² *Zona Educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1996 a 1999. A partir de aquí y en lo que respecta a este trabajo se utilizará la abreviatura ZE toda vez que nos remitamos a la revista y se consignará año, número y página cada vez que se transcriba una cita.

¿Existe la propuesta de formar en valores?

De hecho existe desde el momento en que la Ley Federal de Educación distingue tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. La revista, ZE, hace eco de esta clasificación y la sustenta de acuerdo a los distintos tipos de saberes. Cada uno de éstos considera las capacidades básicas que deben ser aprendidas, entendiendo por tales aquellas habilidades complejas que modifican el actuar. Las capacidades fundamentales son:

- aprender a conocer
- aprender a ser
- aprender a hacer
- aprender a vivir juntos

Esta es la base sobre la cual los contenidos se dividen de acuerdo a:

- saber (conceptual)
- saber ser (actitudinal)
- saber hacer (procedimental)

Cada uno representa, respectivamente:

- información factual, conceptos, principios y temáticas fundamentales. Teorías que conforman los diferentes campos de conocimientos.
- normas, valores y actitudes.
- técnicas, cualidades cognitivas, destrezas motoras y estrategias para resolver problemas.

El enfoque que toma por eje las cuatro capacidades básicas, ya mencionadas, encuentra respaldo en la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, de la UNESCO, constituida en 1993. Allí se acordó que éstas capacidades consistirían en:

- *Aprender a conocer*: curiosidad, satisfacción y deseo de conocer en forma permanente.
- *Aprender a ser*: creatividad y capacidad de innovación de las que depende el progreso de la sociedad.

- *Aprender a hacer*: competencias para hacer frente a nuevas situaciones y que faciliten el trabajo en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*: conocer a los demás, su historia, tradiciones y espiritualidad.

Se hace evidente, entonces, el recorte que prescribe la postura que adopta ZE. Mas es en la Ley Federal de Educación donde, en primera instancia, se confirma este enfoque coartado de las cuatro capacidades básicas acordadas por la UNESCO. Lo fundamental aquí es señalar que ambas posturas suponen concepciones distintas de lo que entienden por *sujeto de aprendizaje* y por *educación*.

¿Qué lugar ocupa en el curriculum esta temática?

La formación en valores, desde 1996, ha intentado posicionarse en un lugar estratégico. Dado el consenso acerca de su valor intrínseco ha sido tema de debate cuyo eje problemático es encontrarle su lugar propicio. Pese a la *lógica* búsqueda, *ilógicamente* la búsqueda sigue en pie.

La discusión se sitúa desde dos posiciones. Por un lado, la importancia de los valores reclama por sí un espacio curricular propio en el área Formación Ética y Ciudadana³. Por otro lado, la misma importancia brega porque sean abordados desde distintas disciplinas de modo transversal. Y, por último, una tercera alternativa, en pocos casos señalada, es la que integra ambas alternativas anteriores.

En este punto se abre un abanico de posturas desde diversos planos. Por un lado, suponiendo la primer alternativa, un espacio curricular propio, se cuestiona en qué ciclo del sistema habría de implementarse. De hecho, FEyC ocupa un espacio curricular propio recién en el 3° ciclo de la EGB, quedando como tema transversal en los demás ciclos y niveles, adecuándose, casi sin querer, a la segunda postura planteada. Por otro lado, este espacio curricular, FEyC, comparte su carga horaria con otra área denominada Proyectos, Orientación y

³ De ahora en más y en lo que respecta a este trabajo, se utilizará la sigla FEyC para designar con ella al área Formación Ética y Ciudadana.

Tutoría. De donde, la carga horaria para ambas áreas será compartida y oscilará en un mínimo de 48 a 72 horas reloj por año. Quedando a juicio de cada institución decidir en qué año de la EGB3 -7º, 8º o 9º- dará lugar a la FEyC. El discurso oficial, en cuanto a los casos citados, se limita pura y exclusivamente a proponer alternativas de organización curricular, quedando la decisión final en manos de la institución educativa.

A esta problemática, se suma la de los contenidos conceptuales que habrán de ser desarrollados. Ya que, podría entenderse por FEyC una formación sólo ciudadana circunscribiéndose de este modo a un conocimiento jurídico poco o nada relacionado con el proceso de formación ética, dejando de lado el verdadero desafío que esta nueva área invita a plantear.

A la hora de definir qué es lo transversal en el curriculum, la revista, hace alusión a distintas posturas: como *conjunto de competencias*, actitudes, conceptos y metodologías generales que funcionan como condiciones básicas de todo aprendizaje. Como *temas* en tanto que no deben tratarse desde una única disciplina, por ejemplo: consumo, igualdad, medio ambiente, ocio. Como *contenidos* que recogen demandas y problemáticas socio-comunitarias y laborales, procedimientos y actitudes de interés general. Mas *el tratamiento se reserva para cada institución*.

Nuestro país implementa la última alternativa y entiende por transversales aquellos contenidos específicos que atraviesan todas las áreas a nivel curricular, institucional y social. Ya que a nivel curricular la transversalidad se enfocará desde contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, queda a nivel institucional la responsabilidad de comprometer a toda la comunidad escolar en la enseñanza de estos contenidos; a nivel social los contenidos que se implementarán transversalmente serán aquellos que conciernen al entorno inmediato sociocultural.

En caso de que el docente no encuentre alternativas creativas a la hora de aplicar en el aula estrategias didácticas para la implementación de los contenidos transversales, ZE da la respuesta -la creatividad queda para otro capítulo-: *ejerci-*

cios autobiográficos: apuntan a que el alumno relacione valores y el sentido que éstos le dieron a su pasado; *clarificación de valores*: aquí se pretende que los alumnos realicen un proceso reflexivo que les permita ser conscientes y responsables de aquello que valoran, aceptan o piensan; *discusión de dilemas morales*: toma como base historias cortas que se refieren a hechos problemáticos de difícil solución porque obligan a optar por valores alternativos; *dramatización*: esta técnica permite el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas; *ejercicios de presentación de modelos*: describe actuaciones humanas que merecen ser reconocidas e imitadas; *prosocialidad*: propuesta que tiende a promover conductas prosociales; *filosofía para niños*: conjunto de novelas a partir de las cuales se proponen resolver cuestiones morales. Estas estrategias han de desarrollarse en un marco de *diálogo y argumentación lógica*, para lo cual, ZE, no deja libradas al azar las conclusiones a las que se *debe arribar*, enumerándolas de modo explícito.

¿Qué finalidad persigue la educación en valores?

A pesar de todo el proceso de transformación, la nueva escuela persigue objetivos que no distan demasiado de la Ley de Avellaneda⁴. Nos referimos a: formar a los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía; facilitar el acceso de los estudiantes a la sociedad de conocimiento –continuar estudios superiores– y ofrecer una preparación para el mundo del trabajo. Aunque, seguramente, se objetará, que *la reforma educativa viene a dar respuesta a las exigencias* que plantea nuestra cambiante sociedad contemporánea.

Con estos objetivos como eje de todo el sistema, el Área FEyC encuentra su justificación en: “la formación de personas

⁴ La cuestión de *la educación que tenemos* y la imperiosa necesidad de entrar en el siglo XXI con la reforma y modernización de la educación, surge por la influencia del Informe Jomtien y el documento de la CEPAL de 1992 y por la antigüedad de leyes tales como la 1420 de *Educación Común* –sancionada en 1884– y la ley Avellaneda –respecto a la educación universitaria–. En ellas se constata como prioritario una educación laica y gratuita para todos.

íntegras y ciudadanos responsables, críticos y solidarios mediante el desarrollo de la personalidad moral” (“Formación Ética y Ciudadana”. En: *ZE*. n° 8, 1996: 23).

La importancia asignada a este tema es tal que, bajo distintos títulos “Formación Ética y Ciudadana en la Escuela” y “Los valores morales en la escuela”, y en distintos años –1996 / 98 respectivamente– repiten textualmente los mismos contenidos.

Allí se hace referencia a dos posturas valorativas extremas en las que el docente *no debe* situarse para la enseñanza de los valores, estas son: el fundamentalismo (por ser intolerante frente al disenso) y el relativismo (por tender a anular o a limitar en extremo el papel de la formación ética). Lo que el docente *debe hacer* es “reconocer estas posiciones para poder desarrollar una actitud crítica sobre su propia práctica y las prácticas institucionalizadas” (“Los valores morales en la escuela”. En: *ZE*. , n° 26, 1998: 43).

En la práctica deberá integrar otros modelos que en la actualidad reciben aportes de dos tradiciones de la historia de la ética: la clásica –Aristóteles– y la moderna –Kant–.

¿Cuáles serían los valores para una educación integral?

Si tenemos que atenernos, como lo hemos hecho, a *lo dicho* por el discurso oficial, debemos decir que no podemos enumerar ni transcribir valores *fundamentales*, por el simple hecho de que no están explicitados. Ahora bien, desde los artículos estudiados podemos reconstruir un *meta discurso* en el que se deja leer, a modo de esfuerzo, que los principios éticos comunes sobre los cuales se construirá el diálogo y la argumentación para acordar diferencias son aquellos esbozados por la Constitución Nacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el conjunto normativo del Sistema Jurídico Argentino. En todo momento se hace alusión a la necesidad de *formar en valores mediante el desarrollo de la capacidad* de argumentar, justificar y ponderar crítica y respetuosamente las propias valoraciones como las ajenas, en el marco de principios éticos, valores, acciones y normas sociales, que en ningún

momento se explicitan. Como así tampoco se hace hincapié en la diferencia entre valores, actitudes y facultades, ni, menos aún, en la posibilidad de otorgar necesidad o futilidad a su conceptualización teórica. Queda como recurso para su esclarecimiento y adopción fomentar la facultad de los alumnos de examinar y de evaluar *contenidos propios y universales* mediante una discusión basada en el respeto mutuo, el pluralismo, la autonomía y la consideración racional de los problemas. Queda reservado, en tal caso, para el docente el *rol de mediador-motivador* de los pertinentes debates, para los cuales ninguno tiene la respuesta adecuada y la opinión del docente posee el mismo valor que la de los demás (“Dar filosofía a los chicos es una forma de protegerlos del adoctrinamiento”. En: *ZE*, n° 21, 1998: 36).

Desde un encuadre general rescatamos el marco desde el cual se propone la enseñanza de estos valores que se dan por *supuestos*. Se trata de una educación entendida como integral y sensible y destinada a ciudadanos comprometidos con el contexto sociocultural, lo que permite tender un puente entre el conocimiento cotidiano y el científico con el fin de lograr la convergencia entre los contenidos y los intereses de los jóvenes.

Aprender a pensar apunta al desarrollo de herramientas para resolver problemas en todos los ámbitos de la vida, fomentando el espíritu crítico y la apertura a nuevas perspectivas. Convertir la cultura del aula en *cultura del pensamiento* implica crear hábitos para el *buen pensar* –explorar, cuestionar, investigar–.

Aprender a comprender tiene en cuenta cuatro niveles de la comprensión: poder determinar el contenido, resolver problemas, desarrollar actitud científica al poner en relación causa/efecto (nivel epistémico) y la capacidad de indagar frente a la duda (nivel de investigación). En cada uno de estos niveles se señalan los indicadores de logro dados por ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización. La necesidad de aprender a comprender está orientada a tener en cuenta todos los aspectos que facilitan el desarrollo y enriquecen el aprendizaje de los alumnos.

Pensar los problemas, tiende a poner en acción los pensamientos previos de los alumnos en la resolución de nuevas situaciones. Se fundamenta en el trabajo interactivo, en grupo, bajo una mirada interrogativa frente a situaciones que motiven a pensar.

El *pensamiento lateral* supone la comprensión y aceptación de distintas soluciones frente a un mismo problema. Conlleva una revisión de los supuestos previos frente a una situación determinada y la posibilidad de volver a elegirlos o no pero de una manera consciente.

Si bien estamos de acuerdo con la alternativa *hacia y por* el diálogo y la argumentación en la enseñanza de los valores, consideramos que se acentúa de modo extremo el aspecto lógico de ambos procedimientos. Estamos convencidas de que el aspecto formal no evidencia toda la verdad del contenido y en el caso especial del ámbito moral, si bien la corrección del argumento es importante en un inicio, lo fundamental es la materia. Esto es superar el aspecto lógico si lo que nos importa, en última instancia, son las valoraciones sobre las que se erige un proyecto de vida en el que está en juego, constantemente, un Yo que elige y valora *en y con* pleno ejercicio de su libertad. No queremos concluir sin llamar la atención sobre la falta de inclusión de temas fundamentales tales como: voluntad, libertad, dignidad y capacidad de hacerse a sí mismo.

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN UNA EXPERIENCIA DE FILOSOFÍA CON NIÑOS.

Rosa Licata
y equipo de investigación¹

En este trabajo nos vamos a referir a las tareas de investigación colaborativa realizadas por un grupo de profesoras de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la U.N de Cuyo dedicadas a la preparación de docentes de EGB. El equipo de investigación está conformado, además, por docentes de EGB y alumnos que cursan la carrera docente.

Nos interesa destacar el tipo de investigación y nuestro modo de llevarla a cabo como un caso particular dentro de la investigación participativa.

Hemos organizado esta presentación señalando nuestras concepciones de base, los obstáculos epistemológicos; los antecedentes de la investigación acción y sus características; la integración del colectivo escolar; la investigación encarada por el grupo de docentes.

La ponencia pretende verificar en qué medida las tareas y los modos de actuación que hemos emprendido durante la investigación están en relación con la creación de subjetividades o por el contrario alimentan mayores sujeciones sociales.

Nuestra preocupación a largo plazo, es la incorporación de la filosofía con niños en el currículo escolar. Lejos estamos de querer que sea una vía más para introducir una de las máqui-

¹ Equipo formado por las Prof. María Isabel López, Mirtha Corvo, Marta Elena Quesada Mirta Tancredi, Liliana Cornejo, Patricia Garro, Viviana Barbier, Ofelia de Santos Paula. También por alumnos y becarios: Miguel Ángel Masnú y Mariana Alvarado.

nas del poder estatuyente, por el contrario buscamos un modo de realización personal sin parámetros preestablecidos.

Hemos trabajado conjuntamente profesoras universitarias y maestras para mejorar la educación en lo que desde la academia se denomina filosofía práctica, pues estamos convencidas de que los niños son capaces de llevarla a cabo. Consideramos que esta acción no es nada nuevo, pero sí muy importante en nuestros días. Se trata pues de tender a la unidad de palabra y obra. Este viejo ideal está señalado por Platón y recomendado por Alberdi en su *Fragmento preliminar al estudio del derecho*. Allí decía, entre otras cosas, que las ideas una vez concebidas necesitan concretizarse. Anotamos la frase porque vale la pena: “Luego que las ideas existen, quieren ser realizadas para lo cual existen, y sin lo cual nada valdrían”. A pesar de muchos esfuerzos por cambiar, nuestra organización escolar sigue teniendo como finalidad la transmisión de conocimientos. Las actitudes, aunque todos sabemos que se “leen”, que dan mensajes, no son objeto de estudio o consideración permanente. Es más, la ciencia con su mensaje de imparcialidad, de objetividad, invalida la iniciativa propia imponiendo determinados parámetros. Aunque la modernidad hirió de muerte al principio de autoridad, sin embargo la tiranía hoy es del conocimiento de los otros. No se puede hablar y menos pensar, si no se acude a cuatro o cinco autores de última generación, haciendo la cita correspondiente. Frente a estos usos, propiciamos la necesidad del pensar independiente, con iniciativa, que avizore nuevas formas. En la clase de filosofía hemos visto a los niños conversar largo rato de cosas interesantes, haciendo esfuerzos por pensar por sí mismos, situación que no se observa en las escuelas que hemos frecuentado. Creemos que ese ejercicio se podría ir aprovechando para el desarrollo crítico del resto del currículo. De este modo, el cambio escolar, en lugar de ser imposición desde la macroestructura estaría gestado desde la necesidad de docentes y alumnos. Nuestra intencionalidad es favorecer el desempeño de un maestro que, con toda responsabilidad pueda atender a los otros en sus diferencias. Son los maestros orientados para el descubrimiento de lo posible, los que deben lograr el cambio. Sin duda, el

tener que contener a los alumnos es un problema que se ha agudizado puesto que hoy, más que nunca, los docentes forman parte de la franja vulnerable de la sociedad. Hemos encarado esta investigación, pensando que la Universidad, en su función permanente de poner en circulación y crear nuevos conocimientos, debe colaborar en esta tarea. Desde la perspectiva epistemológica nos posicionamos dentro del paradigma crítico para encarar una acción colaborativa. Pedagógicamente hemos optado por el pensamiento y la acción asertiva, lo cual implica cambios lentos y con sentido para quienes llevan a cabo la experiencia.

Nuestro primer paso fue avocarnos a la integración de un colectivo escolar, entendido éste como conjunto de docentes de una institución, puestos en situación de llevar adelante una tarea en común, muy especialmente, la de investigación.

Como antecedentes del trabajo con colectivos escolares podemos citar a Rafael Porlán en España, y a José Gregorio Rodríguez en Colombia, que hacen investigación en la escuela a partir de la conformación de estos grupos. Comenzamos proponiendo un proyecto de filosofía *para* niños, que pronto cambió por un proyecto de filosofía *con* niños. Este cambio de preposición “para” por “con” marca una mirada diferente tanto a los niños como a la concepción de la Filosofía. Esta modificación ha sido parte de la transformación que vamos experimentando en el equipo. En la primera denominación “los que saben” preparan materiales con determinadas pautas para “hacer pensar” a los niños; en la segunda en lugar de “hacer pensar a los niños” “se piensa con ellos” a partir de materiales sobre los que se realizan diferentes lecturas en el proceso de interacción de niños y docentes. Matthew Lipman propone una cantidad de textos de lecturas sistematizadas y destinadas a cualquier chico que tenga determinada edad. En nuestro caso, quien hace filosofía con niños tiene que pensar en sus chicos para buscar el modo en que cada niño ha de realizar su experiencia de pensamiento sin hacer exclusión del gozo por la lectura. Esta actitud, posibilita que a partir de un texto, un maestro atento a las condiciones de sus alumnos, pueda generar la oportunidad para el encuentro y el respeto mutuo. La función

pedagógica no se entiende como formar a alguien según un modelo determinado, sino en cómo dar la oportunidad para que el otro realice lo suyo. Esto es clave. Facilitar a los niños la entrada al mundo del conocimiento, del arte y de la ciencia para que encuentren por sí mismos un lugar, y no alguno ya imaginado por nosotros. Para esto, es necesario que los nuevos actúen, que elijan, que hagan una tarea ¡feliz!

Dentro de los principales propósitos de la investigación acción está el de sistematizar tareas y mejorar la realidad concreta en la que se trabaja. En nuestro caso, las relaciones pedagógicas en EGB y la formación docente. En concordancia con este planteo, el proyecto tiene que ver con la pretensión y la búsqueda activa de cambios de situación promoviendo el aumento de actitudes de mayor libertad de pensamiento dentro del ámbito escolar haciendo viable su repercusión dentro de las familias y la sociedad.

La investigación acción es una vía sistemática para clarificar y definir hacia dónde se camina; a su vez, ayuda a redimensionar los problemas y replantear los objetivos que se desean alcanzar. El paradigma crítico, sobre el que nos basamos implica una noción de hombre y de entorno diferentes a como los plantea el paradigma positivista, en sus aspectos conductistas y que tienen vigencia en los esquemas de investigación a los que debemos ajustarnos.

Las diferencias están en que tomando como base este paradigma, se parte de una concepción de hombre como producto determinado desde las condiciones biológicas y se emplea el esquema de causa y efecto como explicación necesaria para la comprensión del proceso de realización humana. En nuestro caso, no se desconoce lo biológico, se lo identifica como una totalidad de posibilidades, que no pretendemos conocer y determinar con anterioridad a las relaciones que podamos establecer.

Consideramos que esas posibilidades se construyen en un proceso dialéctico desde el ámbito social en el que las acciones y el lenguaje son elementos fundamentales para la conformación del individuo. El sujeto no es un elemento aislado, es ante todo intersubjetivo e histórico. Su conformación es posible a partir del establecimiento de relaciones que permiten la

apropiación del mundo que se comienza a compartir y permanentemente se modifica. En este proceso la capacidad de mediar es la característica de lo humano que estamos privilegiando con nuestro modo de encarar la educación.

Este paradigma colaborativo de investigación acción tiene su mayor peso cuando se lo vincula con la práctica profesional y se lo orienta a la transformación y al cambio.

Se trata, pues, de una investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. De allí el empleo de una variedad de métodos que ayudan a la toma de decisiones. Por ello algunos autores hablan del paradigma de la complejidad o emergente.

La investigación acción

La pretensión de esta investigación acción es doble: un cambio social y, a la vez, un cambio pedagógico.

En lo inherente al cambio social apuntamos a lograr una interacción que dé lugar a que “el otro” tenga cabida como ser digno.

En cuanto al cambio pedagógico supone un proceso de mediación que favorezca la creación de espacios para la actividad de personalidades críticas, creativas, conscientes de su novedad y alteridad dentro de un mundo de construcción humana.

Un importante antecedente de esta clase de investigación es la Action-Research de Kurt Lewin, quien presentó sus aportes a partir de 1944.

Entre las principales características de este tipo de indagación destacamos que:

- ✓ Es una práctica en el que quienes la llevan adelante pueden estudiar y decidir el orden de actuación, corregir y evaluar sus decisiones.
- ✓ Se intenta una empresa cooperativa de investigación en la que distintos niveles de enseñanza se encuentren para una mutua recreación.

- ✓ Se producen descentramientos que han ido de la universidad a la escuela, de los saberes disciplinares a los escolares, de la actualización o capacitación de maestros a la investigación de ellos mismos.
- ✓ Las tareas de investigación son prácticas.
- ✓ Se produce evidencia para resolver problemas prácticos que tienen que ver con el desarrollo y construcción de las potencialidades humanas. La producción de conocimiento es sobre y desde la escuela.
- ✓ En nuestras acciones hay una tensión permanente entre las disciplinas y la pedagogía; entre investigación, docencia y extensión en beneficio de la riqueza de la propuesta.

No pretendemos llegar a la generalización de resultados sino establecer un proceso de diagnóstico y de interacción.

Los obstáculos epistemológicos

En el planteo del problema a investigar hicimos un relevamiento de situación; de allí, un paso muy importante ha sido el explicitar y tratar de superar tres prejuicios básicos:

- ✓ La filosofía es un pensar abstracto, muy difícil, ajeno al que utilizamos en la vida cotidiana;
- ✓ La Filosofía es un ejercicio propio de algunas personas mayores y muy inteligentes;
- ✓ La filosofía no tiene cabida en la educación básica porque los niños no piensan.

Así como está instalado en el lenguaje común que “los niños no hablan”, *decimos* que son infantes, que no tienen logos, también con la reverencia que hacemos a la filosofía evitamos vincularnos con su ejercicio por otros tantos prejuicios nunca experimentados pero alimentados a porfía. Estos prejuicios, con su condición de obstáculo epistemológico, están instalados en los distintos ámbitos de la enseñanza. Ante esta situación, fue necesario desarticular esta extendida idea de la filosofía para lograr las condiciones mínimas en que un profesor o un maes-

tro pudiera intentar un pensamiento de igual a igual con sus alumnos basado en razones. Formar un grupo de profesores de distintas disciplinas (filosofía, psicología, lingüística) para llevar a cabo la experiencia implicó compartir este tipo de inquietudes.

El proceso de investigación

Nuestra investigación partió de la existencia de un grupo de maestras que ya estaba haciendo encuentros filosóficos con sus niños. Nuestra teoría se vio condicionada por lo que ellas ya habían pensado y estaban haciendo. La primera tarea fue comenzar con encuentros semanales en los que tratamos lo que las docentes vivían con sus alumnos y los temas teóricos. Así comenzamos a armar un pensamiento que nos uniera. Propusimos a las docentes la realización de textos paralelos (también llamados virtuales) sobre las lecturas que semana a semana íbamos haciendo. Tomamos como texto básico *¿Qué es Filosofía para niños?* de Walter Kohan y Vera Waksman. De Jorge Larrosa revisamos *Experiencia de la lectura y Déjame que te cuente*. Luego encaramos, del mismo autor *Pedagogía profana*.

En esta etapa fueron dos los aspectos que nos propusimos resolver: cómo se investiga la propia práctica y cómo armar una comunidad de indagación con los niños. Esto implicaba saber diseñar lo que se iba a hacer; observar y analizar lo que se estaba llevando a cabo y, en especial, informar e interpretar lo que se había hecho.

Por otro lado, las profesoras universitarias debíamos conocer cómo estaban efectuando las maestras la experiencia con sus niños. Ellas ya habían hecho algunos registros escritos de algunas clases. Ese primer año nosotras asistimos a un encuentro con los niños y lo filmamos. Era la última clase del ciclo lectivo que se logró en un tercer año de la escuela Urquiza, cabecera del Departamento de Maipú, provincia de Mendoza.

Con las mismas maestras, comenzamos a ponerle nombre a los cambios y logros dentro de la escuela. La directora había alentado a las docentes con cursos específicos y colocado la tarea de hacer filosofía para niños como parte del PEI. Este es un aspecto institucional muy importante debido a que:

- ✓ Se cuenta con la comprensión de la tarea por parte de las personas a cargo de la conducción.
- ✓ Se posibilita que se prevean espacios de coincidencia entre los docentes para programar y llevar adelante la pareja pedagógica frente al grupo de alumnos.
- ✓ La existencia de la pareja pedagógica permite hacer el registro y análisis posterior de lo sucedido durante el encuentro.
- ✓ Como proceso de investigación, se muestra que la intencionalidad de búsqueda por parte de los docentes se fue concretando en los textos paralelos, la confección de multimedia y en la preparación y registro de las clases.

Acotaciones finales

Este proceso hizo posible reflexionar sobre las actitudes, lo importante que ellas son y la poca cabida que en nuestro accionar científico se les pretende dar.

La actitud científica se opuso desde su origen al actitud dogmática, a la imposición de saberes que se pretendían anteriores o por encima de la experiencia. Sin embargo, solo se aceptó como verdadero e importante lo que la ciencia, desde determinados parámetros señalaba. En los esquemas de investigación se privilegia la descripción de fenómenos o la determinación de relaciones causales. La investigación acción responde a la consideración de las relaciones humanas y a su inevitable complejidad. El irracionalismo no es nuestro aliado pero tampoco el positivismo con sus muchas variaciones. Las teorías sobre el aprendizaje que se derivan del modelo humanista y del sociocultural críticamente considerados, son las que nos han guiado en nuestro intento.

Toda esta experiencia ha sido tenida en cuenta para la implementación de un programa de filosofía que colabore con la preparación de los maestros. Nuestra disciplina está ubicada en el primer año y en el segundo cuatrimestre del currículo de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Esta ubica-

ción responde a un supuesto: la filosofía, madre de todas las ciencias, debe estar al comienzo y orientar a los alumnos en su formación. Hubiéramos preferido trabajar con alumnos que contaran con un conocimiento más avanzado de la carrera y que pudieran reflexionar sobre la información científica recibida para poder privilegiar la actitud crítica y de compromiso con el propio pensamiento.

Sin embargo, esta ubicación al comienzo de la formación docente nos llevó a distinguir tres unidades temáticas:

- ✓ Filosofía
- ✓ Conocimiento y educación
- ✓ Filosofía con niños

El trabajo realizado nos permite sostener que el camino más corto para el cambio pedagógico se logra desde el trabajo de investigación colaborativa entre los distintos niveles y sujetos de la educación para poder vivir solidariamente en este mundo que tanto complejizamos y cambiamos de manera permanente.

Bibliografía

- Waksman, Vera y Kohan, Walter. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Larrosa, Jorge. "Filosofía e infancia". Entrevista de Walter Kohan. En: *Novedades Educativas*. Buenos Aires, n° 115, junio del 2000.
- Jorge Larrosa. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Argentina, Novedades Educativas, 2000.
- Barcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Piados, 2000.
- Duhalde, Miguel Angel. *Memorias del Seminario Internacional La investigación en la Escuela/ Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en Educación Básica y Media*. Colombia, 1998.
- Pérez Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La muralla, 1994.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

¿Una escuela de y para todos?

Silvina Bresca

Cuando se dice que hay que igualar, ofrecerles a todos las mismas condiciones y oportunidades, y lo hacemos a través de pautas o normas como por ejemplo: el guardapolvo para los niños de E.G.B., el cuaderno de determinada manera, las carátulas de tal o cual forma y los aprendizajes logrados en tiempo y forma. Lo que se está haciendo es ¿igualdad u homogeneidad?

Pareciera que a través del eslogan “Igualdad de oportunidades” se enmascara una diferencia y se naturaliza que todos tenemos que ser iguales, llegar al mismo lugar y al mismo tiempo con las mismas posibilidades. Lo que se busca es homogeneizar todos somos iguales aparentemente. De esta manera consciente o inconsciente ¿no se está discriminando y construyendo una actitud de intolerancia e insolidaridad hacia el otro?

Igualdad es reconocer en el otro sus diferencias, sus derechos, sus deseos y sus necesidades. Una cultura solo puede cumplir con sus funciones si y sólo si es expresión de las disposiciones reales de los miembros de una comunidad. Si reconociéramos al otro como distinto a nosotros y esto fuera lo natural, no existirían sentimientos de discriminación, racismo e intolerancia.

¿Pierdo la identidad si reconozco al otro como distinto de mí y favorezco la apertura al diálogo? ¿O la afirmo?. ¿Qué tipo de educación será posible proponer? ¿Una educación que permita la relación del hombre con la realidad o una educación donde la identidad cultural del grupo pasa a segundo plano

por una necesidad de adaptarse a las normas de la cultura dominante?

La intención es dar una mirada a la educación intercultural, como un modo posible de construir una escuela más democrática, centrada en la problemática que surge de la comunidad educativa. ¿Cómo hacer compatible una realidad crecientemente multicultural con el recorrido de esquemas monoculturales heredado de los valores de la modernidad? ¿Nos atrevemos a construir una pedagogía capaz de contestar a la hegemonía de las definiciones de lo cotidiano? ¿Qué formación inicial o permanente existe y/o debe exigir el docente para hacer frente a este nuevo reto?

A lo largo del siglo XX se han acumulado conocimientos suficientes, en las más variadas facetas de la actividad humana, como para considerar que se están produciendo cambios importantes en las perspectivas de cada una de ellas. Estos cambios se han dado por el paso desde un paradigma mecanicista, caracterizado por la necesidad de dividir el conocimiento en temas o disciplinas, cada una de las cuales se considera como una forma diferente de percibir la realidad, la visión lineal de los problemas y la interpretación causa/ efecto de la realidad; hacia un paradigma sistémico, en donde lo peculiar es la globalidad de las dualidades de la visión mecanicista del mundo: sujeto/ objeto, valor/ hecho, mente/ cuerpo y derivaciones tales como intuición/ razón, espíritu/ materia, sentimiento/ pensamiento, síntesis/ análisis. Cada par debería verse no como un conjunto de opuestos, sino como dos elementos en constante interacción y en complementariedad.

Las insuficiencias y los efectos perversos del paradigma mecanicista, junto con los descubrimientos recientes de la física atómica y la biología moderna, han llevado a la intuición de un nuevo paradigma llamado "sistémico" u "holístico". Hay en la filosofía del nuevo paradigma una conjunción enriquecedora entre lo ecológico (basado en la interconexión de los componentes del universo) y lo holístico (basado en que el todo está en cada una de las partes y cada parte está en el todo), que proporciona una imagen a la vez unitaria y compleja de la realidad, en todos los niveles.

Dentro de los cambios que se van produciendo a escalas sociológicas, psicológicas, políticas y culturales, se hace alusión a aspectos del ámbito educativo. Así pues, la nueva cultura posee acentos ecológicos y holísticos, tendiendo al interculturalismo. La educación ante el cambio de paradigma es un planteamiento intercultural.

Sin embargo, de manera consciente o inconsciente se manifiesta el etnocentrismo, fomentando actitudes racistas, xenóforas, insolidarias e intolerantes. Ante esto, se propone es internacionalizar la educación, buscar la igualdad educativa en la interculturalidad. Sin embargo, suele suceder que aún reconociendo la necesidad de atender a las culturas minoritarias en la escuela, se afirma de modo no explícito, que ciertas pautas culturales no son válidas para el desenvolvimiento social, y consecuentemente se tiende a favorecer las pautas culturales de los grupos dominantes.

Para Capra¹ el giro hacia una nueva visión del mundo y un nuevo modo de pensamiento van junto con un cambio profundo de valores. En el terreno de los valores se da un correspondiente cambio de la competición a la cooperación; de la dominación y el control a la no-violencia. En la práctica, la asunción de nuevos valores choca con el relativismo axiológico dominante en las sociedades postmodernas. Esta corriente se traduce en un intersubjetivismo axiológico, que supone politeísmo de valores, en donde todo vale o puede valer según las circunstancias.

Una posible respuesta consiste en defender la necesidad de una ética cívica (Adela Cortina, 1994), o ética laica, basada en unas virtudes públicas. Según esto, las sociedades se organizarían de manera que los ciudadanos compartan valores mínimos y defendidos por todas las culturas. Entonces sería posible que cada uno persiga sus ideales de felicidad, que representan máximos éticos, sobre los que no tienen por qué estar de acuerdo todos los ciudadanos para mantener una convivencia respetuosa. Esta ética cívica tiene sus fundamentos en la De-

¹ Capra, Fritjof. Citado por Yus Ramos, R. *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Madrid, Anaya, 1997, Cap I.

claración Universal de los Derechos Humanos, herencia de la primera Ilustración. Está compuesta por el respeto a los derechos humanos, los valores de libertad, igualdad y solidaridad y una actitud dialógica. Desde esta perspectiva, aparece lo que Cortina² llama Tercera Generación de la Declaración de los Derechos Humanos.

La primera generación reclamaría el alegato de la primera Ilustración, centrándose en los derechos políticos y civiles, sirviendo de base al liberalismo, de forma que el valor guía de esta generación es la *libertad*. La segunda generación reclamaría los derechos económicos, sociales y culturales, para dar un apoyo real a la libertad, sirviendo de base para el estado de bienestar, de forma que el valor guía de esta generación es la *igualdad*. Finalmente, la tercera generación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos defiende el derecho de las personas a nacer y vivir en un ambiente sano, no contaminado, y el derecho a nacer y vivir en una sociedad en paz, así como el de la inviolabilidad del patrimonio genético. Su valor guía es la *solidaridad*, heredera de la fraternidad de la primera generación, y es más global que ella, pues se refiere a la solidaridad mundial. Se aspira a que estos valores mínimos sean compartidos en una sociedad democrática. Se puede observar que estas generaciones van siendo cada vez más inclusivas y hacen referencia a aspectos cada vez más globales.

¿Qué tipo de educación se orienta en la consecución de estos valores?

Una educación integral de los jóvenes, una educación para la paz, que lucha contra la intolerancia, la xenofobia y la violación de los derechos humanos. La paz es un derecho humano que “no puede consistir únicamente en la ausencia de conflictos armados, sino que entraña principalmente un proceso de progreso, de justicia y de respeto mutuo entre los pueblos. Estaría destinada a garantizar la edificación de una sociedad

² Cortina, Adela, *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya, 1995.

internacional en la que cada cual pueda encontrar su verdadero lugar y gozar de la parte de los recursos intelectuales y materiales del mundo que le corresponde.”³

Por tanto, la educación para la Paz es, una formación en valores democráticos: libertad, justicia, igualdad, pluralismo, participación. Es educar para la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Es un proceso de respuesta a la problemática mundial. En un período de transición y de transformación acelerada caracterizado por la expresión de la intolerancia, las manifestaciones de odio racial y étnico, el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones, la discriminación, la guerra y la violencia hacia el “otro” y las disparidades cada vez mayores entre ricos y pobres, tanto en el plano internacional como en el nacional, las estrategias de acción deben apuntar a garantizar las libertades fundamentales, la paz, los derechos humanos y la democracia, y a fomentar al mismo tiempo el desarrollo económico social, sostenible y equitativo ya que se trata de componentes esenciales de la construcción de una cultura de la paz. Esto exige la transformación de los estilos tradicionales de la acción educativa.

Podemos definir la Educación para la Paz como un proceso dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que actúen, conforme a los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y todo el corpus jurídico internacional que los desarrolla, a favor del crecimiento permanente de los pueblos, la protección y conservación del medio ambiente, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos. Esta definición está fundamentada por una concepción positiva de la paz como la situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado y sostenido de justicia ambiental y social.

La educación para la Paz da respuesta a la problemática mundial desde la óptica de los Derechos Humanos. No puede inspirarse en la idea moderna de sujeto universal y autosuficiente, sino todo lo contrario: en una racionalidad que se cons-

³ Tuvilla Rayo, José. *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao, Descleé De Brouwer, 1998: Capítulo 4.

truye cooperativamente en el diálogo, la comunicación y el intercambio entre individuos y sociedades que están teóricamente contextualizados. Esta racionalidad comunicativa –expuesta especialmente por Habermas– supone el reconocimiento de diversos modelos de sociedad y de valores colectivamente construidos, que tiene una consecuencia clara sobre la educación y, en particular, sobre la escuela.

Se suele transmitir una ideología racista y discriminada que termina siendo un mecanismo más de clasificación, en el que los grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos en función de la raza, la clase y el género. Es evidente que las sociedades actuales son cada vez más heterogéneas tanto por la presencia de poblaciones de diferente origen cultural, como por la influencia de los medios de comunicación. La escuela no puede vivir a espaldas de esta realidad, adhiriéndose a un sistema de valores rígidos, propios de una cultura cerrada, que imposibilite el diálogo y la comunicación con quienes pertenecen a otras culturas o se conducen por otros sistemas de valores; sino que precisamente debe promover los valores que, en la tradición de su propia cultura, favorezcan la apertura al diálogo, el aprendizaje de la tolerancia y el trabajo cooperativo en y desde las diferencias. La educación deviene un instrumento de promoción y de desarrollo personal y social y no un instrumento de clasificación y jerarquización.

¿Cómo puede la escuela trabajar en una multiculturalidad?

Todos los seres humanos, vivan donde vivan, están en un mundo multicultural. Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Cuando adquiere esas diversas culturas nunca lo hace de manera completa. Cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a la que tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura es la totalidad de esas parcialidades que conforman una visión privada, subjetiva del mundo, desarrollada a lo largo de su historia experiencial.

Reconocer la diversidad cultural, es reconocer la existencia del “otro” como sujeto de derechos iguales e inalienables; es ser capaz de comunicarse con sujetos culturalmente distintos y de encontrar en esa interacción elementos de enriquecimiento.

Se puede hacer una distinción entre una Educación Multicultural y una Educación Intercultural. Las experiencias pedagógicas de educación multicultural no necesariamente han representado un modelo de respeto del derecho a la diferencia o a la identidad de los distintos pueblos y culturas en el interior de una sociedad. Durante los años setenta, en consecuencia, comenzó hacerse evidente la necesidad de construir sociedades en las que ese derecho a la diversidad cultural estuviera garantizado no solo a través de actitudes de tolerancia, sino, principalmente por medio del fomento de la interrelación y la convivencia entre las culturas; por la aceptación del pluralismo cultural como un hecho compatible con la cohesión y estabilidad; y como un elemento enriquecedor. La perspectiva intercultural supone una interacción dialógica y el establecimiento de políticas sociales de promoción, de fomento de la participación y de mejora de la convivencia interétnica que se concreta en las finalidades de los sistemas educativos de manera que las presencias vivas de otras culturas diferentes a la cultura dominante no se silencien en el currículum.

En la actualidad se ha evolucionado de la educación multicultural (surgida en los países occidentales a través de programas específicos con el objetivo de superar la asimilación cultural y favorecer la integración en las escuelas del alumnado perteneciente a grupos étnicos minoritarios o familias de inmigrantes) a la educación intercultural que tiene en cuenta ese pluralismo cultural sin jerarquizaciones, sin el ejercicio del poder de una cultura dominante sobre los demás. *La educación intercultural significa sobre todo interacción, intercambio, apertura, solidaridad y comunicación.*

La perspectiva intercultural de la educación significa:

a) Favorecer la integración de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios, superando las limitaciones de

los enfoques monoculturales que ofrecen, como único modelo de integración, la asimilación a la cultura mayoritaria, con la consiguiente pérdida de identidad para los alumnos de los grupos minoritarios.

b) Desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo, estimulando el conocimiento y la valoración de otras culturas a demás de las mayoritarias; superando las tendencias y actitudes etnocéntricas que caracterizan a la educación monocultural.

La finalidad de esta perspectiva educativa está en formar a los ciudadanos en valores y actitudes de solidaridad (respeto a las personas y a sus culturas, superación del etnocentrismo, lucha contra todo tipo de discriminación...) Actitudes básicas que pueden resumirse en la valoración positiva de la propia identidad, así como de la cultura de los otros.

Lo que se plantea es una escuela solidaria y de aceptación recíproca sin borrar la identidad específica de cada una de las culturas. Que exista la comunicación entre las escuelas, las familias, el medio social en que viven los jóvenes y el conjunto de la comunidad, migrante y autóctona, como condición necesaria del aprendizaje. Se busca la presencia de las lenguas maternas en la escuela y la aprehensión del conocimiento a través de miradas múltiples.

Diferenciar no equivale a discriminar y diversidad no equivale a desigualdad. Educar desde y hacia la interculturalidad consiste en promover la toma de conciencia al respecto de estas distinciones que estructuran la percepción del ser humano y su presencia en el mundo. Desde el concepto de la interculturalidad la escuela común debería ser un servicio para todos los alumnos de una comunidad sin distinguir entre culturas, grupos étnicos o diferentes capacidades. Una escuela de y para todos.

¿Cuál es el papel que le compete al docente?

La formación del profesorado es fundamental para conseguir los objetivos de la educación intercultural. Una formación inicial y permanente de manera que puedan los profesores: tomar

conciencia de las diversas formas de expresión cultural existentes en sus culturas nacionales y en las de las comunidades de migrantes, de las causas y efectos económicos, sociales políticos e históricos de la migración, información de los cambios sociales existentes entre el país de origen y el país de acogida, no solamente en sus aspectos culturales sino también en su perspectiva histórica.

Jain (1988)⁴ se centra en la figura del director, quien debe reunir características tales como la de ser bilingüe, poseer un conocimiento multicultural, mentalidad abierta; por su parte, el profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, y que las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos son diferentes.

Pero... ¿Cuál es la condición para que se dé este tipo de educación?

Edificar una democracia que rescate las diferente voces e intereses. Es decir, una sociedad abierta donde la diversidad no sea vista como un delito sino, por el contrario, un derecho que enriquece a quienes lo compartan y respeten. Un lenguaje radical de ciudadanía y democracia trae aparejado el fortalecimiento de los vínculos horizontales entre ciudadano y ciudadano. Esto exige una política de diferencia en la que se reconozcan las demandas, las culturas y las relaciones sociales de los diversos grupos, como parte del discurso del pluralismo radical. Es de importancia primordial una filosofía pública que reconozca las fronteras entre los distintos grupos, el yo y los otros, y que al mismo tiempo cree una política de confianza y solidaridad.

La educación en la democracia es una tarea encaminada al desarrollo de una personalidad que hace al diálogo, la confrontación de ideas y la participación. Educar en y para la democracia, considerada esta última como el mejor método para resolver las tensiones y conflictos que se dan en la sociedad en

⁴ Jain, S., 1988. "The Education of the Immigrant and Ethnic Child in Canada", citado en: *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, 1999: 56.

el ámbito individual, nacional y global, se asienta sobre la idea de ciudadanía que participa en la construcción cultural y moral y en el sostenimiento de la democracia misma. En este sentido, la democracia no es algo alejado de las personas, no es una instancia meramente formal e institucional, sino un estilo de vida legitimado por una norma basada en el diálogo, la comunicación, el consenso o el disenso fundados, la tolerancia. Educar en la democracia es preguntarse sobre la posibilidad de una práctica educativa dialogada, que promueva el análisis crítico de la realidad próxima y la problemática mundial, que sea capaz de reconstruir e inventar la cultura. Cortina aboga por un mundo basado en el respeto y la defensa general de los Derechos Humanos, en el valor de la persona como fin en sí misma, y en la necesidad de respetar la autonomía ajena y la propia, y propugna que ninguna de estas convicciones pueda degenerar en dogmatismo e intolerancia, porque compartirlas significa fomentar la autonomía, el respeto y el diálogo.

Nos encontramos ante el proceso de avance de un nuevo tipo de sociedad que viene denominándose *sociedad postindustrial*. Hasta aquí se ha aplicado un esfuerzo más o menos afortunado para alcanzar el viejo ideal de la igualdad de oportunidades, aunque es evidente que aún no se ha logrado. Desde este marco, el tratamiento de la desigualdad por razones de cultura, es abordado de diferente modo por cada corriente sociológica. La *perspectiva modernista*, representada actualmente por las corrientes neoconservadoras, propone un interculturalismo con una cultura dominante y es, por lo tanto, etnocéntrica y potencialmente xenófoba.

Por otra parte, la *perspectiva postmodernista* desautoriza las verdades absolutas, viendo con desagrado las apuestas de renovación pedagógica y los movimientos sociales, y considera imposible todo diálogo entre diferentes culturas, pues toda relación entre ellas daría lugar a la aniquilación de la más vulnerable, proceso en el cual la escuela es el arma crucial para esa operación de destrucción cultural.

Frente a estas dos tendencias extremas aparece una tercera concepción: la *perspectiva comunicativa*, que busca una igual-

dad educativa no uniformizadora que incluya el igual derecho de cada persona y grupo a desarrollar sus propias diferencias. La simultaneidad de culturas interactuando y el pluralismo ofrecen más variedad de opciones.

Según lo anterior, la educación necesita de aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del mundo y preparen a las generaciones jóvenes para enfrentarlos de manera creativa y constructiva. La promoción de estos aprendizajes ha sido una de las tareas de la UNESCO, comprometiendo a los países miembros para que introduzcan contenidos tales como la educación para la paz y la comprensión internacional en los planes de estudio.

Desde esta perspectiva queda claro cómo la escuela puede reconocer y atender la diversidad, pero necesita de políticas de promoción social.

Bibliografía

- Cortina, Adela. *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya, 1995.
- Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Trad. Martín Ubasart. México, Siglo XXI, 1993.
- García Castaño, Javier, Granados Martínez Antolín. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, 1999.
- Tuvilla Rayo, José. *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao, Desclé De Brouwer, 1998.
- Yus Ramos, Rafael. *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Anaya, 1997.

POSMODERNIDAD Y CULTURA ESCOLAR

Hacia una escuela sin certezas

Fabiana Olarieta

No sabemos lo que sigue, mas sí sabemos que los pasos que siguen no somos nosotros quienes los podemos decidir; ni siquiera encontrar; sabemos que para lo que sigue tenemos que oír otras voces y necesitamos que esas otras voces se oigan entre sí.

Subcomandante Marcos. Crónicas intergalácticas.

El presente trabajo intenta mostrar, por un lado, algunos aspectos que acercan a nuestra escuela pública a sus orígenes ligados al ideal sarmientino y que todavía impregnan su cultura y, por otra parte, aspectos de la posmodernidad cultural que se infiltran en ella y que no pueden ser abordados desde la perspectiva de aquél ideal. La propuesta es incorporar junto con esta nueva cultura la problemática filosófica que trae aparejada a fin de reinventar el rol de la escuela.

A inicios del siglo XXI la escuela, si bien es una institución moderna, se encuentra atravesada tanto por una cultura y una racionalidad propia de la modernidad como por la cultura y la problemática postmoderna. Ambas posturas, a pesar de convivir y compartir la cotidianeidad institucional parecen estar francamente enfrentadas, disconformes con la realidad escolar (por distintos motivos) y con dificultades para transformarla. Asaltada manifiesta o secretamente por el cuestionamiento sobre la utilidad de la escuela.

Conviene recordar que la escuela pública se expande en nuestro país de la mano de Sarmiento, quien, como impulsor de la modernización argentina, pretendió trabajar en la cons-

trucción de un proyecto que llevara al país a la emancipación, que terminara definitivamente con su situación de colonia. Esto se lograría sólo en un país democrático, a la manera de los países anglosajones, que se construiría a partir de la formación de los ciudadanos.

Dentro de este proyecto entran a jugar los términos del binomio civilización-barbarie. Donde la civilización es sinónimo de cultura y progreso y las culturas propias de otros sectores son sinónimo de barbarie. Y donde se caracteriza a la población indígena y mestiza como culturalmente irrecuperable. Sarmiento “pensaba que la sociedad latinoamericana requería una operación profunda. Había que cambiar las costumbres, la cultura y el lenguaje para que la gente se volviera industriosa. Sólo en ese orden se alcanzaría el progreso...” (Puiggrós, 1998: 48). La educación básica pública fue el instrumento fundamental por el que la población tendría acceso a la cultura y, consecuentemente, participación en la vida político-institucional del país.

En la obra sarmientina encontramos por un lado, la promoción de un sistema educativo formalmente democrático y, por otro lado, al mismo tiempo, una política que excluyó a los sectores populares.

A la escuela pública del imaginario sarmientino concurría un sujeto abstracto que jamás llegó a existir... Quiso construir un modelo educativo capaz de operar sobre la sociedad cambiándola y controlándola y creyó posible imponer una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría de bárbaros¹.

En nuestros días, es frecuente encontrar un modelo de escuela que continúa funcionando en los términos de civilización y barbarie en un tiempo y un espacio que son muy distintos a los que rodearon y penetraron el ideal sarmientino.

Hoy, ya no está vigente el ideal emancipatorio de Sarmiento, se han transformado tanto el contexto como las ideas. Sin embargo, algunos aspectos de esta impronta del sistema educativo aún se mantienen vivos en muchas facetas de la cultura institucional de la escuela. Estas ideas se acompañan de

¹ Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina; Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1998: 49.

prácticas culturales y acercan a este modelo de escuela a la herencia sarmientina y su racionalidad moderna. Las mismas son consideradas como naturales, obvias, normales y deseables, sobre las que no hay nada que discutir. Entre ellas podríamos mencionar:

- Una práctica del orden que regula básicamente la escuela. Valores como disciplina, esfuerzo, respeto a la autoridad (sostenido sobre una estructura jerárquica) se respiran en, o preocupan a, gran parte de estas instituciones.
- Una idea de cultura uniforme y homogénea que se visualiza en una escala valorativa que va del polo de *la cultura* (asociado a los conocimientos, valores, creencias y costumbres de la clase media y media alta) a el polo de *la ignorancia* (asociado a conocimientos, valores, creencias y costumbres que no responden a los de las mismas). Esta tendencia a la polarización ha ido adquiriendo distintas formas. Pero desde aquí la escuela se presenta como el medio que facilita el *progreso* de los sujetos hacia esa comprensión, esos conocimientos, esas costumbres y esos valores considerados mejores. Y, consecuentemente, hacia sus ventajas simbólicas y materiales (consideración social, trabajo, bienestar económico, etc).
- La estructuración y desarrollo de las prácticas del sistema (o la escuela) sobre la idea de estudiantes, docentes, padres, directivos abstractos, sin diferencias. Y por lo mismo, tan fácilmente clasificables. Lo que lleva a los distintos miembros de la comunidad educativa a monologar mientras imaginan dialogar con categorías que homogeinizan a los sujetos, que los transforman en objetos imaginados, que los hacen desaparecer y, que poco tienen que ver con los individuos que supuestamente las componen.

A su vez, la escuela se encuentra atravesada por distintas manifestaciones propias de una cultura post-moderna que son leídas desde una racionalidad moderna en términos morales.

Muchos de los integrantes de la comunidad educativa han perdido la fe en los discursos modernos del trabajo y la emancipación; a muchos de ellos el futuro se les presenta como algo indeterminado que, por lo tanto, no justifica luchar; lo único

que se les presenta como más real es la inmediatez de la experiencia; muchos vivencian el tiempo y el espacio como comprimidos y fragmentados. Estas características de la cultura postmoderna son interpretadas como falta de interés por el conocimiento, la ley del menor esfuerzo, vagancia, comodidad, falta de respeto, anomia, y lo que es considerado más grave aún, pérdida de valores.

Dicha lectura de la situación actual, y sus consecuencias prácticas, no hace más que producir angustia y lleva a la perpetuación de las actuales condiciones. Transforma a la escuela en un espacio de enfrentamiento cotidiano sin sentido entre los distintos sujetos que componen la comunidad educativa (docentes contra alumnos, padres contra docentes, docentes contra directivos y las otras posibles combinaciones). Estas vivencias cotidianas ocupan gran parte del tiempo y de las preocupaciones de lo que tiene que ver con lo educativo en muchas de nuestras escuelas en estos tiempos postmodernos.

Puede ser de utilidad pedagógica profundizar un poco en las consecuencias de algunos aspectos, ya no sólo de la cultura sino del pensamiento postmoderno, puesto que el mismo incorpora elementos que pueden aportar a la hora de analizar esta situación y avanzar sobre la posibilidad de una alternativa que contemple los cambios que se han producido.

Es importante tener en cuenta que el pensamiento posmoderno no es un movimiento homogéneo sino, más bien, una problemática compleja dentro de la cual se pueden distinguir distintos posicionamientos.

A los fines de este trabajo, tomaremos con Burbules la idea de *incredulidad* como la más distintiva de la posmodernidad. No como negación o rechazo o refutación sino, más bien, como una incapacidad de acreditar (Cf. Burbules, 2000).

En este marco, los valores ya no emergen desde una pedagogía de carácter fundamentalista basada en verdades universales. El discurso postmoderno pluraliza el significado de la cultura y clarifica que el poder es producido y extendido a través de las prácticas culturales. Es justamente en este sentido, en el de la implementación de dispositivos morales y sociales que se empeñan en continuar legitimando la fe en la racional-

dad, el progreso y la historia, que muchas escuelas siguen actuando con mayor o menor éxito. La práctica de muchas escuelas se sustenta sobre el temor a lo diferente, a lo indefinido, a lo indeterminado.

Giroux nos aclara en qué sentido el pensamiento posmoderno puede ser considerado como una alternativa. Así, en vez de ver como el mismo proclama el fin de la razón, sería provechoso ver cómo cuestiona los límites del proyecto de la racionalidad moderna y sus pretensiones universalistas sobre el progreso, la libertad y la felicidad. En vez de asumir que la posmodernidad ha abandonado el terreno de los valores, sería más útil ver su influencia en el análisis de la construcción histórica y relacional de los valores, y cómo deberían tomarse como bases o precondiciones de una política comprometida críticamente. En vez de decir que las críticas postmodernas niegan una teoría de la subjetividad, conviene considerar cómo redefinen la noción de sujeto, al analizar la identidad como contingente y construida en una multiplicidad de relaciones sociales y discursos (Giroux, 1994).

La posmodernidad nos permite leer la realidad desde la *duda* como una actitud. Pensando en la duda no como un momento en la búsqueda de la certeza sino como un estado, el cual nos permite una mayor apertura para descubrir algo inesperado y hasta el momento desconocido en lo que es tenido por obvio. Esta idea de que todo y todos somos contruidos nos deja sin las certezas que nos han llevado a arriesgar nuestras identidades y las de otros en pos de ideales supuestamente puros y universales. Si hoy, por determinadas circunstancias soy esto o el mundo es esto, también puedo ser, por otras circunstancias, otra cosa insospechada para mí en este momento; no hay nada inmutable ni en mí, ni en el mundo, ni tampoco algo de lo que podamos estar demasiados seguros de que es verdadero, incluyendo nuestras mejores intenciones.

Esta actitud nos deja con una sensación de fragilidad, de no tener demasiados puntos de apoyo. Pero, justamente por eso, nos llama al cuidado de esa fragilidad propia y ajena en la que todos tenemos tanto que decir y que escuchar.

Teniendo en cuenta los aspectos hasta aquí considerados,

podríamos pensar en la recuperación de la idea sarmientina de una escuela que forme al ciudadano. Recuperar su carácter político con intenciones democratizadoras (en el sentido de inclusivas) pero en términos de nuestra realidad postmoderna. Recuperando las diferencias, redefiniendo la democracia para que nuestra escuela sea un espacio público. Es decir, dejando de lado la idea de una cultura única y de un ciudadano abstracto, pero revalorizando y recontextualizando la inevitable función política de la escuela.

No se trata de redescubrir el ideal sarmientino a inicios del siglo XXI, sino de problematizarlo por la necesidad de inventar una nueva escuela que permita la emergencia de nuevos sujetos. Hoy no es posible pensar en una escuela para todos si la escuela no es efectivamente de todos, tanto material como simbólicamente.

La posmodernidad rompe con la soberbia de la razón ilustrada, nos deja a todos en igualdad de condiciones, como sujetos construidos que emergen del entrecruzamiento de distintas fuerzas. Por otra parte, la verdad ya no es el privilegio de unos pocos que, por diferentes motivos, la alcanzan, sino que también es producida en este mundo por distintos juegos de poder. Partiendo de estas consideraciones, entonces,

...el análisis crítico ha de dirigirse primordialmente a los procedimientos, a las normas, a las instituciones que administran el conocimiento, a las relaciones asimétricas en que aquél se produce, a las praxis concretas en que se encarna... El objetivo ... no puede ser otro que el de poner de manifiesto cómo funciona y cómo se administra la producción de la verdad².

Ya nadie puede hablar en nombre de otro escudándose en categorías abstractas, esto genera la necesidad de trabajar en dirección a crear las condiciones para socializar este análisis a fin de que cada uno pueda decir su palabra, hablar en nombre propio, a partir de dejar en evidencia tanto el entramado de relaciones sociales en las cuales somos configurados como sujetos, como el papel que juega dentro de esto la institución

² Rubio Carracedo, José. *Educación moral, posmodernidad y democracia*. Madrid, Trotta, 1996: 94.

escolar y todos los que por ella transitamos. Supone abandonar la costumbre de imaginarse al otro, sus ideas, necesidades y aspiraciones, de suponer qué le conviene, de hablar en su nombre utilizando categorías homogeneizantes que poco tienen que ver con los sujetos que teóricamente están abarcados en ellas y que más bien los hacen desaparecer. Supone ingresar a un terreno mucho más inseguro, más frágil, pero que nos brinde la posibilidad de, efectivamente, conocernos y reinventarnos en cuanto sujetos y reconocer nuestras diferencias, para que la escuela pase a ser de todos, a ser efectivamente pública.

La escuela, si pretende ser pública, no puede ser el territorio de la expresión e imposición de una sola concepción de cultura. Necesita abrirse a nuevas concepciones y manifestaciones culturales con una actitud de respeto por el otro, tan construido como todos. Al mismo tiempo, necesita comprender que estas concepciones, todas por igual, cambian, se modifican, sin suponer por eso que en cada cambio pierden o se empobrecen, sino que simplemente se transforman, son diferentes. Es decir, necesita dejar de *ser* para aceptar que *está siendo*.

Este es un camino que no sabemos a dónde nos puede conducir, pero creemos que vale la pena transitarlo para permitir la emergencia de una nueva escuela pública, donde no esté fijado el punto de llegada. La pretensión no es resignificarla sino reinventarla bajo una idea democrática que incluya la diversidad, que incluya al otro, que nos incluya a todos.

La propuesta es ver la escuela no cómo espacio para el adoctrinamiento moral, unidireccional e invasivo, sino como espacio para la reflexión y la construcción ética democrática (de lo público o de la ciudadanía). Las escuelas podrían ser repensadas como espacios o centros que permitan la emergencia de un nuevo tipo de democracia, una democracia que emerja y se autodireccione a partir del entrecruzamiento de las fuerzas resultantes de la participación activa de los miembros que conforman la comunidad educativa.

Esto supone un cambio de visión y de actitud de todos los miembros de la comunidad escolar que posibilite una gestión democrática de la institución. Para que los que hasta el momento son meros clientes o consumidores pasivos de la escuela, pasen a

ser miembros activos, pasen a hacer ejercicio de su voz direccionándola, a tener ingerencia directa en los asuntos que atañen a cada una de las actividades y funciones de la institución.

Introducir y considerar la problemática posmoderna junto con la cultura que le es propia, que ya se encuentra presente en nuestras escuelas y que no podemos continuar ignorando, puede colaborar a generar y/o ampliar la disposición al diálogo en la misma y contribuir al desarrollo de la autonomía institucional.

Si no trabajamos y producimos por distintos medios en el sentido de un cambio cultural dentro de la escuela, los métodos, herramientas y medios, tanto materiales como simbólicos, que se pueden llegar a introducir (y que sin duda se necesitan) con la intención de democratizarla, serán resignificados en otro sentido o, simplemente, rechazados.

Es cierto que todo proyecto necesita de una dirección que marque su rumbo. Quizás, deberíamos permitirnos la posibilidad de la indeterminación y lo inédito como norte, más que el orden y los valores supuestamente universales. Tal vez, tomar la dirección de lo inédito nos pongan en situación de construir esa escuela que entre todos tenemos que inventar-desinventar cotidianamente.

Bibliografía

- Burbules, Nicholas. "As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação". En: Paulo Ghiraldelli. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro, DP&A, 2000: 121-137.
- Gadotti, Moacir. "Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização", en: Gadotti, Moacir y José Romão (org.) *Autonomia da escola. Princípios e propostas*. São Paulo, Cortez, 1997: 33-42.
- Gadotti, Moacir y Romão, José Eustaquio. "Escola e democracia: um tema revisitado", en: Gadotti, Moacir y Romão, José (org.) *Autonomia da escola. Princípios e propostas*. São Paulo, Cortez, 1997: 15-22.
- Giroux, Henry: "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", en: Castells y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1994: 97-128.
- Puiggrós, Adriana: *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1998.
- Rubio Carracedo, José: *Educación moral, posmodernidad y democracia*. Madrid, Trotta, 1996.

PENSAR LOS SUJETOS Y LAS ESCUELAS... POSIBILIDAD Y RIESGO

Carina Quintero

... nuestra subjetividad no tiene sus anclajes en una supuesta 'naturaleza humana', sino que la constitución del sujeto hoy, sujeto que somos nosotros mismos, descansa en el a-priori histórico que nos domina.¹

el objetivo principal en nuestros días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser.²

Reflexionar sobre la escuela como institución, desde el interior de la misma y desde sus múltiples vinculaciones con otras instituciones e individuos, es siempre una tarea compleja y, seguramente, nunca solitaria; nuestros pensamientos entran en permanente diálogo con otros sujetos concretos, con nuestra interpretación de ellos y de nosotros mismos en relación con ellos.

Estar en posición de diálogo despliega una constante conflictividad: quienes participan no son realidades estáticas y objetivas de análisis, las realidades cambian momento a momento y con ellas el modo como las experimentamos; su cambio no es solamente histórico, es también subjetivo, es decir, *relativo* a nosotros, a nuestro modo de vivenciarlas y de vivenciarnos en ellas.

Ahora bien, si toda reflexión es y está en relación con otros, con nosotros, con sucesos, tiempos y lugares, con palabras, etc., entonces los sujetos que constituimos las escuelas vamos

¹ Martiarena, Oscar. *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*. México, El Equilibrista, 1995: 349.

² Foucault, M. "The Subject and the power", citado por Martiarena, Óscar. *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*: 73.

conformando, a lo largo de nuestras existencias, modos propios de interpretación-acción, sumergidos en estas relaciones. Y, aún más, los modos de comprender la escuela se van tejiendo con los modos de comprender el mundo y a nosotros en él.

Tal es así que, desde la escuela nos pensamos 'alumnos', 'mujeres', 'docentes', 'personas', 'excelentes', 'regulares', 'revoltosos', 'problemáticos', 'lentos', 'rápidos', 'abúlicos', 'púberes' etc.; experimentar cada una de estas posibilidades nos sitúa desde diferentes posiciones frente a nuevas vivencias en la escuela y en el entorno social más amplio. Por tanto, se van constituyendo a lo largo de nuestras vidas, múltiples identidades que nos van orientando por medio de pautas sociales, hacia la asunción de comportamientos y actitudes conformes con cada una de ellas.

Probablemente acordemos en que pensar y pensarnos 'a' y 'en' nuestras vivencias cotidianas no es una actividad habitual. Podríamos entonces, preguntarnos *¿Por qué pensar? ¿Por qué pensarnos a nosotros? y ¿Por qué pensarnos a nosotros en la escuela?*

El presente texto pretende ser una invitación a discutir estas preguntas, a volver a formularlas, a desecharlas, a relacionarnos con ellas de otra manera.

¿Por qué pensar?

Si el pensar puede ser entendido como meditar, examinar, concebir, razonar..., es claro que toda práctica sustentada en sí misma pensamiento, ya que, cualquiera sea la acción que consideremos, siempre es acción desde un modo de concebir la situación de la que se trate.

Es evidente que pensar, interpretar..., sólo es posible desde el lenguaje, las palabras. Consideremos por un momento a Mallarmé, citado por Foucault³:

¿Qué es el lenguaje? ¿Qué es un signo? Lo mudo en el mundo, en nuestros gestos, en todo el blasón enigmático de nuestras conductas, en nuestros sueños y en nuestras enfermedades, todo esto ¿Habla, cuál es su lenguaje, según cuál gramática?

³ Foucault, M. *Las palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, citado por Martiarena, O. *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*: 29.

Podemos interpretar que las palabras constituyen los gestos, las conductas, los sueños. ¿Constituyen al sujeto mismo? A diario, realizamos un sin fin de acciones, casi automáticamente, o desde interpretaciones elaboradas con anterioridad, en las cuales nuestra participación ha sido ajena o relativa, y ocasionalmente principal. ¿Cuántas de esas acciones cargan en sí mismas lo efímero y enigmático del lenguaje?

Y aun cuando pretendamos pensar las distintas situaciones críticas que la realidad nos presenta es frecuente que nuestro pensamiento intente ajustarse a esta realidad, buscando las mejores interpretaciones de ella, y modificándose, variándose, alterándose a sí mismo para leerla y mejorarla. Esto es a lo que Michel Foucault llamaría *pensamiento superficial*.

Como consecuencia, nos negamos a nosotros mismos la posibilidad de pensar que esa realidad puede no ser, esa institución puede no existir, esa identidad puede no asumirse, ese pensamiento puede no pensarse.

Pero este no es el único modo de pensar al pensamiento, éste también es re-flexión, examen cuidadoso, revisión, vuelta a pensar aquello que no se piensa porque aparece como evidente; no con intención de mejorar la realidad, sino de cuestionarla en sí misma. Es allí donde se arraiga la posibilidad de pensar de otra manera esta o aquella realidad, de crear un nuevo lenguaje para nombrarla, otro modo de interpretarla, otras posibilidades de vivenciarla. Este pensamiento radical transforma, porque hace viable la invención de nuevos gestos, sueños, lenguajes. Es también por esta razón que es ocasión de conflictos, luchas y resistencias.

¿Por qué pensar? Pensar porque es posibilidad y riesgo en la tensión entre aquello que ya no se puede pensar del mismo modo y lo que no es aún pensado.

¿Por qué pensarnos a nosotros?

Preguntarnos por nosotros es reflexionar acerca del modo que nos pensamos. No es extraño que cuando se nos pregunta acerca de nosotros, respondamos recurriendo a lo que, según nuestra memoria, hemos llegado a ser a través del tiempo: hijos, alumnos, ciudadanos, pobres, occidentales, podría ser

que nos digamos valorativamente, buenos, eficaces, comprometidos, tolerantes, solidarios, competitivos, etc.; pero difícilmente, esa situación nos provoque curiosidad acerca de todo lo que ha hecho de nosotros lo que somos, y lo que con su ausencia también contribuyó.

Cuando decimos nosotros, estamos de algún modo suponiendo que hay algo que nos identifica, nos atrapa en una caracterización compartida, nos *sujeta*. Somos *sujetos*⁴, a aquello que decimos de nosotros y que se ha constituido a través de nuestra historia.

Si llegamos a conocernos e identificarnos a través de la historia, es necesario pensar en ella, sin descuidar nada que pueda haber participado en la constitución de esa identidad.

Hablar de historia admite diferentes concepciones: podemos entenderla como aquella que “busca recoger la esencia de las cosas, lo más precioso y perfecto que estaba en su origen, aquella cuyo origen es portador de la verdad⁵, o como el buscar “bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado”⁶.

Consideramos que esta última concepción de la historia ofrece mayores posibilidades a nuestra propuesta, ya que el sujeto al que nos referimos precisa ser pensado desde la búsqueda de todos los pequeños, minuciosos y singulares sucesos⁷ por los cuales es atravesado, desde todas las marcas sutiles que lo configuran, lo transforman, lo cargan de significado, le dan “identidad”. Solo en esa búsqueda podemos percibir y comprender aquello que pasa desapercibido, se muestra como evidente, parece no tener historia, ella hace posible el des-ocultamiento y la transformación.

Nuestras vivencias cotidianas surgen en función de determinados sucesos, no se derivan de principios lógicos y naturales, pese a que las vivimos como si así fuera, en consecuencia, no son

⁴ “sujeto significa tanto estar ligado a alguien por el control y la dependencia, como estar vinculado a la propia identidad por la conciencia o el autoconocimiento” Cf: Ball, Stephen (comp.) *Foucault y la Educación, Disciplinas y Saber.*, España, Ed Morata y Fundación Paideia, 1993: 18.

⁵ Foucault, Michel. *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta, 1979: 10 - 11.

⁶ *Ibidem*: 13.

⁷ «...lugar de lo irracional, de lo impensable...» *Ibidem*: 179.

objeto de cuestionamiento y su origen descansa en el anonimato (son palabra muda); más aún, van estructurando prácticas sociales, inscribiendo disposiciones a experimentar, valorar y actuar de determinados modos. Es por esto que transgredir esas prácticas genera culpa en el trasgresor y desagrado en los otros sujetos.

No sólo pasa desapercibida la cotidianidad que no pensamos; también la materialidad que nos limita y hace sujetos de control y dependencia. Ésta es menos evidente al pensar, y más visibles en el escenario de luchas y resistencias en las cuales somos individualizados. Nos referimos al cuerpo, sobre el cual se ejercitan y fabrican disposiciones, esquemas de comportamiento, habilidades, posturas, gestos, desplazamientos, normas, sentimientos, valores; y desde el cual se “interpretan” las situaciones cotidianas de manera inmediata y se actúa.

El cuerpo es sujeto al control y la dependencia de los modos por medio de los cuales se produce, induce, niega, circula, inviste, atraviesa, y manifiesta el poder; evidenciándose en su propio ejercicio, estratégicamente, a través de tecnologías⁸ fundamentalmente *disciplinarias*: individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de constituir sujetos dóciles y útiles; y tecnologías *reguladoras* de la vida: del cuerpo social, las poblaciones. Ambas ponen en marcha un poder poco visible, microfísico, a través de técnicas de racionalización y economía⁹ basadas en una anatomía política del detalle.

El detalle, la minuciosidad, la pequeñez, son objetos de observación y campo de ejercicio de tácticas¹⁰ y técnicas tendientes a un individualismo¹¹ creciente.

Se va constituyendo a través de este proceso, la propia identidad, compuesta por la valoración, imagen y concepto de sí, emergente de interacciones reguladas, sanciones aplicadas, y valoraciones implícitas y expresas.

Hacer visibles las tácticas y técnicas a través de las cuales emergen y se manifiestan redes por las cuales circula el poder, da cabida en este escenario al pensamiento radical, a desnudar el juego en el cual luchamos, nos derrumbamos y resistimos.

⁸ Ball, Stephen (comp.) *Foucault y la Educación, Disciplinas y Saber*. Barcelona, Morata, 1996: XII.

⁹ «buscar que el ejercicio del poder sea lo menos costoso posible, alcanzando el máximo de intensidad.» Martiarena, O. *Op. cit.*: 243

¿Por qué pensarnos a nosotros? Pensarnos a nosotros porque es posibilidad y riesgo en la tensión entre aquello que hemos sido y aquello que aún no somos.

¿Por qué pensarnos a nosotros en la escuela?

Hemos comentado ya acerca de la importancia de las *prácticas cotidianas*, ellas son el ámbito más estratégico de las *instituciones disciplinarias*.

En las escuelas estas prácticas no son azarosas, forman parte de un *currículum formal* –de formas– instituido a partir de normas acerca de las posturas, los gestos, las palabras, los desplazamientos, etc.

Son objeto de reglamentación la organización del espacio y el tiempo, que se materializan en la trama de relaciones sociales, funcionando como principio de organización de la vida social.

Allí se funda el arte de la distribución de los individuos, mediante la constitución de un espacio celular que ordena lo múltiple y caracteriza lo individual. Se procura el empleo útil, exhaustivo, analítico, calculado y articulado del tiempo, por medio de técnicas para el control de las actividades. Se aplican mecanismos de combinación de fuerzas en conexión con una perpetua caracterización de los individuos.

La regulación de este conjunto de prácticas supone: *vigilancia*, como función generalizada y definida, por medio de técnicas de observación; establecimiento de *sanciones normalizadoras*, a partir de una severa micropenalidad del tiempo, actividades, modo de ser, palabra, cuerpo, sexualidad, estipulándose castigos graduados; y *examen*, que combinando técnicas de normalización y vigilancia, revela la estrecha relación de saber-poder, de la cual el individuo es objeto y efecto, haciéndose visible el ejercicio del poder, ritualizando, documentado y trans-

¹⁰ «...arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las actitudes formadas, unos aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada, es sin duda la forma más elevada de la práctica disciplinaria». Foucault, M. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 1985: 172

¹¹ «...intensidad de las relaciones con uno mismo... formas en las que se ve uno llamado a tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento y campo de acción, a fin de transformarse, corregirse, purificarse, construir la propia salvación.» Foucault, M. *Historia de la sexualidad III*, citado por Martiarena, O. *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*: 322

formando al individuo en un 'caso', y, en consecuencia, dando paso a la creación de saberes que caracterizan, clasifican, atraviesan los sujetos para corregirlos, encaminarlos... educarlos.

Tal es el caso de la producción de discursos científicos¹² que ha dado lugar al nacimiento de la pedagogía como ciencia. Ella, junto a la psicología, la psicopedagogía, la sociología y la psiquiatría dan sustento y autoridad a las instituciones disciplinares, definen criterios de normalidad y anormalidad, proveen mecanismos de normalización, deciden el tránsito y permanencia de los individuos por las diferentes instituciones sociales y administran la circulación de su saber.

La constitución de Departamentos de Orientación en las escuelas es la manifestación más clara de la racionalidad económica que caracteriza a la tecnología disciplinaria, ellos toman como objeto de nueva observación: el 'entorno escolar natural' y el 'alumno' inmerso en él.

Sin embargo, las aulas y las escuelas no están exentas de conflictos y crisis:

El aula como la escuela es contenedora de poder. Pero no es tal que solo bata y cuaje 'cuerpos dóciles' (...). una disciplina por vigilancia es un medio poderoso que genera poder, pero depende, sin embargo del acatamiento más o menos continuo de quienes son sus 'súbditos'. Conseguir semejante acatamiento es en sí mismo un logro frágil y contingente, como lo sabe cualquier maestro.

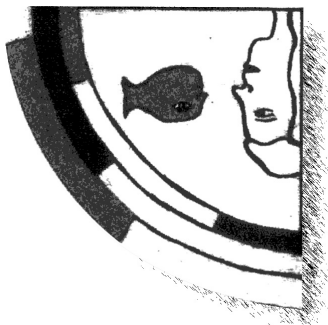
¿Por qué pensarnos a nosotros en la escuela? Pensarnos a nosotros en la escuela, porque es posibilidad y riesgo en la tensión entre las prácticas disciplinarias que nos sujetan y la posibilidad de inventarnos a nosotros mismos, desde los intersticios del escenario en el que emergemos.

«Me parece que hay más secretos, más libertades posibles y más invenciones en nuestro futuro de lo que podemos imaginar...»¹³, El riesgo, la apuesta, es trazar-nos nuevos gestos, es hacer viable lo que no somos aún y no sabemos si llegaremos a ser.

¹² Cf: «...prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan... no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención». Foucault, M, *La arqueología del saber*, México, Alianza, 1985.

¹³ Cf: Foucault, M. *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, 1990.

EXPERIENCIAS



UNA EXPERIENCIA DE FILOSOFÍA CON NIÑOS DE E.G.B.

Entrevista a las maestras Liliana Cornejo
y Patricia Garro

Anabel Costella, Ana María
Guzmán y Jorge Muñoz

Esta entrevista surge por las expectativas que despertó el haber presenciado una experiencia de Filosofía con alumnos de las Escuelas Élide Rubio de Berdasco y de la Justo José de Urquiza, del Departamento de Maipú, Mendoza. La clase fue dirigida por las docentes Liliana Cornejo y Patricia Garro, en el marco de las Jornadas “Narrativa, Filosofía y Educación” (CRICYT, 24 y 25 de agosto de 2001).

El interés del encuentro radica en la amplia trayectoria de estas docentes abocadas al estudio y a la práctica de la Filosofía con niños.

Debido a los requisitos de extensión de los trabajos para esta publicación, se ha sistematizado la entrevista en torno a los temas más representativos de la actividad de estas docentes.

El comienzo

Pregunta:

– ¿Cómo se contactaron con el tema de la Filosofía con niños?

Respuesta:

– Yo creo que esto fue una aventura. Una vez, creo que un 23 de diciembre del 96 la directora de nosotras [Laura Manganelli] que era una capa, abierta, divina, amplia, nos dijo: –“Chicas viene a Mendoza un filósofo que es Walter Kohan ¿Quieren que lo vayamos a ver?”–¿Por qué? –“Porque él trae una propuesta que es hacer filosofía con niños”. Y nos fuimos a una escuela que estaban construyendo. Entonces nos metimos

entre paredes en construcción 7 u 8 personas. Estaba la señora de él, que en ese momento era su novia, y Walter. Walter nos dijo que él hacía filosofía con niños, que era discípulo de Lipman y [preguntó] por qué nos había interesado –“No, nos han traído”– dijimos nosotras. Nos preguntó si nos coparía hacerlo, dijimos que sí, pero que no sabíamos de qué se trataba, y nos dijo que en febrero, antes de que empezaran las clases, volvía a dar un seminario. Entonces, imagínense, las clases habían terminando el 22 de diciembre y nosotras estábamos ahí, con él, el 23, o sea que algo nos decía que teníamos que estar. Después, en febrero, vino a dar un seminario de dos días y ahí nos reenganchó; pero Walter nos dio una receta al principio, [y] ya después cuando vino en marzo, como que tenía las ideas cambiadas y nosotras también, porque ya lo habíamos empezado a experimentar. Estábamos implementando filosofía con niños en el grado de ella [de Liliana], habíamos empezado a investigar y a meternos en este campo y no nos pareció tan loco todo esto que estábamos haciendo. Después nosotras nos dedicamos a explorar pero contamos con la apertura de la directora que nos abrió las puertas y nos dijo: –“hagan lo que quieran y cuando quieran, tienen todo mi apoyo”. El año pasado cuando ella [Liliana] se fue [de la escuela por traslado] yo le dije: –“Laura yo lo quiero seguir”; –“Perfecto –me dijo–, cuándo lo vas a hacer”. Mi directora era mi completo apoyo, pero justo se me fue la mano derecha, así que yo me sentí un poquito sola.

Proceso, autocrítica y ajustes

Preguntas:

Recordando la primera experiencia realizada por ustedes y en relación a las que actualmente están llevando adelante,

– ¿Qué pasos y/o requisitos debieron superar para poder realizar experiencias de filosofía en la escuela?

– ¿Cuáles fueron los obstáculos y las dificultades al comenzar?

– En toda práctica se realizan continuos ajustes y revisiones, ¿cuáles han sido las principales modificaciones realizadas para poder continuar?

– ¿Qué motivos y criterios utilizan para la selección de los temas tratados en las experiencias de filosofía con niños?

- En relación a los chicos, ¿cuáles son las dificultades más comunes?

Respuestas:

- En los manuales de Lipman te dicen que el docente va a ser un guía, un mediador, pero cuando leés todas las preguntas que tenés que realizar y las opciones, te hace involucrarte mucho como docente y se pierde la dinámica del grupo.

- Quizás es cierto que lo de Lipman es filosófico; quizás esto es la sabiduría del hombre común que, para algunos, puede ser filosófico.

- También, las actividades de estos manuales tienen una secuencia lógica, y el pensamiento del chico no es tan lógico, tiene una lógica infantil y puede seguirte por cualquier camino. Tiene emergentes. El chico de pronto tiene un foco atencional y de pronto tiene otro. Nosotros no estamos acostumbrados a eso, queremos dirigir su pensamiento.

- Es complejo esto, no es sencillo y lo peor es que no hay recetas. Nosotros teníamos un objetivo, que era que el chico hiciera las preguntas y empezamos a trabajar con los libros de Lipman. Los libros de Lipman al principio son preciosos para las técnicas, te ubican, te orientan. Pero fue un problema, porque vimos que las preguntas eran siempre las mismas, las aplicarás en 3° grado, las aplicarás en 5° grado, las aplicarás en 7° grado siempre te daban las mismas preguntas. Entonces nos planteamos que los chicos no podían traducir la experiencia que realizaron otros chicos en otro ambiente, en otro lugar, en otro país.

- Dijimos: -“por qué no partir de la experiencia, que formen la propia imagen con su propia experiencia, que va a ser un texto y de ahí provocar la pregunta”. Cuando vos salís a buscar textos no es fácil. No es fácil porque el texto tiene que tener sus características. Nosotras empezamos trabajando con la experiencia inmediata de los chicos, empezamos a trabajar con imágenes visuales, sonoras y sensitivas, que sean para ellos muy significativas. Con esto no queríamos descartar el texto verbal, sino ir pasando por los diferentes tipos de textos, o sea, como nosotros creemos como docentes que es la evolución del pensamiento, de lo concreto a lo abstracto. Para nosotros la lectura es una abstracción total, porque el lenguaje escrito son

símbolos de símbolos. Entonces nosotros dijimos: –“ya que vamos a hacer una abstracción tan grande empezamos a seguir la lógica del pensamiento evolutivo del chico”. Comprobamos que cada uno traducía (que en eso estamos de acuerdo totalmente con Jorge Larrosa¹) de una manera distinta el mensaje, y de ahí surgía la pregunta del chico. Iba más allá de los presupuestos de nosotros porque al chico se le ocurría preguntar, o tenía un supuesto totalmente diferente porque tradujo la imagen de una manera distinta a la del adulto. Era diferente lo que ellos interpretaban a lo que el autor había querido decir, era un codificar en la lectura y decodificar cuando tenían que hacer la asociación o la relación.

– A veces, hacés el cierre con una pregunta pendiente, otras veces hacés el cierre con una autoevaluación de ellos mismos (adelantos, fortalezas, debilidades). A veces hacés una actividad lúdica, un role playing, si algún grupo puede teatralizar lo que sintió. Otras veces, si no has tenido el disparador del dibujo, podés pedir que dibujen lo que han sentido, trabajar con plastilina. Los cierres pueden ser de muchos tipos, generalmente queda la pregunta pendiente (es muy difícil porque muchos están enganchados, pero vos vas mirando y están agotados).

– Ellos admiten el hecho de que alguien diga: –“hoy no quiero estar en el círculo”, y se quede atrás, no molesta, pero ese respeto que tiene hacia el otro también es muy importante. Hay que ver la evolución del grupo en sí. Nunca hay que hacer esas comparaciones que te amargan y que son una mochila. Hay que dejarse llevar por el grupo y entender su lógica de funcionamiento. No hay que ir con muchos preconceptos, hay que disfrutar del grupo.

Institución escolar y rol docente

Pregunta:

– ¿Cuáles han sido las mayores satisfacciones personales al trabajar con esta propuesta?

¹ *Jorge Larrosa*, Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Filosofía de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, autor de varios libros conocidos por las docentes. En octubre del 2001 dictó un curso titulado *Educación en Babel: lenguaje, pluralidad y discontinuidad* en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, donde se hizo referencia a estos temas.

Respuestas:

- Estamos, como maestros, acostumbrados a hacer las preguntas nosotros. El hecho de que los alumnos puedan hacer preguntas o cuestionar, cambia el rol (que vos seas la que escucha y él pregunta). Lo estás sacando de la estructura donde el maestro pregunta y el alumno responde. En la clase de filosofía hay una construcción distinta a la que, a veces, hay en otras clases, ya que los alumnos hablan de lo que les interesa, desde su punto de vista y todo lo que digan tiene validez. En otras áreas no es así, siempre están en situación de examen y no tienen el mismo protagonismo. Parecen otros mundos. Me cuestiono: -“¿qué nos está pasando en las escuelas, que es tan bajo el interés?”

- La estructura de la escuela es demasiado estricta. Las cosas tendrían que ser así: si los chicos quieren hacer filosofía, que hagan filosofía, y el que no quiere que vaya a un taller, porque no a todos les agrada hacer filosofía.

- La crítica que hemos recibido de colegas en las instituciones en donde trabajamos, es que los chicos que hacen filosofía no aceptan las reglas, ya que no se conforman con que les des un no, o un sí, sin un fundamento.

- Si vas a creer que la filosofía, como en algunas escuelas lo creen, va a cambiar la mala conducta del alumnado, estás muy equivocado. Porque el chico que se acostumbra a cuestionar, te va a cuestionar todo. Para algunas escuelas, el chico cuestionador es un chico con mala conducta. Pero desde nuestro punto de vista, que un chico fundamente de acuerdo a su propio pensamiento es muy valioso.

- La conducta de los chicos varía de acuerdo a la persona que tienen enfrente; si es una persona que les da su espacio y su turno de habla, los chicos la respetan.

- El docente, estando en el círculo es uno más, afuera del círculo ya es otra persona. El hecho de estar ellos en la mesa de trabajo y el docente atrás del escritorio, modifica el modo de relacionarse.

- ¿Hasta qué punto lo nuestro se va a interpretar como lo que nosotras queremos? No queremos invadir el campo de nadie, simplemente queremos darle oportunidad al niño de que piense.

Lo valioso de la propuesta y sus objetivos

Preguntas:

- ¿Qué aspectos de la propuesta resultan atractivos para continuarla?
- ¿Qué expectativas tienen con respecto a continuar trabajando la propuesta?

Respuestas:

- Uno de los objetivos que nos proponíamos era que ellos mismos empezaran a coordinarse. Con el tiempo lo lograron, hoy existe un coordinador encargado de decir: “habló tal”; “hablá fulanito”; “¡pará!, que está hablando sultanito”. Otro objetivo era que no pregunten sobre lo explícito, sino sobre lo implícito y que no formulen un tipo de pregunta solamente. Empecé a jugar un poquito con eso de las preguntas. Lo he abierto más, a veces les digo: “Bueno, vamos a preguntar algo que no dé pistas, porque el equipo que está al lado, cuando damos el listado en el pizarrón se va a dar cuenta de quién es la pregunta”. He cambiado eso, la elaboración de la pregunta, que no sea siempre: “¿qué es lo que más te gustó de esto?”, o “¿qué es lo que más te impresionó?”

- Ellos mismos tienen ganas de seguir con esto, pero nos planteamos: “¿está bien lo que estamos haciendo?, ¿está mal?, ¿no estaremos jugando a hacer esto, y no tenemos ni idea de cómo lo estamos haciendo?, ¿y hacerles mal a los chicos?” Pero cada vez te vas metiendo más adentro, y decís: “¡mirá lo que salió en esta clase!” Por ahí decís, bueno, voy a hacer la última clase, y no, te das alas para seguir otra.

- El hecho de que ellos se repregunten, que estén entusiasmados, que les guste hacerlo, quiere decir que de algo puede servir lo que vos estás haciendo. Cuando estoy en la escuela y vienen los alumnos, y me dicen: “¿hoy vamos a tener filosofía?”, eso para mí es el mejor premio; te incentiva. Cuando una colega te dice: “¡Qué reflexivos que son [tus alumnos]! Vos pensás: ¡qué lindo! Por lo menos de algo sirvió el cuestionamiento, la reflexión.

FILOSOFÍA CON NIÑOS EN ÁMBITOS FORMALES

Experiencia llevada a cabo en la Escuela Nº 1-520

María C. Basaure de Martínez

Miguel A. Masnú

¿Puede definirse la Filosofía?

Me propuse redactar una obra que contestaría esa pregunta. Dije que yo no respondería, que yo no quería responder, que no sabía. Sin embargo hace más de sesenta años que enseño filosofía. Soy como el matemático Lagrange con el espacio: creo saber lo que hablo, pero si se me pregunta qué es, no puedo responder. Lo único que puedo decir cuando se me plantea la pregunta “¿qué es la filosofía?” es decir “venía a ver, vamos a echarnos a andar, a ver qué pasa”. Exactamente como cuando se juega al póker. Uno se pone a jugar sobre la mesa y después se ve si se gana o se pierde. La filosofía supone que pongamos en juego todo lo que sabemos, todo el saber, que se vea cómo ese saber se gana o se pierde, se destruye o subsiste. Finalmente es una especie de juego, el juego de la puesta en movimiento, de la puesta en desorden, de la puesta en estallido. Si se instala en un saber dado, no importa cual, se perdió porque se instaló allí, se sujetó allí a sus normas. El primer camino es desujetarse para llegar al punto donde parece no tener sentido alguno. Nadie puede responder a la pregunta “¿qué es el póker?” dando solamente las reglas del juego. Aquél que planteó la pregunta quiere saber por qué se desea jugar al póker. Hay gente que da todo lo que tiene por seguir jugando, para poder seguir ganando dinero y para arriesgarse. La filosofía es como el póker. Un filósofo es alguien que apuesta.¹

Desanti, J. T. “Un filósofo es un apostador”, entrevista con Francois Ewald.

La *Filosofía con Niños y Jóvenes* presenta la *experiencia* como acontecimiento único e irrepetible. Entendemos por ella una práctica educativa que nos permite transformar lo que somos y no sólo saber más.

Nos proponemos crear con los niños y docentes *comunidades de diálogo* para preguntar y preguntarnos, para pensar y para pensarnos, para que en la escuela donde la experiencia de Filosofía pretende aparecer como una construcción de sentido, todo lo que surja de ella nos comprometa como sujetos.

Debemos señalar que esta práctica de cuestionamiento e indagación no acontece de forma individual. Estamos proponiendo la práctica de la filosofía como reflexión colectiva acerca de lo que somos, de la subjetividad, o sea, como pregunta, crítica, resistencia y creación compartida en la escuela.

Hemos adoptado como metodología la “comunidad de diálogo”. A ésta podríamos definirla como un espacio y un tiempo donde el mutuo reconocimiento sean posibles. Un espacio público. Esta comunidad de diálogo es el punto de llegada y de partida de la indagación colectiva. Necesitamos del diálogo para poder indagar juntos, mas también indagamos y cuestionamos para conseguir un modo más libre y consciente de existencia política.

El diálogo es un procedimiento con el que todos estamos de acuerdo, nadie dudaría en afirmar su valor. Pero, sin embargo, sus condiciones no están garantizadas; de hecho, nos cuesta enormemente sostenerlo en el espacio de las escuelas.

“Hablando se entiende la gente”, reza el dicho popular, y es verdad que al hablar buscamos entendernos y ponernos de acuerdo, por eso fácilmente se identifica el diálogo con la búsqueda de acuerdos, de consenso. Pero tal vez sería mejor dejar para este tipo de habla el nombre de *negociación*, y reservar la palabra *diálogo* para algo un poco más específico. También es a través de las palabras como se dirimen disputas, muchas veces es posible presenciar debates donde los

¹ Desanti, J. T. “Un filósofo es un apostador” entrevista con Francois Ewald, publicado en: *Magazine Littéraire*, N° 339, 1996. Tomado de Cerletti, Alejandro A. y Kohan, Walter O. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires, UBA, p. 92-93.

interlocutores hacen uso de todo su ingenio con el objeto de encontrar argumentos que les permitan obtener la razón, ganar el combate; para este tipo de habla tal vez sería mejor destinar la palabra *polémica* y reservar todavía la categoría de *diálogo*. También existe el caso donde hablamos para convencer, para influir sobre la conducta y las ideas de nuestro interlocutor en una dirección determinada; en este caso podríamos hablar de *propaganda*, *arenga*, *mensaje*, etc. Existe además un modo de hablar para matar el tiempo, para entretenerse o sostener cierta relación cordial en la que solemos hablar acerca del clima o alguna otra cosa circunstancial, sin que nos importe demasiado el resultado, pues es cuestión de opinión; a esto le podríamos llamar *charla* y reservar la palabra *diálogo*. Reservarla para aquel modo de habla donde las personas buscan pensar juntas un asunto acerca del cual no tienen certezas absolutas; un asunto respecto del cual están dispuestas a pensar de nuevo y a pensar juntas. El diálogo es entonces el espacio de la mutua influencia, y podemos decir que no existe diálogo ni en la indiferencia de una charla casual, donde a nadie le importa el resultado, ni en la cerrazón de quien se aferra a ciertas ideas y desde allí da batalla.

El diálogo implica tolerancia, pero no la tolerancia de la charla a la que recién nos referíamos, que más que tolerancia es indiferencia; ni la tolerancia de quien está seguro de tener la razón y sin embargo calla para no crear conflicto. El diálogo sólo existe si hay horizontalidad y mutuo interés. La tolerancia a la cual nos referimos es aquella actitud donde cada interlocutor se interesa por el pensamiento del otro, y busca en él, no la confirmación de su propio pensamiento, sino lo otro, aquello que jamás se le habría ocurrido, lo inédito, aquello que lo desafía y lo transforma. Proponemos un modo activo de buscar la diversidad para que el diálogo sea una experiencia transformadora de nuestra identidad. Pero de hecho no todo diálogo produce esta transformación, no siempre la palabra del otro nos resulta transformadora; sin embargo en la tolerancia que proponemos, es ya valiosa la posibilidad de ese encuentro y el esclarecer de qué modo y por qué razones no estamos de acuerdo sobre determinado asunto.

Descripción de la zona, los alumnos y la propuesta.

La idea de trabajar la *Filosofía con Niños y Jóvenes en Ámbitos Formales*, surge como contrapropuesta a un proyecto de complemento escolar ofrecido por la Asociación Ecuménica de Cuyo, en el marco del PROAME (Programa de atención a Niños y Adolescentes en Riesgo), Ministerio de Desarrollo Social y el B.I.D. para implementar en el Barrio Santa Elvira, de Guaymallén, Mendoza.

La propuesta de investigar la *Filosofía con Niños en Ámbitos Formales* señala la escuela como un escenario ideal para trabajar la Filosofía de manera diferente, como una forma alternativa a un sistema que insiste en defender la mera transmisión de conocimientos dentro de un curriculum cada vez más determinado.

La Filosofía con niños, es sin lugar a dudas una aventura, que no solo se vale de textos, canciones, imágenes y otros disparadores para motivar y ejercitar el pensamiento, sino que concibe la valoración de lo cotidiano, las relaciones personales, los planteos sociales, la crítica como algo substancial del individuo.

El Barrio Santa Elvira, como otros barrios, es el resultado de un conjunto de procesos urbanos con rasgos económicos, sociales y culturales singulares.

La población de Santa Elvira es heterogénea: algunos pertenecen a sectores medios empobrecidos, otros a sectores pobres. Esta distinta procedencia social y cultural se manifiesta también en los jóvenes. En general, los pobladores se desempeñan como obreros de la construcción, empleadas domésticas; trabajan a destajo, cada vez tienen menos trabajo o son desocupados.²

El Barrio Santa Elvira, ubicado en el Distrito Las Cañas del Departamento de Guaymallén, comenzó siendo una villa de emergencia. Actualmente podemos definirlo como un barrio en el que conviven poblaciones de sectores pobres, medios y pauperizados, pero que, a diferencia de otros barrios del mismo tipo, no se encuentra ubicado en los cinturones de pobre-

² Torrez, Silvina, Vargas, Nicolás y Cervera, Renata. "Educación Popular con Jóvenes en Comunidades de Mendoza". En *Los Jóvenes de hoy: ¿Crisis de edad o de época?* Mendoza, Asociación Ecuménica de Cuyo, 2000.

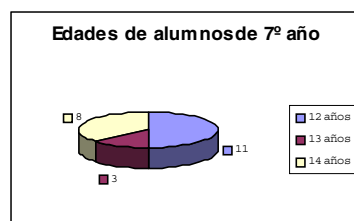
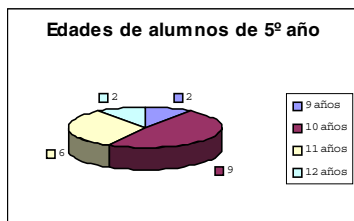
za periféricos de la ciudad, sino que por el contrario se halla rodeado de barrios de clase media. En él se encuentra ubicada la escuela N° 1-520 “María C. Basaure de Martínez”, una de las elegidas para llevar adelante el proyecto donde se realizan los encuentros con alumnos de 5° y 7° año.

La Escuela, catalogada como urbano-marginal, está ubicada en el centro del Barrio y su población está compuesta principalmente por habitantes del Barrio Santa Elvira, además asisten niños de los Barrios Arredondo, Alimentación, CO.VI.PA. y San Martín de Porres.

Llama poderosamente la atención la escasa población de la escuela; una posible explicación es que la gente del barrio prefiere mandar a sus hijos a escuelas ubicadas en los barrios vecinos o en el centro de la ciudad como una posibilidad de mejorar por lo menos en el nivel educativo.

Los alumnos viven el asistir a la escuela como una obligación, determinada por otros. Desde que ingresan hasta que salen, son *bombardeados* con ejercitaciones que solo cumplen con la formalidad de completar la planificación establecida y que para ellos carece de sentido. En este contexto los alumnos no ven el sentido de recibir diariamente la porfiada insistencia del curriculum.

Por otra parte los chicos no son ajenos a la nueva realidad familiar como tampoco son ajenos a la transformación que ha sufrido la escuela como institución y, especialmente, la escuela de su barrio. Del mismo modo, los estudiantes no se sienten parte de la escuela a la que diariamente asisten y, contradictoriamente, son identificados como “pertenecientes a un grupo” desde hace años.



La disparidad de edades muestra por un lado el importante grado de repitencia y desgranamiento y es una variable a

tener en cuenta a la hora de planificar experiencias, por los distintos intereses que presentan.

En este contexto, la experiencia de Filosofía pretende aparecer como una construcción de sentido, que compromete como sujetos a quienes participan en ella.

En el momento de presentar la propuesta a la escuela, planteamos a la supervisora y a la directora una actividad con los docentes para mostrar de una manera práctica la forma de trabajar e implementar la tarea. Nuestra primera actividad fue la realización de un taller de Filosofía con las maestras y profesores de materias especiales; durante el primer encuentro realizamos una actividad a partir de un texto de Santiago Kovadloff que selecciona temas como: ¿Qué hacemos acá?, ¿Porqué somos quienes somos? ¿Porqué algunos se preguntan estas cosas y otros no? Se trabajó en grupos, formulando preguntas y dialogando sobre los temas surgidos de esas preguntas. El segundo día evaluamos la actividad y las posibilidades de implementarla en la escuela con los alumnos.

Si bien a todas las maestras se las vio interesadas en participar con sus alumnos (desde Jardín de Infantes hasta 7º año), fue luego la directora quien sugirió dos grupos para el trabajo (quinto y séptimo grado, del turno tarde). El criterio de selección que utilizó fue el alto grado de conflictividad que presentaban ambos grupos.

Durante las jornadas con los maestros pudimos observar, entre otras cosas, que la mayoría compartía la creencia de que “los docentes somos quienes debemos salvar a los alumnos”. Fue muy notorio cómo las maestras se ubicaron en una posición en que ellas eran las encargadas de *guiar, encaminar* a los alumnos desde el mismo lugar que lo estaban haciendo.

Laurence J. Splitter y Ann M. Sharp, seguidores de Matthew Lipman, refuerzan la opinión de las docentes de la escuela Basaure y reafirman la posición del maestro como guía, como quien “debe” encaminar a “sus” alumnos:

Cuando hablamos de ayudar a los estudiantes a ir más allá de la seguridad ilusoria de sus propias experiencias, estamos diciendo que el proceso de educación debería ayudarlos a transformar sus opiniones en puntos de vista y sus

*pasiones en bruto en pasiones racionales. Estamos diciendo también que la clave de esta transformación es la redefinición de la clase en términos de una comunidad de indagación dialógica.*³

Sin embargo, creemos que es posible verlo desde otro lugar, en donde la comunidad en pleno, alumnos, docentes, directivos y contexto familiar, contenga y acompañe a los participantes del grupo.

Dos comunidades de diálogo en la escuela Basaure. Desarrollo de las experiencias.

Cada experiencia se realizó una vez por semana con una duración de dos horas, con un recreo intermedio. Normalmente, se intentó dar comienzo a este tipo de experiencias con alguna técnica que sirviera para que el grupo entrara en confianza y fuera dándose cuenta de que la actividad que seguiría no se desarrollaba como una clase cualquiera; así, por ejemplo: dinámicas de presentación, juegos para relajarse, diálogo entre galletitas y mates, etc. Para cerrar la actividad, los mismos participantes expresaron sus conclusiones a través de distintas técnicas, tales como: una selección de imágenes, la elección de una palabra que representara su experiencia, contando cómo se sintieron a lo largo de la misma, escribiendo un párrafo, etc.

Las comunidades que existen actualmente en 5° y 7° año son, podríamos decir *frágiles*, si bien obviamente cada curso tiene sus características, coinciden en la forma de enfrentar situaciones de diálogos. Hay una marcada falta de escucha, que a la hora de hablar, se transforma en agresiones tanto verbales como físicas. Esto hace del grupo un lugar *inseguro*, de modo que los alumnos más tímidos tienen dificultades para participar y a la vez hace que los *líderes* tomen un rol protagónico que muchas veces dificulta aun más la poca posibilidad de diálogo.

Para el desarrollo de cada experiencia se consensuaron las siguientes normas, a fin de garantizar un ambiente cómodo y revertir ciertos hábitos escolares:

³ Splitter, Laurence y Sharp, Ann. *La Otra Educación. Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Buenos Aires, Manantial, 1996.

Durante una experiencia de filosofía se puede:

- ✓ Comer y beber siempre que se comparta.
- ✓ Hablar, si se espera el turno, cada vez que uno lo desee.
- ✓ Sentarse en cualquier lugar que uno quiera, siempre que no signifique dañar la infraestructura de la escuela.
- ✓ Dar opiniones sobre el desarrollo de la experiencia en cualquier momento de la misma.
- ✓ Participar o no de la experiencia.

Durante una experiencia de filosofía NO se puede:

- ✓ Demostrar cualquier tipo de desvalorización por la opinión de los demás.
- ✓ Dirigirse a los otros de manera despectiva, con insultos, o haciéndolos callar.
- ✓ Burlarse de cualquier opinión.
- ✓ Retirarse de la escuela.

Es importante resaltar que las normas se trabajaron y se trabajan actualmente en cada grupo.

David Kennedy⁴ dice que las cinco comunidades⁵ (la comunidad de gesto, de lenguaje, de mente, de amor y de interés) se transforman en un *cuerpo común de signos*. Es evidente que la comunicación en el grupo está cargada de signos y significaciones que no solo son de tipo verbal sino también y especialmente gestual y visual.

Cuando tratamos temas que les interesa, se crea un clima de diálogo que generalmente dura muy poco y esto es cuando se polarizan las discusiones entre varones y niñas y se transforma en un debate entre cuatro o cinco alumnos, sin participación de los demás, los que terminan aburriéndose. Sin embargo se ha logrado (muy lentamente) ir armando espacios de diálogos informales dentro de la escuela, que buscan desnaturalizar lo cotidiano y cuestionarse y preguntarse a sí mismos

⁴ Profesor asociado en Educación en la Montclair State University. USA. Trabaja en las áreas de *filosofía para niños*, historia y filosofía de la educación.

⁵ David Kennedy "Las Cinco Comunidades". Traducción de Vera Waksman. En Kohan, Walter y Waksman, Vera (comp.) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, UBA, 1997, p. 199.

y a los demás. En este sentido nos apoyamos en la afirmación de Walter Kohan:

No hay en el orden de las sociedades humanas estados obvios, naturales, necesarios. El mundo humano es el espacio de lo arbitrario, contingente, de lo que siempre puede ser de otra manera. Lo que parece natural es social, lo que se muestra necesario es histórico. En el ámbito de lo humano la eternidad tiene principio y fin. A partir de ese reconocimiento, el cuestionamiento filosófico problematiza aquello predominantemente aceptado, pregunta por la evidencias más comunes, mostrando su carácter provisorio. La vocación de la filosofía es iconoclasta y su herramienta predilecta la pregunta.⁶

La hora de la verdad.

Posiblemente el primer encontronazo que tuvimos fue con la realidad del aula. Estábamos muy ansiosos con poder llevar a cabo las experiencias que habíamos preparado con actividades que no tenían nada que envidiar a los teóricos de la *Filosofía con Niños*, pues incluían actividades con textos específicos para las distintas edades, imágenes apropiadas, además del señalamiento de los posibles temas que podían surgir.

Comenzamos la actividad presentándonos y poniéndonos un cartel con nuestro nombre Utilizamos la primera hora para realizar una dinámica de presentación a través de dibujos referidos a la vida de cada uno; luego había que contar el dibujo y decir que querían compartir con nosotros.

Muy pocos participaron, se observó un ambiente muy agresivo en donde cada cosa que se decía era tomada para burla. Había un par de chicos que hacían de líderes y no permitían el diálogo de los demás.

Después del recreo comenzamos con la actividad de lectura del cuento que fue "Una cara muy fea". Observamos que lo hecho no había tenido sentido para ellos. Se separaron en grupos y las preguntas que surgieron, dieron nota de que el cuento no había sido significativo.

⁶ Kohan, Walter. "Subjetividade, Educação e Filosofia". En *Perspectiva - Revista de Ciências Sociais*. Florianópolis, SC, v. 18, n. 43, 2000, p. 143-158.

*El clima nunca pudo ser seguro ni se pudo lograr la escucha, es más fue muy agresivo.*⁷

No es casual que el título de esta parte sea *La hora de la Verdad*, cuando salimos del primer encuentro con 5° año, no había forma de levantarnos el ánimo. Si todo estaba planeado a la perfección, ¿en qué nos equivocamos? La dinámica de presentación era excelente, el texto elegido⁸ nos había gustado tanto que lo leímos como diez veces y hasta habíamos armado un plan tentativo de discusión.

A partir de ese y los posteriores encuentros tuvimos que retroceder en la planificación, a tal punto que nada de lo que habíamos planeado nos servía. Comenzamos a probar distintas formas de comunicarnos (diálogo, gestos, dibujos, música) para poder, por lo menos, lograr escucharnos y respetar los turnos de habla. Utilizamos técnicas para dar la palabra, en fin todo lo que pretendíamos era poder comunicarnos de forma *segura*.

Después de chocar con esta realidad, nos preparamos para *enfrentar* a 7° año. Para nuestra sorpresa y nuestra alegría se pudo trabajar en grupo con preguntas que sirvieron como disparadores de temas como, *¿Porqué es tan difícil hablar delante de otros?* y *¿Por qué cuesta tanto contar mis cosas?* Surgió el tema del *lugar seguro*.

Cuando terminamos, los que hablaron dijeron que les había gustado y se habían sentido cómodos.

Actualmente el trabajo con cada uno de los grupos, es bastante diferente; mientras que con 7° año hemos logrado establecer una cierta dinámica en las experiencias a través de las preguntas; con 5° año estamos intentando, después de seis meses, que se permitan hablar y escucharse sin burlas. A veces lo logramos y a veces no.

En el 5° año estamos trabajando por separado con varones y mujeres. Los varones están entusiasmados con los juegos de roles y las chicas alternan entre roles, películas, pintura, música, etc...

⁷ Registro 1° encuentro con 5° año – 28/03/01

⁸ Roldán, Gustavo. "Una Cara muy fea". En: *Sapo en Buenos Aires*. Buenos Aires, Libros del malabarista, 1999.

La incorporación de mate muy dulce, galletas y a veces música como parte del encuentro, favoreció que cambiara o, por lo menos, se planteara una forma distinta de trabajo en la Escuela.

Hemos observado que muy despacio, y en esto influye negativamente el poco tiempo que estamos semanalmente con los chicos, se ha comprendido que no estamos transmitiendo *verdades*, ni completando cuadernos, sino que estamos preguntándonos, que estamos pensándonos y que estamos conociéndonos para lograr una comunidad donde sea agradable volcar lo que se piensa y lo que se es.

En el último encuentro con 7º año, César, uno de los participantes, comenzó la actividad preguntando: "A ver Ud. que es el profesor ¿Para qué siempre estamos preguntándonos si esto o lo otro si nunca llegamos a nada en claro?"

Posiblemente, alguien que lea esto dirá que no hemos avanzado mucho y debemos decir que tiene razón. Sin embargo, se trata de una experiencia que está comenzando y, como tal, no presenta conclusiones acabadas sino que son esbozos de un comienzo.

Bibliografía

- Desanti, J. T. "Un filósofo es un apostador" Entrevista con Francois Ewald, en *Magazine Littéraire*, N°339, 1996. Tomado de Cerletti Alejandro A. y Kohan, Walter O(1996), *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires, UBA, p. 90-93.
- David Kennedy "Las Cinco Comunidades" (The Five Communities), Traducción de Vera Waksman en: *Analytic Teaching*, Vol 15, N° 1, 1994: 3-16. Tomado de Kohan Walter y Waksman Vera (compiladores) *¿Qué es Filosofía para Niños?* Buenos Aires, UBA, 1997, p. 199.
- Kohan, Walter "Subjetividade, Educação e Filosofia". En *Perspectiva -Revista de Ciências Sociais*. Florianópolis, SC, v. 18, n. 43, 2000, p. 143-158.
- Torrez, Silvina, Vargas, Nicolás y Cervera, Renata. "Educación Popular con Jóvenes en Comunidades de Mendoza". En *Los Jóvenes de hoy: ¿Crisis de edad o de época?* Mendoza, Asociación Ecuménica de Cuyo, 2000.
- Splitter, Laurence y Sharp, Ann.: *La otra Educación. Filosofía para Niños y La Comunidad de Indagación*. Buenos Aires, Manantial, 1996.
- Kohan, Walter y Waksman, Vera (compiladores) *¿Qué es Filosofía para Niños?* Buenos Aires, UBA, 1997.
- Kohan, Walter y Waksman, Vera. *Filosofía con Niños; aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL A PARTIR DE UN ACERCAMIENTO A LA FILOSOFÍA

Marta Elena Quesada

La filosofía comienza con el asombro, también puede decirse que surge como un diálogo reflexivo que enriquece y aporta una mayor comprensión de la vivencia.

Matthew Lipman.

El propósito de esta presentación es exponer los resultados de una investigación que se ha llevado a cabo dentro de un proyecto mayor dirigido por la profesora Rosa Adelina Licata denominada : *Experiencia y pensamiento en la E.G.B. Un proyecto de filosofía con niños.* Cuando a principio de 1999 me incorporé a este grupo de estudio e investigación me asaltaron muchas dudas, mi formación eminentemente lingüista conspiraba en contra de mi deseo de hacer filosofía con los niños. Después de leer las propuestas de Mathew Lipman y las expresiones de la Dra. Ann Margaret Sharp en su conferencia desarrollada en el Primer Seminario Sudamericano de Filosofía para Niños, de asistir a reuniones de estudio y al curso taller dictado por Walter Kohan, mis temores se disiparon y comencé a reunirme con mis colegas entusiastamente en la construcción de este proyecto acerca de cómo se puede intervenir en el aula para que los alumnos desarrollen su lengua oral y su pensamiento filosófico.

Cuando se empieza a explorar el sentido de los conceptos espontáneos (al decir de Piaget) se explora el misterio de nuestra experiencia diaria y el mundo empieza a tener un sentido de maravilla. Es muy importante prestar atención a los conceptos que se usan cotidianamente, los conceptos cotidianos, según Vigotsk el niño que, en un primer momento, no puede

definir sino cuando se vuelven conceptos científicos, que son como “actos del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción sino que pueden verificarse cuando el desarrollo del niño ha alcanzado el nivel requerido” (Vigotsky, 1992, 119-120) y se hayan puesto en función la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar. Según este autor, la experiencia práctica ha demostrado que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril y que para que el niño adquiera nuevos conceptos o palabras es necesario darle la oportunidad de razonar al estilo socrático.

Por eso, a partir del análisis de nuestros encuentros, comprendí que enseñándoles a razonar a los niños se mejora su habilidad para comprender lo que leen y se mejora su expresión oral. Y es éste el razonamiento que les permite realizar inferencias, determinar supuestos y ciertas categorías lógicas.

Además, el diálogo estimula el pensamiento analítico y el pensamiento sintético y es a partir de este diálogo que el maestro procede con los niños como un co-indagador que tiene presente que ni él ni los niños tienen respuesta para todas las preguntas. Lo importante es prestar atención a los conceptos, las palabras, las metáforas que usan cotidianamente los niños y que cuando se indaga su significado se observa que los mismos niños las desconocen. Si se produce en ellos la duda y se los estimula a buscar reflexionando el significado de las cosas, los alumnos pueden reflexionar acerca de qué es la belleza, lo bello, el bien, la verdad, la injusticia, del mismo modo como aprenden a usar una computadora en muchos casos más rápidamente que un adulto.

Los chicos no sólo hablarán de las cosas cotidianas o que les resulten interesantes sino que el profesor tratará de que hablen acerca de ciertos juicios de valor, de analogías, que les permitan descubrir cómo se puede pensar mejor y actuar de la misma manera.

La lectura cuidadosa de los libros de Matthew Lipman: *Kío y Angus*, *Pixi* y *El descubrimiento de Ari Stóteles*, que abordan cuestiones de Filosofía del Lenguaje haciendo hincapié en temas tales como la ambigüedad, la vaguedad, la analogía, el símil,

entre otros, me llevó a reflexionar sobre la necesidad de tratar en profundidad los temas lingüísticos anotados más arriba, para que cuando los adolescentes leyeran o interactuaran oralmente con sus pares o el docente, estuvieran dotados de herramientas que les permitieran desarrollar su pensamiento y exponerlo, hablando sin inhibiciones. Así, el profesor deja de ser sólo un transmisor del conocimiento para convertirse en un facilitador que coordina los debates filosóficos en el aula.

Por todo lo expuesto se ha tenido en cuenta lo que dicen en los prólogos los responsables de la traducción y edición de los libros de Mathew Lipman: Gloria Arbonés, Walter O. Kohan y Vera Waksman cuando aconsejan a los docentes interesados, no trabajar con los alumnos sin la suficiente preparación previa tanto en Filosofía como en Lengua.

A comienzos del año se propusieron los siguientes objetivos:

- ✓ Introducir a los alumnos en el pensamiento crítico, propio de la Filosofía.
- ✓ Propender a la indagación filosófica a partir de preguntas relacionadas con la vida cotidiana tanto éticas, metafísicas como lógicas.
- ✓ Desarrollar el lenguaje creativo.
- ✓ Ser capaces de dar razones y aceptar las de los demás.
- ✓ Tratar de conformar *una comunidad de indagación*.
- ✓ Descubrir la capacidad para generar preguntas y responder.

No fue fácil construir una comunidad de indagación. Los alumnos en la escuela secundaria permanecen con el docente, en este caso el docente de Lengua, sólo cinco horas cátedra semanales. De todas maneras se convino con los alumnos que participan de la experiencia, 32 adolescentes de 8° año de E.G.B. de la Escuela 4-085 Alfredo R. Bufano dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, con que habrían encuentros filosóficos, un medio módulo cada quince días. Para ello se trabajó principalmente con tareas que fueron destinadas sobre todo al desarrollo de la atención y la escucha. Los mismos alumnos construyeron normas para poder debatir escuchando al otro, respetando sus opiniones. Porque como dicen Walter Kohan y Vera Waksman en su libro: *¿Qué es filosofía para niños?* (1997: 55) se puede conformar una comunidad de indagación cuando hay:

- ✓ Seguridad intelectual,
- ✓ Respeto por las personas,
- ✓ Alegría/diversión,
- ✓ Cualquier pregunta está bien,
- ✓ Se aprecia la diversidad de puntos de vista,
- ✓ Escuchar es tan importante como hablar/esperar su turno,
- ✓ La comunidad establece sus propias reglas
- ✓ Cualquiera está habilitado para contribuir

Los encuentros comenzaron con el desarrollo del concepto de *lugar seguro*, para ello se tuvo en cuenta que las reuniones debían desenvolverse en un clima amable, donde no hubiera sarcasmos o burlas y en el cual se respetara al otro.

Los primeros temas tratados se relacionaron con las actitudes que ellos mismos tenían hacia sus compañeros y los bienes del colegio. A partir de una serie de preguntas los alumnos fueron dando sus opiniones, aportando su mejor pensamiento para avanzar en el tema. Los primeros encuentros fueron de verdadero “aprestamiento”, en múltiples ocasiones pensé que fracasaría en la experiencia. Pero, poco a poco los alumnos fueron comprometiéndose, buscando fundamentos a sus respuestas, clarificando sus expresiones de pensamiento, participando en las discusiones, desarrollando su capacidad de escuchar y de hablar. Se comenzó a trabajar a partir de algunas preguntas sugeridas por Walter Kohan como: ¿Debe haber escuelas? ¿Para qué están las escuelas? Desde de ellas se trató de que los alumnos participaran, dieran sus razones fundadamente. No fue fácil, como se dijo más arriba, pero poco a poco comenzaron a participar con mayor interés, a hablar y manifestar lo que pensaban.

Después de trabajar temas que les interesan como por ejemplo: el amor, la justicia, el valor, se comenzó a trabajar una de las novelas de Matthew Lipman llamada: *Pixi*. Para ello se tuvo en cuenta entre otras que las habilidades lingüísticas que pertenecen al razonamiento analógico acercan a los niños al descubrimiento de las diferencias y semejanzas de las cosas y al mundo del lenguaje figurado.

En la novela *Pixi*, la protagonista después de reflexionar con sus compañeros acerca de qué se entiende por relaciones dice:

“- ¿no es posible que, de la misma manera que el espacio

y el tiempo están formados por relaciones, nuestras mentes estén formadas por las palabras y las ideas que representan esas relaciones?”

El maestro le responde :

“-¿Es una bonita analogía, Pixi”.

Y deja para otro momento la explicación de qué es una analogía.

En una clase posterior en la que los niños comparan diferentes objetos, luego de una serie de comparaciones Pixi pregunta:

“-... si uno compara dos cosas que tienen las mismas relaciones, pero diferentes partes, ¿cómo se le llama a eso?”

En ese momento el maestro contesta:

“-Supongo que se le llamaría analogía”

Aunque lo que se está leyendo se supone que es ficción literaria, sin embargo esta ficción permite a los alumnos descubrir qué es una analogía de una manera diferente.

A partir de este diálogo revisamos con los alumnos el concepto de analogía, y buscamos suficientes ejemplos para incorporar a su bagaje lingüístico.

Del mismo modo se procedió con los conceptos de metáfora y de símil. Se recordó que todos los días en el registro coloquial y familiar utilizamos enunciados metafóricos como:

Juan es un *cohete*

Lucía es una *zanahoria*

Cuello de *botella*

Las palabras *cohete*, *zanahoria* y *botella* son, como dicen Lakoff y Johnson, las “metáforas de la vida cotidiana”. Para la comprensión y producción de estos enunciados se necesita que los hablantes hayan desarrollado su competencia metafórica mediante la cual pueden reconocer su significado y la intención con que se las usa.

Luego del trabajo con la novela *Pixi*, se leyeron otros textos literarios que se consideraron pertinentes para trabajar las necesidades detectadas o sugeridas por los alumnos y se analizó un video cuyo tema es *Mi mujer no trabaja*, el que será analizado más adelante.

Durante todo este tiempo de implementación del programa se fue acentuando en los alumnos una actitud más crítica, participaron más activamente en las clases, formularon pregun-

tas cuando no comprendían a sus compañeros y manifestaron su desacuerdo cuando no coincidían con lo expresado por otros, aprendieron a buscar y encontrar nuevas argumentaciones para defender sus ideas, afianzaron sus habilidades lingüísticas para pedir aclaraciones, preguntar detalles, agregar información, etc., sin perder la capacidad de descodificar visualmente los mensajes gestuales que sus compañeros transmitían. De esa manera se crearon espacios de participación donde los alumnos alcanzaron estrategias cognitivas suficientes para el desarrollo de su pensamiento lógico formal adecuando su registro al interlocutor y a la situación comunicativa.

Estructurar y enriquecer mutuamente el pensamiento y el lenguaje es el principal reto que debe asumir nuestra escuela. Tanto el alumno como el profesor deben tener como meta reelaborar la lengua, seleccionar voluntariamente sus usos. No se debe olvidar que para captar con precisión lo que otro dice se debe desarrollar cierto entrenamiento puesto que el que escucha no puede volver sobre lo que le han dicho. Por ello debe ejercitar la atención.

Las actividades que se desarrollaron no han sido menos rigurosas, interesantes y adecuadamente secuenciadas que las que se han trabajado en otros temas. Los ejercicios han tendido a que los estudiantes se comprendan, argumenten, describan, se expresen, opinen, valoren y ordenen sus pensamientos, en definitiva, se encaucen como personas pensantes. En todo momento se tuvo en cuenta que cuando los alumnos niegan, dudan, aceptan, aparecen entre ellos enormes interferencias afectivas que es preciso contener y aceptar.

El comprobar que variadas y diferentes respuestas resultan válidas, los ayuda a aceptar que las interpretaciones que se hacen de la realidad no son únicas ni universales, pues las operaciones que se ponen en juego incluyen gran variedad de sensaciones, percepciones, experiencias y razonamientos... de manera que se amplían los campos de referencia, se refuerza el pensamiento divergente y se obligan a interrelacionar diversos códigos de manera funcional. No se debe descartar en estas prácticas un componente fundamental de la comunicación oral constituido por los gestos, que permiten hacer consciente

lo no verbal si se trabajan en profundidad, puesto que los gestos pueden expresar lo contrario del mensaje oral. Muchas expresiones son reforzadas, anuladas o expresan cosas distintas de acuerdo con su contexto y la situación comunicativa.

La mayoría de las actividades de los alumnos están directamente relacionadas con la elaboración de preguntas, puesto que en general la escuela responde a casi todos los interrogantes. Para Walter Kohan es más importante preguntar que encontrar una respuesta, porque cuando los niños no se quedan con las preguntas significa que en cualquier contexto van a tener una herramienta para poder problematizar lo que está aconteciendo a su alrededor. Para este autor la Filosofía para niños debe estar al servicio de una educación más reflexiva y problematizadora, su enseñanza no debe tener un fin en sí misma sino que debe contribuir a un proyecto democrático que no puede llevarse a cabo si no hay libertad, autonomía y solidaridad.

Como se explicitó más arriba, los alumnos de 8° 3°, en una de las clases, miraron un video breve denominado: *Mi mujer no trabaja* (Un hombre, aparentemente un campesino, se presenta en una oficina pública para pedir un subsidio, el oficinista le da un formulario a llenar, en ese momento se evidencia que el primer hombre no sabe escribir muy bien. Ambos hombres a través del diálogo manifiestan que el trabajo de la mujer en la casa, en especial el de la esposa del campesino, no es trabajo). Los adolescente atendieron en absoluto silencio la proyección y a continuación formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diferencias hay entre los dos hombres que hablan?
2. ¿Qué es un subsidio?
3. ¿Por qué habrá ido el campesino a pedirlo?
4. ¿Por qué el campesino le pidió al de la oficina que lo ayudara a completar el formulario?
5. ¿Por qué los dos hombres dijeron que sus mujeres no trabajan?
6. ¿Por qué siempre los hombres rebajan a las mujeres?
7. ¿Por qué no le dieron importancia a lo que las mujeres hacían?
8. ¿Qué quisieron decir con que no sabían qué hacían las mujeres con tanto tiempo libre?

9. ¿Se dieron cuenta de que estaban equivocados a partir de la pregunta de uno de ellos: ¿Será?

Los alumnos eligieron las preguntas 1; 4; 5 y 6 para comenzar a dialogar. A partir de ellas surgieron temas como la discriminación, la falta de consideración, la falta de educación, las razones por las cuales a pesar de pertenecer a diferentes contextos ambos hombres coinciden, el machismo. Al final de la clase se consideraron las preguntas 8 y 9.

La clase abundó en reflexiones profundas de los alumnos relacionadas con los temas mencionados. Incluso varios niños reconocieron que en estos tiempos las mujeres están sobrecargadas de trabajo. Aunque estas apreciaciones produjeron algunos gestos opuestos en algunos compañeros varones, fueron escuchados con atención cuando reflexionaron acerca de la discriminación que sufren actualmente y en muchos casos las mujeres. Los adolescentes trataron de definir los términos utilizados a partir del requerimiento del resto del curso. Fue notable observar cómo pusieron en funcionamiento las inferencias de los temas que no estaban explícitos en el video.

Como conclusión, creo que aunque todavía les cuesta escuchar sin interrumpir, por lo menos a algunos, han logrado buena disposición para poder atender y reflexionar sobre lo que otro compañero produce. En general la experiencia ha sido provechosa puesto que los alumnos han aumentado su capacidad de formular preguntas, han conformado una comunidad de indagación, han incrementado el uso de herramientas de pensamiento, han aprendido a respetarse en las clases, han aprendido a callar y escuchar, han aumentado su vocabulario activo y su lenguaje oral se ha vuelto más rico y productivo.

Bibliografía

- Del Río, María José. *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona, ICE-Horsori, 1998
- Kohan, Walter Y Waksman, Vera. *¿Qué es Filosofía para niños?*. Buenos Aires, Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997
- Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*. Madrid, De la Torre, 1992
- Lipman, Matthew. *Pixi*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000
- Reyzábal, María Victoria. *La Comunicación Oral y su Didáctica*. Madrid, La Muralla, 1993.

DESAYUNOS LITERARIOS

Rosi Muñoz

La siguiente experiencia se desarrolla en el marco institucional de la Escuela N° 1-610 Valle de Guantata, del departamento Las Heras, provincia de Mendoza, entre sesenta alumnos de 7° año del segundo ciclo de la EGB y su docente del área de Lengua, a partir de la necesidad de bienpresentar una serie de textos seleccionados y planteados en armonía, elocuentes para el conocimiento y también para el placer, intelectual y físico de la lectura.

La experiencia consistió en ofrecer escritos para ser leídos, que conmovieran a los lectores y los predispusiera a iniciar una búsqueda. Al realizar la selección de los textos importaron en gran medida sus autores, que fueron con preferencia escritores latinoamericanos.

En el horizonte de la búsqueda apareció la necesidad de abordar temas universales referidos a la historia continental: *el amor, la imaginación, la muerte, la independencia, las revoluciones, la libertad, la cárcel, el exilio, las lenguas, los dioses, las etnias, la soledad, la solidaridad, el futuro, la utopía...*

El *amor* como impulsor de la acción cotidiana se convirtió en un mandamiento universal, en un elemento emblemático de la vida y en la única compensación ante la muerte.

*...Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.
Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.
Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo...*

Pablo Neruda, *20 Poemas de amor y una Canción desesperada*.

*...amar es combatir, si dos se besan
el mundo cambia, encarnan los deseos,
el pensamiento encarna, brotan alas
en las espaldas del esclavo, el mundo
es real y tangible, el vino es vino,
el pan vuelve a saber, el agua es agua,
amar es combatir, es abrir puertas...*

Octavio Paz, *Libertad bajo palabra*.

El auxilio de la *imaginación* y su entrecruzamiento con la realidad ingresó a lo más profundo de la sensibilidad humana, sacudiendo conceptos establecidos como inamovibles. La mezcla de lo real y lo maravilloso es una aportación original de los autores latinoamericanos a la literatura universal.

Un cronopio encuentra una flor solitaria en medio de los campos. Primero la va a arrancar, pero piensa que es una crueldad inútil y se pone de rodillas a su lado y juega alegremente con la flor, a saber: le acaricia los pétalos, la sopla para que baile, zumba como una abeja, huele su perfume, y finalmente se acuesta debajo de la flor y duerme envuelto en una gran paz.

La flor piensa: "Es como una flor"...

Julio Cortázar, *De Famas y Cronopios*.

La preocupación por la *muerte* apareció unida a la cuestión social. Historias de despojo, colonialismo, revoluciones, independencia enfrentadas con la vida. También apareció la muerte absurda, traicionera, sin sentido, la muerte íntima, personal.

*... Rosita se fue a los / cielos igual que paloma blanca,
en una linda potranca / le apareció el ángel bueno,
le dijo: Dios en su seno, / niña te v'a recibir,
las llaves te traigo aquí, / entremos al paraíso
que afuera llueve granizo, / pequeña flor de jazmín...*

Violeta Parra, *Décimas de Violeta Parra*.

... - ¿Qué he hecho yo, qué han hecho mis hijos para merecer tal suerte? ¿Qué hemos hecho para merecer de tus manos la pena de muerte, cuando tú no has encontrado más que amistad y afecto en mi pueblo, cuando he repartido entre los tuyos mis tesoros, cuando de mí no has re-

cibido sino beneficios? ¿Dónde está mi culpa? Y si no la tengo ¿por qué me condenas ...?

Garcilazo de la Vega, el Inca, *Comentarios reales*.

La *cárcel* y el *exilio* que sirven de sustento a las dictaduras, sirven también a los poetas latinoamericanos para demostrar a través de sus letras la imposibilidad de encarcelar los sueños y las ansias de libertad.

... Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años... Parece que mi papá era famoso por sus ideas...

Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad...

Mario Benedetti, *Primavera con una esquina rota*.

En la devoción a los antiguos *dioses* americanos y africanos que conviven con el cristianismo, el hombre encuentra un aliado y compensa la desigual lucha con la naturaleza. También encuentra un aliado en la *palabra*, patrimonio común de los pueblos hispanohablantes.

Los indios están obligados a escupir cada vez que nombran a cualquiera de sus dioses.

Están obligados a bailar danzas nuevas, El Baile de la Conquista y el Baile de Moros u Cristianos, que celebran la invasión de América y la humillación de los infieles. Están obligados a cubrir sus cuerpos, porque la lucha contra la idolatría es también una lucha contra la desnudez, la peligrosa desnudez que produce en quien la contempla, según el arzobispo de Guatemala, mucha lesión en el cerebro...

Eduardo Galeano, *Memoria del fuego*.

Palabras como *soledad*, aislamiento, incomunicación, se asocian al hombre del siglo XX.

... Porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra

García Márquez, *Cien años de soledad*.

... Poco / a / poco / me fui / quedando solo.
Imperceptiblemente. / Poco a poco...

Nicanor Parra, *Poemas y antipoemas*.

La *solidaridad*, el compromiso con los que sufren, la defensa de los ideales colectivos están arraigados en la literatura latinoamericana.

...Hay hombres que viven contentos aunque vivan sin decoro. Hay otros que padecen como en agonía cuando ven que los hombres viven sin decoro a su alrededor. Esos hombres son sagrados...

José Martí, *La Edad de Oro*.

Así, se sentaron para conversar con nosotros, Octavio Paz, Isabel Allende, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, José Martí, Gabriela Mistral, Wanka, el Indio Garcilaso de la Vega, José María Arguedas, Nicolás Guillén, Ernesto Cardenal, Augusto Roa Bastos, Mario Benedetti, Nicanor Parra, Cesar Vallejo, Alfonsina Storni, Armando Tejada Gómez, Violeta Parra, Pablo Neruda, Silvina Ocampo, José Vasconcelos, Juan Rulfo, Eduardo Galeano y tantos otros.

Ante la pregunta acerca de qué gravitación podía tener la lectura en los niños la respuesta vino acompañada casi de inmediato de la idea de que la lectura no consiste en una mera y pasiva aceptación de las obras literarias sino que ella pone en juego el poder y la capacidad imaginativa y transformadora de cada ser.

Ocurrió que *el error creativo*, que hace que de un lapsus pueda nacer una historia y, entre otras cosas, reír de las equivocaciones como una forma de desprenderse de ellas; o *el binomio fantástico*, que encuentra a una palabra en un acto de provocación con otra y le permite actuar, salirse de su camino habitual, enfrentar el desafío de la lucha creando nuevos significados; o *las fábulas en clave obligatoria*, tributo al juego recreativo; o *la matemática de las historias*, que es un ejercicio de la lógica del pensamiento de las que nos habla Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía*, parten de la confianza en la creatividad infantil y en este sentido es posible entrar al corazón de los chicos y potenciar en ellos el gusto por lo estético y por lo maravilloso.

Frente a la avidez de los niños por construir nuevos conceptos y rearmar historias desde la propia experiencia, se avizoró la aventura de descubrir nuevos horizontes a través de las palabras.

Aunque, dentro de nuestras organizaciones escolares, no siempre están dadas las condiciones externas o internas para propiciar un clima rico en aprendizajes altamente significativos, sí está holgadamente comprobada la capacidad de niños y adultos, para recrear nuevos espacios, que abran la posibilidad de alternativas superadoras a las existentes.

Resultó así indispensable movilizarse cotidianamente en la búsqueda de objetivos deseados por todos, convocar voluntades para actuar en función de un propósito común, sobre una interpretación y un sentido de las cosas también compartidos. Esta movilización se tradujo en una verdadera participación, en un acto de libertades, que dependió esencialmente de todos y de cada uno de los involucrados en el proyecto.

Se trabajó arduamente en la formación de autoconceptos positivos que, cultivados desde el espacio compartido es la base de la autonomía, de la formación de una personalidad integral, fuerte y definida, también de una posición positiva frente a la vida. Esto es, el reconocimiento, valoración y respeto por los semejantes, por su forma de ser, por su cultura, por los sentimientos y las formas de pensar diferentes, la confianza en las habilidades de cada uno para solucionar conflictos, la certeza de que se puede confiar en el otro.

Así, se construyó primero, al decir de una alumna “un ambiente que infundiera un clima agradable y tranquilo para organizarnos y charlar”.

Los protagonistas de esta experiencia, reunidos en pequeños grupos de libre constitución, fueron diseñando los *Desayunos literarios*, fundiendo el mate, las tortitas, las sopaipillas amasadas por madres solidarias, con la obra fundamental de los autores mencionados.

Los *Desayunos* se nutrieron de un extenso repertorio de poesías, coplas, refranes, cuentos populares, graffitis, como el más bello e increíble descubrimiento de lo que es capaz de crear el hombre en su paso por la vida.

Y, como la diversidad es lo que cuenta en las aulas, hubo toda clase de manifestaciones. Desde la sorpresa que ocasionó la voz de un compañero que jamás quiso leer frente a otros, hasta el atrevimiento de crear cuentos o coplas sin sujetarse a ninguna norma preestablecida.

Aprender a conocer las propias limitaciones y la de los demás, hizo que se progresara en la práctica de la tolerancia y la valorización de la negociación como una forma de alcanzar y conservar la convivencia. Avanzamos, así, hacia un destino de construcción colectiva.

Los *graffitis* y su historia asociada al arte rupestre primero y luego generalizados a expresiones de descontento popular (crítica a instituciones, políticos, publicidades, *establishmen*) despertaron la adhesión de la mayoría de los chicos. Me inclino por la idea de que los sedujo la ambigüedad, el doble sentido, la “trasgresión”. Unos nuevos, otros recreados comenzaron a aparecer en las paredes de las aulas. Entre los temas favoritos, el amor y el fútbol ocuparon los primeros lugares. La escuela fue objeto de no menudas críticas.

Cuentos que tienen lugar en un mundo reconocible, en el mundo de todos los días, que son verosímiles, que narran acciones posibles fueron la primera aproximación al cuento realista, pero también aquellos que suceden en un ambiente donde rigen otras normas, diferentes a las de nuestro mundo aparecieron de la mano de príncipes convertidos en sapos, de animales que hablan, de duendes, de personas que viven miles de años, de gente inmortal y con superpoderes.

De pronto, en la *narración*, se produjo la ruptura de un orden natural que no podía ser explicado, y aparecieron hechos sorprendentes que nos situarían frente a lo fantástico.

La expectativa y ansiedad por conocer el desenlace de una *obra de teatro* o de una *película*, el suspenso que genera tensión en una obra narrativa, la intriga de un relato policial conduxeron a desarrollar el pensamiento analítico tan pocas veces explorado.

El *suspenso* y *el terror* fueron la defensa a muchas incertidumbres e inseguridades infantiles. Las *leyendas* y las *fábulas* se dimensionaron, convirtiéndose en punto de partida para

creaciones personales o grupales inéditas. Los *refranes* se asociaron de inmediato a prácticas de la vida cotidiana y sus sentencias morales fueron objeto de arduas discusiones. Actividades como *juegos teatrales*, *pantomimas*, *dramatizaciones* abrieron el debate acerca del contenido de algunos de ellos y más aún, acerca de la formulación popular de normas de convivencia a partir de su intencionalidad. El *lenguaje poético* usó palabras para jugar con sus sonidos, sus significados y su escritura. *Trabalenguas*, *nanas*, *coplas* fluyeron como si fueran expertos quienes la diseñaban. Fue un verdadero juego inventar, reescribir, sustituir.

Conocer los datos biográficos de los autores permitió situarse en un contexto determinado y entender el por qué de algunas afirmaciones. Los autores anónimos despertaron no menos interés que los que se presentaban con una historia previa. Leer un texto sin saber quién lo escribió, cuál fue su intención constituyó una incógnita sobre la cual se trazaron diversos supuestos.

El generoso intercambio de material –libros, revistas, diarios, textos encontrados por ahí– constituyó el auxilio a esta debilidad que se hace patente en muchas de nuestras escuelas, la falta de recursos.

La *reflexión* fue un elemento clave, el motor asociado al proyecto literario, al punto de convertirse en la síntesis que expresó en forma patente y lúcida las experiencias personales y grupales que se revelaron sin condicionamientos, permitiendo que cada uno pudiera descubrirse a sí mismo, y más aún, pudiera encontrarse fraternalmente con los demás en un estilo nuevo de comunicación y proyección.

Poco a poco los chicos se fueron convirtiendo en activos lectores, no por asiduos, sino por críticos y reflexivos.

La presencia de los *derechos* fue una constante en el trabajo realizado. Aumentaron los niveles de solidaridad, se crearon alternativas comunitarias, se adoptó una actitud crítica frente a las propias prácticas de convivencia, se ingresó, no sin conflictos, a sustituir actitudes competitivas e individualistas por compromisos cada vez más fuertes y generosos con los semejantes. Un análisis crítico y autocrítico de las implicancias que

se desprenden ante la vulneración de derechos permitió revertir situaciones injustas dentro y fuera del espacio áulico. La dinámica interna consistió en un avance progresivo en el proceso de internalización de derechos como práctica y vigencia constante de los mismos.

Así, se fue estableciendo una vinculación con la comunidad a través del encuentro con chicos y maestros de otras escuelas que afrontan realidades diferentes. Esta tarea de interdiálogo permitió conocer y respetar otras formas vida.

El *derecho a la libre expresión*, consagrado en la Constitución Nacional se hizo realidad tangible. La *participación* y la *no discriminación*, transversalizaron todas las acciones emprendidas.

Como no podía ser de otra forma, poco a poco comenzaron a surgir con fuerza incalculable, las producciones de los chicos, esas que tienen el encanto de la creación movida por la sensibilidad y la fantasía. Algunas, verdaderas obras literarias, otras, sencillas expresiones del alma.

Graffitis, coplas, poesías, cuentos, autobiografías, obras de teatro, todas de manufactura propia, constituyen una verdadera *Antología* que, ya está pensado y decidido, es la herencia que los *Desayunos literarios* dejarán a los que vienen. Obviamente, será una antología "*abierta*" para que nuevos pensadores, escritores principiantes, maestros soñadores, y todo aquel que quiera ocuparse de mirar el mundo desde los ojos de los niños, pueda completarla. Porque lo que realmente importa es que los chicos no escriben para ser artistas, escriben para sentirse libres.

En ocasiones los *Desayunos literarios* fueron visitados por representantes de distintos ámbitos de la cultura: poetas como Juan López y Judith Caruncchio; músicos como Antonio Contreras, Mónica Pacheco y Rodolfo Castagnolo; artistas como Luisa Calcumil; militantes de Derechos Humanos como Luis Triviño. Algunos de ellos dejaron su impresión sobre la experiencia compartida. Luis Triviño dijo:

Tuve el gusto y el honor de participar en los Desayunos literarios que la profesora Rosi Muñoz realiza viernes por

medio en la Escuela Valle de Guentata. Al compartir con los alumnos y la docente, en un clima informal pero respetuoso, toda una mañana de mate y de tortitas pude comprobar el empuje de la cátedra para motivar a los jóvenes estudiantes y la significativa respuesta de éstos a tal motivación.

Hubo de todo: lectura de textos de autores paradigmáticos, con sus síntesis biográficas situadas en el contexto histórico y con comentarios críticos; presentación de escritos de los propios alumnos, donde no estuvieron ausentes la reflexión y el humor, ensayos de reelaboración de textos; teatralización de diálogos; etc. El desarrollo del taller fue dinámico, sin el menor margen para el desinterés: no se limitó a lo literario, sino que estuvo presente lo social, lo histórico, lo filosófico ...; desde el amor de pareja, pasando por problemas éticos, hasta las utopías sociales.

La profesora no suplía a los chicos, sino que oficiaba de disparador para que éstos participaran y dijieran lo suyo, con total libertad de opinión. No sería exacto afirmar que todos los alumnos respondían de igual manera: estaban los más decididos, los había más tímidos, y hasta unos pocos callaban; pero en todos había atención y respeto mutuo.

Los textos escritos por los alumnos mostraban que sus pequeños autores ya habían logrado calidad literaria o, al menos, estaban en camino para llegar a ella. En síntesis, los Desayunos literarios de los viernes constituyen una experiencia renovadora, cuyos méritos deben con justicia ser destacados y, sobre todo, ser imitados.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE TALLERES DE PLÁSTICA Y EXPRESIÓN

Una experiencia de investigación – acción

Alejandro Paredes*

Este trabajo, se propone contribuir al debate sobre las herramientas necesarias para fortalecer el pensamiento crítico y creativo en los grupos de adolescentes de un barrio de los que normalmente se denominan “urbano-marginal” pero que nosotros preferimos llamar “urbano-marginalizados” debido a la causa estructural que les da origen. Para esto hemos rescatado nuestra experiencia de trabajo y las hipótesis que íbamos proponiendo a medida que nuestra práctica transformaba los conceptos con los que explicábamos nuestro mundo.

Desde esta perspectiva nuestro trabajo nace de tres juicios *a priori*:

- Los jóvenes urbanos-marginalizados, más que victimarios dignos del control social necesario para su “socialización”, son un producto de las sociedades basadas en un reparto desigual de la riqueza.
- Como tales, son incapaces de aprehender la dinámica que los vulnera.
- La realidad social puede ser transformada.

De esta manera el encadenamiento de nuestro pensamiento grupal puede entenderse de la siguiente manera. En primer lugar la lógica del capitalismo crea grupos marginados del aparato productivo. El mecanismo es muy complejo y según Marx, nos remite a la conformación del capital compuesto por un capital constante y un capital variable, en que el capital

* El presente trabajo describe talleres de plástica y expresión en general, en un barrio urbano-marginalizado del Gran Mendoza, en los que también colaboran Gabriela González, Laura Raía, Sandra Aguilar y Martín Biani.

constante (invertido en fuerza de trabajo) va perdiendo peso con respecto al variable (tecnología) y genera una masa obrera remanente llamada también “ejército de reserva” que contribuye a la domesticación, gracias a la lucha por los puestos de trabajo entre obreros y desocupados¹. Esto en *última instancia* provocaría las barriadas pobres debido a la baja del salario por el exceso de oferta de fuerza de trabajo y a la expansión de la masa desocupada.

En segundo lugar nos parece que en este proceso juegan un rol fundamental los mecanismos de control social. Éste es necesario para que la clase dominante mantenga su hegemonía. No debemos olvidar la especificidad de la conformación del sistema jurídico-político latinoamericano (que es el principal encargado en discriminar qué es delito y qué no lo es, según la ideología dominante) ya que contiene ciertas características especiales que contribuyen al mantenimiento de un capitalismo dependiente². El abandono de la salud, alimentación y protección de su población, por los Estados empobrecidos, lleva a millones de ciudadanos latinoamericanos de segunda, a procurar sobrevivir como sea. De esta forma, en su búsqueda cometen actos que previamente han sido prohibidos, por lo que pasan a ser calificados como delincuentes y depositados, al igual que el resto de los improductivos (locos, ancianos, adictos y enfermos en general), en los depósitos estatales. Es decir que los delincuentes, en buena medida, son determinados a serlo como única alternativa de seguir viviendo.

Finalmente, todo esto nos lleva a pensar al Estado como organización para la protección de los grupos de poder. Lo que queda manifiesto al observar la interrelación entre la reproducción capitalista actual y las transformaciones que ha sufrido el Estado. Así encontramos que los principales grupos de esta provincia se han enriquecido más aún gracias a los procesos de concentración económica fruto del abaratamiento de la mano de obra, de la compra de empresas antes estatales y del nuevo rol del Estado³. De esta manera, llegamos a la conclu-

¹ Marx, Carlos. *El Capital. Crítica de la economía política*. Vol. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1976: 535

² Aniyar de Castro, L. *La política criminal y la nueva criminología en América Latina*, Roma, UNICRI, 1990: 9-34

sión que cualquier práctica que se oponga a estas actividades tan defendida por estos grupos, será contrahegemónica⁴.

Antes de comenzar con los objetivos específicos del trabajo, nos detendremos en algunas aclaraciones sobre el trabajo de campo que nos remite a la fundamentación epistemológica del mismo.

1. Fundamentación epistemológica

El paradigma elegido como más apropiado para el abordaje fue el crítico-social. Las principales características de este paradigma que intentamos respetar en este trabajo, son las del *holismo*, (en contraposición al individualismo), el *realismo* (que, sintéticamente, plantea que la realidad objetiva existe más allá de nuestra conciencia) y la *unión de la teoría y la práctica* (porque sólo la práctica puede verificar la verdad de un conocimiento). Con relación a esto último, Otto Vargas afirma que todas las prácticas pueden ser englobadas bajo tres tipos: prácticas de producción, de luchas de clases y de experimentación científica⁵. También Gramsci, reafirmó la unión entre la teoría y la práctica al plantear que la filosofía verdadera es la que puede transformar.

El holismo nos remite al concepto de *totalidad*, la cual se obtiene en el análisis por medio de la crítica, buscando las

³ Cardello, M., Cortese, C., Llano, M. y otros. *Reforma del Estado, Concentración económica y fragmentación social en la provincia de Mendoza*, Mendoza, EDIUNC, 1998.

⁴ Lo que no implica que las prácticas contrahegemónicas se agoten en enfrentar a las anteriores. Si no que abarcan muchos más aspectos en los que no nos detendremos. Sólo diremos que, además de los específicamente económicos, existen otros como los *culturales* (la contracultura, la cultura no-oficial, el arte popular crítico, etc. reflejada en la vida cotidiana, en el arte y los medios de comunicación, entre otros), los *religiosos* (que involucra desde sectores críticos de las religiones oficiales, como los partidarios de la Teología de la Liberación; cierta religiosidad popular que no está organizada; hasta las leyendas y mitos que transmiten un conjunto de valores opuestos a lo de la ideología hegemónica), los *políticos* (partidos de izquierda; movimientos políticos que aunque no participan en las elecciones reivindicando ciertas peticiones específicas como, por ejemplo, los clientes del banco hipotecario; etc.), *sectores dentro de instituciones de la sociedad civil* (En este sentido Althusser afirmaba que la lucha de clase también se daba en el interior de cada Aparato Ideológico del Estado, esto se ve corroborado viendo las luchas de docentes dentro del sistema escolar, personal de salud dentro del servicio de salud, etc.) y de la *sociedad política* (la historia nos ha enseñado que también sectores del ejército pueden poner en práctica la defensa de una contrahegemonía); etc.

⁵ Vargas, Otto. *Los ignorados*, Buenos Aires, Ágora, 1992; 4-5.

interrelaciones internas de las partes, es decir por medio de las contradicciones internas y no de la acumulación de las partes. Por esto, la totalidad es siempre histórica. Por otro lado, también remite a lo *concreto*, entendido como múltiples determinaciones donde se pueden descubrir las leyes generales, que son la esencia de los procesos⁶.

Desde esta perspectiva, intentamos, durante todo nuestro trabajo en los talleres respetar dos aspectos importantes: el análisis histórico y la función crítica de la razón. El *análisis histórico* implica que el uso de los conceptos debe ser historizado, es decir, definidos en función de la articulación y no de la situación implícita en la teoría de origen. La función explicativa es absorbida en el interior de un campo de observación que define las bases para una nueva teorización. No se trata de *probar* un concepto, sino de descubrir su especificidad en el interior de la articulación⁷. En relación con esto debemos entender que todo está naciendo-creciendo-muriendo, por ello hay que estudiar todo en movimiento. No es sólo entender cómo es sino también entender cómo fue y cómo va a ser⁸.

Por otro lado, la *función crítica de la razón* se debe a que la concepción de la realidad como movimiento exige que en el plano de la razón se trabaje con un enfoque dinámico, que suponga la organización crítica de la razón. Esto consiste en la capacidad de la razón para abrirse hacia lo objetivo sin deformaciones formalistas, ya sean lógicas o teóricas. A partir de la función crítica se desprende que la razón cognoscitiva es una construcción. La idea de construcción se corresponde con el supuesto ontológico de la realidad como movimiento. Esto no significa negar el conocimiento acumulado, sino más bien problematizar el punto de partida teóricamente definido⁹.

Tienen gran importancia los conceptos claves de *alienación* e *ideología*. En cuanto a la *alienación*, Marx plantea en sus *Manuscritos filosóficos*, la alienación con respecto al producto del trabajo, a la misma actividad de trabajar, a la naturaleza,

⁶ *Ibidem*, 15-17

⁷ Zemelmman, Hugo. *Los horizontes de la razón*, tomo I: "Dialéctica y apropiación del presente", Barcelona, Antrophos, 1992: 112

⁸ Vargas, Otto. Op. Cit. : 5-10

⁹ Zemelmman, Hugo. Op. Cit.: 141

a los otros seres humanos y a sí mismo. Pero, a diferencia de Hegel que ve la alienación como cuestión religiosa y de conciencia, Marx remite a las relaciones sociales que hacen de los productos un mundo separado independiente de los productores. Éstos devienen impotentes y esclavos cuanto más poderoso es el mundo de las mercancías. Gramsci agrega que no sólo en la producción se aliena el hombre sino también en el Estado y en el sentido común¹⁰.

La *ideología* remite a las condiciones socio-históricas de producción, de forma que el campo de lo ideológico no es algo inmaterial: la ideología de un sujeto condiciona enormemente su práctica. La ideología es el conjunto de significaciones acerca del mundo que el sujeto porta. Es decir, cómo percibe el mundo a partir de un universo de significaciones que él mismo no crea, sino que ha ido tomando del mundo externo, de su práctica social. El Estado cumple un rol fundamental en cuanto a la configuración de la ideología dominante, ya que aparece como neutro, como representante de la nación y por encima de sus miembros. Hace aparecer los intereses de una clase como los intereses de toda la sociedad. En relación con esto, la ideología cumple un rol autojustificatorio, es un sitio donde el sujeto se *reconoce*, se encuentra cómodo respecto de lo que ya es¹¹. Por último, diremos que en un primer momento, Marx ve la *ideología* en un sentido negativo, como falsa conciencia que no permite ver la realidad, esto se debe a que este autor sólo ve la ideología burguesa. Con Lenin adquiere un sentido positivo, como conciencia política o conciencia de clases. Bernstein es uno de los primeros marxistas en asumir que el propio marxismo es una ideología, como cosmovisión del mundo. Gramsci ve a la ideología como concepción del mundo que permite luchar por la revolución. No existen muchas ideologías sino luchas en el interior de la ideología. Finalmente, los estudios de Althusser fueron un aporte más allá de al-

¹⁰ Cfr. GRAMSCI, Antonio. "Lengua, lenguas y sentido común", en los *Cuadernos de la Cárcel*. También los escritos: "Lucha de generaciones"; "Relaciones entre ciencia - sentido común - religión" y "Socialismo y Cultura", en: *Antología de Gramsci* compilada por Manuel Sacristán, México, Siglo XXI, 1998

¹¹ Cfr. Follari, R. y otros. *Trabajo en comunidad: análisis y perspectivas*, cap.IV "Ideología e Ideologías", Buenos Aires, Humanitas, 1989.

gunos aspectos discutibles¹². Según este autor, por medio de la interpelación, se convierte al hombre en sujeto de una ideología determinada. En esto contribuyen los aparatos ideológicos del Estado como, la escuela, la iglesia, etc.

Teniendo en cuenta estos aspectos, comenzaremos a narrar la forma en que trabajamos en los talleres de plástica en un barrio urbano-marginalizado del Gran Mendoza, donde tratamos de aplicar estos conceptos en la práctica. Para ello, en un primer momento, describiremos el contexto social de los chicos que participan del taller y luego las formas en que hemos trabajado con ellos.

2. El contexto social de los jóvenes y niños del taller

El barrio se encuentra en una zona urbana en la cual se han concentrado, por haber hallado espacio físico donde asentarse, las llamadas “villas inestables”, y porque la política gubernamental de vivienda decidió construir allí, barrios para población de pocos recursos.

Características de la Zona:

En esta zona encontramos varias dificultades de tipo:

1. Económico: alta desocupación, o empleos en tareas no especializadas, generalmente temporarios y mal pagados.

2. De salud: los centros de salud no cubren las necesidades de la población, un gran porcentaje no posee ni obra social ni cobertura de salud pre-paga.

3. De seguridad: las relaciones con la policía son complicadas. Aunque sí hay una fuerte presencia de uniformados (rondas nocturnas, allanamientos, persecuciones, etc.), la mayoría de la población no les tiene confianza, no se siente segura porque cree que ocultan algo o se relacionan con personas dedicadas al robo o a la venta de drogas. Por otro lado, la policía tiene detectado a los adolescentes que cometen algunos delitos o permanecen mucho tiempo en la calle, y frecuentemente los detienen por falta de documentación o por sospechar

¹² Como, por ejemplo, separar lo “científico” de lo “ideológico”, cuando en toda sociedad de clases la ciencia es ideológica desde su constitución histórica debido a que está poblada de presupuestos y valores extracientíficos con sentido filosófico y por tanto ideológico.

que han cometido alguna falta, por estar drogados en grupo, o solamente por portación de rostro.

4. De educación: Aunque existen escuelas primarias de niños y también de adultos, se presentan altos porcentajes de deserción escolar. También hay colegios secundarios “de segunda” que se convierten en depósitos de adolescentes repetidores o expulsados que han sido rechazados por otras escuelas.

5. De atención social estatal: En esta zona, según el SIME (Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Políticas y Programas Sociales) existen 876 familias atendidas por algún tipo de programa social, a modo de graficar el estado de gran parte de la población de esta zona, diremos que de esta cantidad de familias, 309 tienen un grado de hacinamiento mayor a 3, que 241 poseen retrete sin descarga de agua y que 270 tienen una vivienda precaria. Con respecto al jefe de familia, 310 no han terminado la primaria, 299 no tiene cónyuge o pareja y 264 están desocupados. Por último de los 914 jóvenes y adolescentes que se atienden 368 no estudian ni trabajan¹³. Si tenemos en cuenta la reducida capacidad de contención del Estado, podemos imaginar el bolsón de pobreza concentrado en esa zona.

Con esta breve descripción queremos significar que esta zona pertenece a una de las más recargadas de conflictos del Gran Mendoza.

Características particulares del Barrio:

Este barrio se asienta, luego del terremoto de 1985, en las afueras de Mendoza. Constituido por casas de barro y techos de cañas, este barrio se organizó para la distribución de loteos y el trazado de calles y, posteriormente, para la formación de la Unión Vecinal. Hace nueve años aproximadamente, el I.P.V., la Unión vecinal y la Municipalidad decidieron erradicar la villa y construir pequeñas casas antisísmicas con los servicios básicos, esta tarea aún no ha concluido, por conflictos en la conducción de la Cooperativa creada por estos tres organismos y el manejo de los fondos para la construcción. Debido a ello, coexisten en estos momentos casas de material y de adobe. La

¹³ Datos según las fichas APS al 15 de Marzo de 1999 del **SIME** (Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Políticas y Programas Sociales).

población es estable, compuesta por mendocinos y en menor cantidad por chilenos y argentinos de provincias cercanas, son cerca de 800 personas, en su mayoría son familias numerosas. Es un sector empobrecido, por la falta de trabajo estable y porque la forma de empleo predominante es la “changa” en construcción, jardinería o en las cosechas. Las mujeres, generalmente trabajan como empleadas domésticas por hora. En cuanto a la educación, la mayoría sólo alcanzó el nivel primario y encontramos casos de analfabetismo. En los barrios vecinos se encuentran: escuelas primarias (de niños y de adultos), escuelas secundarias, centro de salud, guardería, comedor infantil y destacamento policial, lo que fomenta la interacción entre este barrio y su entorno. La participación social se manifiesta en algunas instituciones como la Unión Vecinal y dentro de ésta en sus diversas comisiones, también en un ropero y almacén comunitario; en reuniones de las distintas religiones y en algunas actividades deportivas.

La relación de este grupo con los vecinos:

Se presenta un doble sentimiento de miedo y pena entre los vecinos. Los vecinos tienen temor a que les roben (aunque generalmente no roban a sus vecinos, y los que lo hacen tienen un *status* menor en el grupo y son llamados “los rastreos”¹⁴) ya que conocen sus prácticas. Por otro lado, son ellos mismos quienes a veces les compran las cosas sustraídas. Con mayor frecuencia, los adolescentes tratan de vender los objetos robados a bandas de personas mayores (en realidad los vecinos temen mucho más a estas bandas que andan armadas y actúan en forma semejante a las mafias organizadas). Los adolescentes son bastante indiferentes con las personas mayores y a veces hasta son violentos. Sus vecinos los marginan por sucios, dejados, vagos, drogados, pero tienen por ellos un sentimiento de lástima pues siendo tan jóvenes y habiéndolos visto crecer, se encuentran ahora en condiciones tan malas de vida. Por ello la forma de relacionarse con estos grupos se pre-

¹⁴ Con respecto a este término, hemos observado que se aplica al ladrón que rompe ciertos compromisos tácitos, como la identificación con el barrio (este ladrón roba en su interior) o la protección del grupo (porque este término también se aplica en las personas que le roban al amigo). Por todo esto, siempre es un término despectivo.

senta de manera contradictoria, en algunos aspectos muy solidaria pero en otros, de forma muy vengativa, resolviendo los problemas de manera violenta (amenazas, peleas, utilización de armas de fuego) siendo esto parte del aprendizaje de los chicos. Las personas que no participan de estos conflictos tratan de permanecer lo más alejadamente posible de las situaciones, siendo indiferentes, muchas veces por temor.

Como conclusión, podemos afirmar a partir de la observación, que se produce un conjunto de rechazos y marginaciones: por parte del sistema económico-productivo, que originó estas condiciones de pobreza extrema; por las instituciones de la sociedad civil, como la escuela; por los adultos de su barrio, por temor o rechazo a la “vagancia” o a la violencia de los jóvenes; y a veces también a su familia, que no sabe cómo sobrellevar la compleja relación con sus hijos. De esta manera, sólo se sienten protegidos por el grupo de pares, aunque no de manera estable. La marginación real, objetiva se potencia con la marginación cultural, fundada en la incapacidad de contención por parte de las instituciones de la sociedad civil que en sí les son ajenas, así se da la desaparición de la posibilidad y la ausencia de referencias válidas que se viven como ausencia de futuro.

Características Familiares:

Las familias que hemos observado se encuentran en una situación económica muy difícil. A causa del agravamiento de la crisis económica por su reiteración y su profundización, se debilita la familia nuclear. En los sectores más golpeados, aumenta el abandono, en sus diversas gradaciones, de los miembros marginales del sistema productivo, como los ancianos, los discapacitados, o los niños. También debemos agregar que las familias, frente a la situación conflictiva que viven los jóvenes y adolescentes (ociosidad, estados de embriaguez o drogadicción, tratos violentos, robos a la propia familia) sumado al hacinamiento, la falta de recursos, en algunos momentos se transforman, de forma voluntaria o no, en expulsoras, al no saber cómo contenerlos, desentendiéndose de la problemática de los hijos adolescentes. En otros casos es contenedora y hasta los ampara, aunque sienten que los conflictos las superan. Esto

queda ilustrado, en muchas familias, en el proceso de deserción escolar. En esto influye tanto el poco grado de aprendizaje de los padres, que hace que no se sientan capacitados para ayudarlos o que no adviertan como una necesidad la continuidad de la educación de sus hijos. Muchas veces, cuando los padres son convocados a la escuela se les cuestionan las actitudes de los niños, éstos al no poder responder ni controlar la situación, terminan por permitir implícitamente el abandono de sus hijos. Nos parece importante aclarar que esta situación también ha sido vivida por muchos de ellos en esa etapa de su vida. Cuando los chicos empiezan a permanecer mucho tiempo en la calle y la familia no sabe dónde están, ni qué es lo que hacen, enterándose sólo cuando les comunican en la policía que los deben retirar de alguna comisaría, se produce un distanciamiento entre ellos, preocupándose cuando comienzan los procesos judiciales y son citados ante un juez de menores o son detenidos los adolescentes en el correccional. Luego sobreviene el acostumbramiento a esta situación, pues no le encuentran salida¹⁵. Frases como “ya no sé qué hacer con él” o “mejor que se lo lleve la policía porque ya no lo podemos manejar” son frecuentes.

3. Características de los niños y adolescentes urbano-marginalizados

En general hemos observados los siguientes aspectos en los chicos:

Conductales: Debido a las condiciones de vida desventajosas en las que les toca desenvolverse invierten mucha energía en “el sobrevivir ahora” y por esto tienen dificultad para proyectarse en el tiempo (muchas veces no se imaginan de grandes o no imaginan en qué les gustaría trabajar), ni evalúan, en las mayorías de los casos, las consecuencias de sus propios actos (un ejemplo de esto es que cuando se les pregun-

¹⁵ Este proceso de sucesivas rupturas de las relaciones contenedoras (escuela, familia, y posteriormente, el barrio) hasta terminar el recorrido en un arresto por sospechas de delito; se viene repitiendo en los grupos marginalizados, desde el S. XIV. Castel, Robert, “La lógica de la exclusión” En: *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Co-edición UNICEF, Colección Cuadernos de Debate, Bogotá, Santillana. 1998: 130

ta a algunos chicos por qué están en la comisaría del menor, responden “por que me buchonearon” y no “porque robé”; al decir “me buchonearon” pone la causa de lo que le pasó, en este caso –estar en la comisaría del menor–, en los otros que le avisaron a la policía y no en su propia acción que es la de haber robado). También debemos tener en cuenta que el ámbito educador es la barra de amigos, es decir, sus mismos pares que poseen leyes como el hipermachismo, o la hiperadolescencia.

Del lenguaje: A través de este instrumento de comunicación se expresa la elaboración de los procesos del pensamiento de las personas que a su vez están influidos por procesos culturales del medio social. Estos adolescentes tienen un lenguaje que no es utilizado de manera central en la resolución de conflictos, sino que apelan para ello a otros medios como la violencia (peleas, insultos, etc.), sin llegar, muchas veces, a aclarar la situación que los ocasionó. Los gestos agresivos se utilizan con distintos fines, no sólo como defensa o ataque sino que en la mayoría de las situaciones reemplazan a otras formas de comunicación como el saludo (es común saludarse con insultos pero en broma, o con golpes), o como muestra de amistad o cariño. También es importante el peso del silencio (frente a alguien que no consideran *aliado*, por ejemplo) y los gestos e imágenes concretas.

Afectivos y Emocionales: Debido a las características de los empleos de los sectores más empobrecidos, normalmente de mayor número de horas y de más exigencia de esfuerzo muscular que en otros sectores, el hombre adulto no está presente físicamente durante la mayor parte del día. Entonces, porque trabaja, porque está descansando exhausto o porque en el tiempo libre se junta con sus pares, fuera de su casa, se establece una estructura de valores fuertemente machistas pero con los hombres adultos ausentes. Esta falta de figura masculina, sobre todo para establecer pautas de trabajo, de continuidad y de resistencia, provoca que los adolescentes busquen sus modelos en sus propios pares.

Vivenciales: La necesidad de sobrevivir, hace que el joven tenga la sensación de estar viviendo en un presente continuo en donde se tratan de solucionar las necesidades inmediatas, lo-

grando habilidades para eso. Por esto mismo, muchos presentan el síndrome de desesperanza crónica (en el sentido de que no buscan alternativas de cambio sino que repiten lo ya aprendido), a veces sumado a la ausencia de proyectos a largo y a mediano plazo. Esto repercute en las reuniones del taller ya que muchas veces no acuden aunque están muy interesados, debido a que no tienen noción del día de la semana en el que se encuentran. Para los más desenganchados de ciertas prácticas rituales (ir a la escuela, trabajar, ir a bailar, participar en alguna actividad de alguna institución social cercana), en su cotidianidad todos los días son idénticos.

Educacionales: Permanecen menos tiempo dentro del aparato escolar logrando un bajo nivel de escolaridad. Salen más tempranamente al mercado laboral en busca de tareas remuneradas. En esta salida temprana influyen las grandes dificultades de adaptación al sistema educativo formal, donde muchas veces, aunque intentan permanecer en la escuela, terminan por abandonar, debido a los empleos temporales de la cosecha de marzo o porque no consiguen los útiles escolares, etc. De esta manera, muchos de ellos se inscriben, asisten unos meses y dejan. Al año siguiente vuelven a inscribirse y se repite el ciclo.

En consecuencia, podemos decir que las principales características observadas son:

- Han sido repetidores y en su mayoría han abandonado la escuela primaria en su niñez. Algunos retoman luego en escuelas nocturnas de adultos, asistiendo en forma discontinua.
- Disponen de mucho tiempo sin ocupación. Concurren a videojuegos.
- Trabajan esporádicamente en changas o en cosechas. Algunos cuidan automóviles.
- Normalmente no practican deportes, ni dentro ni fuera de alguna institución, ni ninguna religión, a no ser esporádicamente. Esto nos llama la atención porque el fútbol, deporte popular por excelencia, es practicado hasta cierto nivel de pobreza, luego del cual (debido a la debilidad del cuerpo por la aspiración de pegamentos, el alcohol o simplemente por los síntomas más acentuados de la desnutrición), deja de ser motivador.

- Presentan dificultades en la relación intrafamiliar. Esporádicamente dejan su familia como resultado de conflictos.
- Generalmente sus familias son de escasos recursos.
- Llama la atención la ausencia de las “patotas” con un líder más o menos indiscutible, una pertenencia territorial, una patota enemiga y hasta de un nombre. Son grupos o barras de amigos más difusos y de duración no muy larga, que se van dividiendo o uniéndose a otros grupos y en los que los liderazgos espontáneos rotan.
- En su mayoría presentan síntomas de adicciones al cigarrillo, al alcohol y a las drogas o elementos parecidos más económicos, como adhesivos.
- Presentan cierto grado de agresividad dentro y fuera del grupo por lo que son rechazados por los vecinos. Son muy burlescos. Las peleas individuales se dan en forma interna al grupo. Las peleas grupales siempre se inician por motivos individuales con alguna persona ajena al grupo.
- Su modo de vestir es desarreglado para la estética de la clase media (tatuajes, pantalones rotos, generalmente presentan un aspecto sucio, etc.), aunque cuando tienen posibilidades adquieren ropa de moda.
- Los varones tienen poca relación con las mujeres de su edad. Generalmente no tienen amigas o pareja, sin embargo sí tienen relaciones sexuales esporádicas.
- La policía los identifica. Algunos ya han tenido detenciones, han estado en la Comisaría del Menor o fueron llevados al Instituto Correccional del Menor. Los padres ya han recibido citaciones del juez de menores.
- Poseen objetos robados o hurtados. Algunos participan en hechos delictivos, generalmente hurtos y robos que se realizan con apoyo de otros miembros del grupo. Con esto queremos decir que el robo y el hurto no son actividades individuales¹⁶.

La realidad de estos jóvenes se repite muchas veces, de forma que, más allá de llamarlos *marginados*, no son una cantidad marginal en nuestra sociedad. Como ya vimos, la situación actual tiene consecuencias extremadamente graves para

¹⁶ Tanto estas características, como las anteriores fueron obtenidas a través de la técnica de observación participante

toda la sociedad. Si consideramos el nivel de ocupación y el salario real en la industria con respecto al número de delitos cometidos, encontramos una relación inversa: el incremento de robos y hurtos está conectado a la desindustrialización (desocupación, subocupación, pérdida del poder adquisitivo del salario, marginalidad) y es otro emergente de la crisis económica. Aunque, por supuesto esto no significa que los que posean escasos recursos o estén desocupados sean delincuentes. Antes bien, el nexo entre lo económico y lo social hace que cuando se achica el aparato productivo quede al margen mayor cantidad de personas, y que cuando se reactiva el mercado productivo disminuya la actividad delictiva porque aumenta el desarrollo económico y la situación social mejora. Esto nos hace pensar en qué medida la solución puede quedar en manos del poder penal y en qué medida puede quedar en mano del poder político-económico¹⁷.

4. La historia de los talleres en el Barrio

Para realizar nuestro trabajo nos hemos basado en los criterios de la investigación-acción a modo de sistematizar las tareas realizadas, adquirir un conocimiento global de las formas de marginalización del capitalismo y las maneras de revertirlo. La metodología de la investigación-acción prioriza el criterio según el cual es esencial que la investigación contribuya a cambios sociales, políticos, económicos e ideológicos; de forma que el objetivo, los métodos utilizados y los resultados obtenidos estén constantemente ligados a los sectores de intervención. De esta manera, la investigación debe desembocar en un plan de acción o en una forma de organización con el fin de permitir a las clases dominadas liberarse de los análisis hechos desde la perspectiva de la clase dominante. Los resultados de la investigación deben ser conocidos por las personas interesadas para que la gente tome conciencia de la realidad. Esta investigación como práctica social, debe tratar sobre cuestiones de actualidad. Por último, el grupo de investigación debe darse un encuadre que le permita identificar los intereses en juego y

¹⁷ Puebla, María Daniela. *Violencia Juvenil*. San Juan, Editorial Fundación de la UNSJ, 1992: 20-25

analizar las causas estructurales de las situaciones estudiadas (causas en el ámbito económico, político, histórico, etc.)¹⁸.

Por todo esto, el motivo principal del acercamiento a este grupo trasciende los objetivos de una investigación, más bien es una investigación que ha servido al objetivo general del trabajo en este barrio, el cual consiste en *contribuir a mejorar las condiciones de vida de estos grupos marginados*.

Se siguen los siguientes principios de la investigación-acción tal cual la entiende Kurt Lewin:

- Es una experiencia concreta que se inscribe en el mundo real y no solamente en el pensamiento.
- Los investigadores trabajan con grupos reales dentro de su contexto habitual.
- Persigue un cambio efectivo en los grupos, instituciones, e incluso en los medios concernientes.
- La investigación tiene un interés en sí misma como apoyo a un proceso global de cambios.
- Los investigadores están comprometidos en el proceso, participan y actúan. No son meros observadores de la realidad.
- El proceso se realiza en pequeña escala.
- La investigación-acción lleva a generalizaciones con el fin de guiar acciones ulteriores o poner en evidencia principios o leyes.
- Sirve para aclarar recíprocamente la teoría y la práctica.
- Las hipótesis son inducidas por la observación de hechos.
- Los resultados de la investigación deben apoyar estrategias a desarrollar¹⁹.

La investigación-acción, se caracteriza por estar directamente ligada a la lucha del movimiento popular; lo que exige que el investigador tenga una posición de clase suficientemente clara y esté, además, implicado en actividades militantes, relacionadas con el movimiento popular.

De esta forma nos hemos acercado a este grupo de niños y adolescentes logrando una relación que ha sufrido alteraciones; evolucionando a medida que se los iba conociendo y se iban

¹⁸ Cfr. Jacob, Andre. *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1985.

¹⁹ Jacob, A. Op. Cit., p.16

rompiendo los preconceptos con los que nos vinculábamos en un primer momento. Al principio nos acercamos solamente “a estar con ellos” porque comprendimos que estos jóvenes eran los más pobres del barrio, no sólo en el presente sino también pobres de oportunidades futuras. Luego nuestros objetivos se interesaron en buscar soluciones vistas como válidas desde nuestra perspectiva (estudiantes universitarios de clase media). Así propusimos que los chicos volvieran a la escuela, que no robaran, que no se drogaran, que no insultaran, que no bebiesen, etcétera. Poco a poco, nos dimos cuenta de la incapacidad que ellos tenían para ver ciertos horizontes a causa del contexto adverso en el que vivían, como también por la articulación de la ideología dominante que conforma el sentido común. Nuestro objetivo actual, a largo plazo, es lograr que ellos adquieran conciencia de los motivos que los llevaron a esas condiciones (que siempre serán motivos estructurales y no individuales). Desde allí con los adolescentes, entre todos, veremos cómo salir de esa realidad (que puede ser dejar de drogarse, ir a la escuela, trabajar; o no), pero de cualquier modo será una salida colectiva.

Fuimos desarrollando diferentes actividades, que a su vez cambiaban nuestros objetivos y que volvían a cambiar nuestras actividades en una espiral dialéctica. A continuación mostraremos un listado de las tareas que hemos realizado con estos jóvenes y adolescentes:

1994: Conocer a los chicos, en algunos casos concretos mediar entre ellos y su familia frente a algunos problemas; conocer los lugares que ellos frecuentan (unos cerros cercanos, bañarse en un zanjón, salones de videos-juegos); conocer sus códigos de lenguajes y forma de relacionarse; visitar a gente informada sobre el tema²⁰.

1995: Acercar a los chicos a la escuela; mediar e intentar unificar dos barras enemistadas de chicos del barrio; buscar actividades que nos acercaran a ellos y también entre ellos y visitar algunas familias que tenían conflictos con los hijos.

²⁰ Durante este periodo visitamos a gente que trabajaba en el COSE, en el Programa de Chicos de la Calle de la Municipalidad de la Capital, en FEDEM (Federación de Entidades sobre Minoridad de Mendoza), en el centro de salud del Barrio La Gloria, en diversos grupos de investigación de la UBA que se dedican

1996: Realizar tareas planificadas previamente que sirvieron como organizadores internos del adolescente (venta de empanadas, elaboración de velas, planificación de un viaje con las ganancias, etc.); realización de entrevistas y asesoramiento sobre el problema de la policía; intentar conocer a las familias de los chicos.

1997: Trabajar con la escuela de adultos, luego de impedirnos trabajar en la parroquia cercana y continuar con trabajos planificados y salidas.

1998: Realizar talleres de plástica como medio de expresión, realizados al aire libre, en plazas o en los cerros cercanos. La escuela nos dijo que no podía hacerse cargo de ese proceso, sin embargo continuamos con un seguimiento en la escuela porque queríamos que ellos terminaran la primaria.

1999: Por primera vez, comenzamos a realizar talleres de plástica y expresión con niños más chicos. Organizamos un campeonato de fútbol y otras actividades con los jóvenes de mayor edad.

2000-2001: Continuamos con los talleres de plástica y expresión con los más chicos y retomamos los talleres con los más grandes.

Durante estas actividades necesitábamos la colaboración de numerosas instituciones, sobre todo porque carecíamos de infraestructura edilicia. Así comprobamos cómo las instituciones de la sociedad civil, que para muchos autores se presentan como contenedoras y mediadoras ante las consecuencias injustas de las leyes del mercado, sólo son otros filtros que continúan y acentúan el proceso de marginación originado en el ámbito de la producción. Instituciones como la iglesia y la escuela colaboraron en este proceso por un breve tiempo, luego con diversas excusas nos pidieron que nos fuésemos. En la actualidad nuestras actividades se realizan en una plaza cercana al barrio y en los lugares en que estos grupos se juntaban antes de conocernos: los cerros, algún lugar del barrio, etc.

Con esto queremos decir que nuestra actividad con ellos al tema de chicos de la calle, en el grupo de autoayuda de adictos en Villa Cildañez, en Capital Federal. Por último también hablamos con representantes de: Fundación REMAR, Asociación Viaje de Vuelta y Asociación Vida Infantil (que trabaja con chicos con Sida).

también se fue “marginalizando”. Empezamos trabajando desde una parroquia, pero nos tuvimos que ir porque tenían miedo que “los chicos robaran la limosna de las alcancías de la iglesia”. Continuamos trabajando desde la escuela; después de unos meses nos explicaron que actividades como la nuestra no eran funciones de esa institución. De esta manera terminamos como otro grupo marginado, juntándonos en una plaza “abandonada” o “en construcción”²¹ en la que anteriormente se juntaban a drogarse con adhesivos. Esto nos enseña que la marginación no se puede revertir con ayuda de estas instituciones que actualmente refuerzan a la sociedad capitalista, sino que debemos construir nuevas instituciones sociales, o por lo menos transformar las anteriores.

5. Los talleres de plástica y expresión

Teniendo en cuenta todo esto es que llegamos a trabajar con los talleres de plástica y expresión. Luego de pensar en otras alternativas decidimos ponerle ese nombre porque era una denominación muy abierta que nos daba la posibilidad de realizar un sinnúmero de actividades. Además, un taller que no requería muchos materiales, ya que podían realizarse artesanías con productos reciclados. En realidad, estos talleres eran una excusa que nos brindaba un espacio en el que podíamos realizar actividades con estos niños y adolescentes que contribuyeran al crecimiento de su creatividad, análisis crítico y a la ejercitación de la lectoescritura. Esta última, de un rol fundamental en el éxito o decantación del sistema escolar. Paralelamente trabajamos en la organización de un grupo de padres.

Los objetivos concretos del taller fueron los siguientes:

- Generar una revalorización del barrio por parte de los niños y adolescentes.
- Hacer un registro de la memoria popular del barrio, rescatando cuentos, tradiciones y leyendas.
- Favorecer la creación de cuentos colectivos.
- Crear un espacio de contención donde el niño pudiera expresarse con libertad utilizando las técnicas artísticas como medio

²¹ El calificativo depende del grado de optimismo empleado, lo cierto es que también funciona como basural.

para la comunicación y reflexión sobre su realidad y sus problemas.

- Fomentar la creatividad disponiendo de pocos materiales, con técnicas sencillas en las que se trabaje con las manos como herramienta prioritaria.
- Valorar el trabajo en grupo introduciendo el manejo del tiempo personal y grupal.
- Dialogar sobre los valores propios y ajenos.
- Generar un espacio de discusión sobre los proyectos de vida individuales.

Todo se propuso con el objetivo de lograr un proceso crítico de desnaturalización de la realidad, en donde los chicos y adolescentes utilizaran la interrogación como herramienta de conocimiento.

La metodología del trabajo en los talleres ha priorizado el trabajo en grupo y la toma de decisiones grupales, intentado generar auténticas experiencias democráticas en las que se aprendiera a debatir diferentes puntos de vista sin violencia y en las que se pudieran construir nuevas ideas, entre todos.

Cada taller ha comenzado con una exposición del objetivo de la tarea. Posteriormente se han dividido en grupo para trabajar según la edad y si sabían leer o no. Las tareas más frecuentes se han referido a inventar finales a cuentos que les habíamos contado a la mitad, o a inventar diferentes alternativas de solución para un personaje ficticio que hemos puesto en una situación problemática. Posteriormente ha habido una puesta en común, en la que los chicos han debido aprender a escuchar alternativas diferentes a las de ellos, pensadas por otros compañeros. Los talleres han terminado con dibujos colectivos en los que entre todos hemos dibujado algo en una misma lámina grande. Nunca hemos hecho dibujos individuales.

La idea fue respetar sus ideas y no imponer nuestros criterios, pues es la única manera de fomentar un pensamiento propio y ofrecer experiencias lo más cercanas posibles a auténticas democracias.

6. Conclusión

Podemos decir que, aunque no estamos seguros de que éste sea el modo más adecuado de trabajar, contamos nuestra ex-

perencia como un recorrido posible, no como una receta. Todo lo que hacemos nos parece poco y regularmente nos replanteamos también nuestros objetivos de trabajo. Como grupo de trabajo en este barrio nos une una certeza: nos parece injusto que muchos vivan así y otros pocos tengan de todo. Las propuestas de cómo esto podría ser revertido son totalmente discutibles, y dependen de las diferentes formas de analizar la realidad, las cuales, en última instancia, están delimitadas por nuestras perspectivas situadas.

Tememos caer en un paternalismo o una labor de concientización en el sentido de la década del setenta, según la cual el militante sabía cuál era la solución de los problemas de los "pobres". Una postura así no buscaría el diálogo con las clases populares, no lo necesitaría, sólo tendría que saber convencer a la masa sobre cuál es el camino. A nosotros nos parece más interesante aprender de ellos y con la gente del barrio pensar en alternativas conjuntas para solucionar problemas. Somos concientes de que es una experiencia microsocia, pero también advertimos que la articulación de las prácticas microsociales con estructuras nacionales-populares es otro interrogante que, en este contexto posdictadura, no se ha podido responder con eficacia.

7. Bibliografía

- Aniyar de Castro, Lola. *Criminología en América Latina*. Roma, UNICRI, 1990.
- Cardello, M., Cortese, C., Llano, M. y otros. *Reforma del Estado, Concentración económica y fragmentación social en la provincia de Mendoza*. Mendoza, EDIUNC, 1998.
- Castel, Robert. "La lógica de la exclusión" En: *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Coedición UNICEF, Colección Cuadernos de Debate, Bogotá, Santillana, 1998.
- Follari, R. y otros. *Trabajo en comunidad: Análisis y perspectivas*. Buenos Aires, Humanitas, 1989.
- Gramsci, Antonio. *Antología*, (Introducción, notas y compilación, Manuel Sacristán). México, Siglo XXI, 1998.
- Jacob, Andre. *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires, Humanitas, 1985.
- Marx, Carlos. *El Capital. Crítica de la economía política*. Vol. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Vargas, Otto. *Los ignorados*, Buenos Aires, Ágora, 1992.
- Puebla, Maria Daniela. *Violencia Juvenil*. San Juan, Editorial Fundación de la UNSJ, 1992.
- Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón*, tomo I: "Dialéctica y apropiación del presente", Barcelona, Antrophos, 1992.

JÓVENES HOY ¿UTOPIA DE LA INTEGRACIÓN?

Reflexiones a partir de una experiencia de Educación Popular

Nicolás Vargas

El trabajo con jóvenes nos obligó y nos desafió a recrear nuestra tarea, a imaginarla de otra manera, a ser creativos para repensar la práctica, los por qué y los para qué de la Educación Popular.

¿Por qué *utopía de la integración*? Porque consideramos que la integración no es solamente participación en la sociedad y en los bienes sociales, sino también construcción de una subjetividad que se sienta parte de la sociedad. Eso significó para el grupo de jóvenes comprender, desde su propia identidad, de manera más amplia, el funcionamiento de otros actores sociales para llegar a tener un lugar y un rol positivo en la comunidad.

Desde esta experiencia, la de comprender y actuar en el lugar en donde se está, es posible pensar y construir otras estrategias, que no sólo sean de supervivencia, sino de transformación del medio al que el joven pertenece. Conocer el funcionamiento de los ámbitos comunitarios, institucionales, familiares y de pares brinda posibilidades de mirar y pensar con alternativas de elección y claridad de acción en función de intenciones propias y grupales.

Utilizamos el concepto de “utopía”, en el sentido de un “no lugar presente”, pero que puede existir en el futuro; además, lo formulamos como una pregunta pues se trata de un desafío, implica una voluntad política de construcción, que requiere acciones consecuentes.

Hablamos de “integración” a procesos organizativos y comunitarios que, desde la construcción de ámbitos participativos,

posibiliten el acercamiento crítico a otros espacios sociales y a la misma realidad, con el objetivo de incidir y decidir sobre la propia vida grupal, individual y comunitaria.

Nuestro interés por el tema “jóvenes” se inicia a partir de la irrupción de patotas en la comunidad donde trabajábamos, la preocupación de los miembros de esa comunidad y la sensación de inseguridad al no saber qué hacer. Veíamos con preocupación la incorporación natural de los más chicos a esos grupos y a sus prácticas, que muchas veces se convertían en riesgosas.

Hace seis años que trabajamos con jóvenes. Durante este tiempo nos hemos planteado problemas teóricos y metodológicos, surgidos a partir de dificultades para comprender fenómenos y códigos nuevos, que no pasan por lo ideológico, por lo político o por procesos metodológicos conocidos. Esto nos desafía a crear nuevas formas de trabajo y de vinculación con los jóvenes.

Al iniciar este camino partimos de algunas convicciones e intuiciones que han orientado nuestra práctica¹: reconocer que la constitución de grupos promueve el encuentro de pares y constituye el lugar básico donde los jóvenes reconstruyen su identidad; sentir la necesidad de generar prácticas organizativas donde la reflexión fuera su eje transversal; advertir que el trabajo debía realizarse no sólo en relación con los jóvenes, sino con estrategias concretas de encuentro con otros sectores de la comunidad y de la sociedad; que debía realizarse desde mundos simbólicos cercanos, es decir, necesitábamos educadores populares jóvenes. Asimismo consideramos que era un proceso que tenía que permitir la transmisión desde el grupo hacia otros ámbitos de la comunidad y hacia otros grupos de pares; que a partir de los grupos y sus dinámicas propias había que construir alternativas basadas en el respeto por sus espacios, sus códigos y sus valores, buscando, a partir de las propias experiencias, nuevos acuerdos internos.

A la hora de la reflexión, visualizamos que la noción de *joven* es ambigua y compleja, que requiere ser contextualizada y

¹ Cfr. *Devolución y sistematización*. Trabajo realizado por Equipo de Jóvenes. Asociación Ecueménica de Cuyo. Mendoza, 1999.

que la conjunción entre juventud y pobreza tiene implicancias particulares. En lo que sigue intentamos explicitar estas reflexiones y relatar brevemente la experiencia, para terminar con una evaluación de estrategias metodológicas.

La noción de juventud contiene una carga de significaciones simbólicas, de promesas y de amenazas, de potencialidades y de fragilidades. Ella entrama una tensión construida a la vez de esperanzas y sospechas. En las miradas cruzadas donde se mezclan la atracción y el espanto, las sociedades “construyen” a la juventud, como un hecho social inestable y no sólo como un dato biográfico o jurídico. Es una realidad cultural, con una multitud de valores y usos simbólicos, y no sólo un hecho social inmediatamente observable. En un primer acercamiento se define como juventud cierta etapa de la vida en la cual una persona, por razones biológicas manifiestas, tiene las características físicas del adulto, pero está necesitada de un periodo de maduración personal y social para asumir las responsabilidades esperables en un adulto. Un dicho popular afirma que la juventud es un defecto que se pasa con el tiempo. Se trata de un periodo que por naturaleza se encuentra en todas las sociedades y en todos los momentos históricos.

Marcelo Urresti² plantea que en las Ciencias Sociales hay tres tipos de estudios más o menos definidos por el modo en que se aborda la problemática de los jóvenes: los demográficos, los sociológicos y los culturales.

El criterio demográfico prioriza la cantidad y sus estudios se realizan en términos de dimensiones poblacionales. Para ello define, primero, entre qué límites de edad se encuentran los jóvenes y luego analiza las variables que en su interior los especifican, esto es, sexo, niveles de edad, características socioeconómicas.

Los estudios sociológicos atienden al modo en que la sociedad define a los jóvenes, investigando lo que hacen y lo que quieren, con el objetivo de descubrir en esas preferencias aquello que los identifica y distingue de los adultos. Estos estudios

² Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. “La juventud es más que una palabra”, en: Margulis, Mario (Editor), *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 1996: 13 a 31.

los definen siguiendo las pautas sociales oficiales, según las características y los rasgos que los diferencian como grupo social.

Los estudios culturales se fijan en los procesos de conformación de la identidad juvenil, analizando qué significados tiene esta identidad. De alguna manera, presuponen la demarcación de “juventud” que aceptan los estudios sociológicos y por eso tienen una raíz común. Desarrollan la comprensión de lo juvenil como un específico modo de vida y como una estética de la vida cotidiana.

En síntesis, hay distintos criterios teóricos y empíricos para definir qué es ser joven. Cada sociedad construye un modelo de joven. Esta es una construcción cultural e histórica. Por esto la categoría de juventud es un término ambiguo, complejo y difuso al mismo tiempo, pero para nada ingenuo.

En palabras de Urresti:

Es cierto que detrás de la definición social existe una lucha clasificatoria en la que distintos sectores tratan de darle su contenido. Hay modelos dominantes de ser jóvenes o de ser adolescentes, que tiene por detrás la articulación de estrategias sociales de dominación y que luchan por establecer esos modelos que, en última instancia funcionan como herramientas de dominación. Detrás de estas clasificaciones, la sociedad disputa el acceso a recursos, a su distribución, a la lucha por su control y monopolización.³

Por lo tanto cabe interrogarse acerca de las representaciones que la sociedad da al término juventud, positivas unas y negativas otras. Y lo cierto es que todas esas proyecciones simbólicas cumplen un cometido eficaz en las “políticas” de juventud, ya sea por la tentación de excluirla o al contrario, por la función de control social.

Ahora bien, cuando la problemática que plantea esta etapa de la vida denominada juventud se cruza con la posición de clase, el problema se complejiza. La conformación de la identidad de los jóvenes pobres es una compleja sumatoria de las condiciones objetivas de vida, el imaginario que construye la sociedad sobre ellos y la propia percepción que los jóvenes construyen desde su espacio vital.

³ *Ibidem*: 11.

La deserción del sistema de educación formal, la formación precoz de familias, el embarazo adolescente, el desempleo, el crecimiento de la economía informal, la exclusión juvenil de la legislación laboral, constituyen algunos de los datos duros del contexto en el que viven. Todo esto conforma el ambiente de restricciones en el que se desenvuelve la vida cotidiana de los jóvenes de sectores populares.

La percepción social sobre los jóvenes pobres se concentra en que son potencialmente peligrosos, son agentes de la inseguridad que hoy padecemos y por lo tanto se justifican medidas tendientes al endurecimiento de las formas de control, a la represión y a la marginación como formas de defensa. Los destinatarios de este tipo de políticas son los jóvenes pobres.

Otro elemento a tener en cuenta es que la construcción de la identidad juvenil está relacionada con la crisis de los espacios formales y la valoración de los espacios informales. Pueden diferenciarse, por un lado, espacios formales considerados socialmente como “buenos”; de ellos participa “el joven que estudia” o “el joven trabajador”. Por otro lado, están los espacios de participación informal, aquellos en los cuales los jóvenes tienen libertad para hacer lo que les gusta, están motivados por sus deseos y necesidades. No priman sobre estos espacios otros objetivos que no tengan que ver con sus propias intenciones. En los espacios formales como la *familia*, la difícil situación socio-económica que se vive hoy, genera profundas modificaciones en los roles tradicionales. Se vuelven prioritarias las estrategias de supervivencia, y en esa priorización quedan en segundo plano las instancias de socialización y los vínculos intra familiares se vuelven más conflictivos. Esto no quiere decir que estos jóvenes no tienen instancias de socialización o que se encuentran “sin valores”; al contrario, estos aprendizajes se desarrollan más en la calle, junto a sus pares, que en la familia. Por lo tanto, se configura un nuevo sistema de valores desde la vivencia al margen de la familia⁴.

⁴ Cfr. Vargas, Nicolás. “Educación popular con jóvenes en comunidades de Mendoza”. En: *Los jóvenes hoy ¿Crisis de edad o de época?*. Mendoza, Asociación Ecuménica de Cuyo, 2000: 105 a 124.

Por otro lado, en la *escuela* se marca una crisis muy palpable para los jóvenes, que manifiestan escepticismo con respecto a ella; no es un lugar de contención sino de expulsión. Lo que hoy la escuela exige es opuesto a lo que ellos/ellas están dispuestos a dar. Para los chicos hay pocos aspectos valorables en la escuela y no es un gran problema estar afuera.

El *trabajo*, como otro espacio formal, les está prácticamente vedado, ya que no hay acceso a trabajos estables, o son mal pagos, o esporádicos, o son tareas de oficio poco calificadas. El trabajo no constituye un ámbito de contención y formación, sino más bien de explotación.

La restringida participación en los espacios formales condiciona la relación de los jóvenes pobres con otros sectores de la comunidad, con sus propias familias, con las diferentes instituciones de la zona: uniones vecinales, grupos de mujeres, etc.

Como consecuencia de la crisis de los espacios formales se dispone de mucho tiempo libre, que los jóvenes viven no como posibilidad de recreación o creación, sino obligadamente, por la falta de alternativas. Estos espacios informales pueden ser de diferentes tipos: el grupo de la esquina, la patota, u otros grupos que aparecen esporádicamente. Estos grupos se convierten en referentes para la comunidad porque sus comportamientos son los más visibles. Se juntan de noche, siempre hay un vino de por medio, no se entiende qué hacen, ni los códigos que utilizan.

Además hay una situación de incomunicación muy marcada de estos espacios con el resto de la comunidad, funcionan como espacios cerrados. Generalmente se los tilda como espacios problemáticos; participar de ellos es un estigma. Muchas veces termina siendo el lugar desde el cuál se generaliza la opinión sobre los jóvenes, sin considerar que una cantidad significativa de jóvenes los evitan y que limitan su vida a su casa, incorporando el discurso de los adultos sobre los jóvenes que participan de los espacios problemáticos. Aunque convivan en un mismo barrio, existen diferencias entre los jóvenes.

La experiencia

El encuentro con el grupo de pares se ha convertido en el lugar básico, donde se adquieren aprendizajes, en donde se elabora la propia identidad y su relación con el mundo adulto, comunitario, institucional y familiar.

Reconocemos que la constitución de grupos promueve el encuentro de pares y constituye el lugar básico donde los jóvenes reconstruyen su identidad. Es por ello que, desde esta perspectiva, decidimos crear y fortalecer esos espacios socializadores, por eso plantemos el trabajo con grupos de jóvenes, entendiendo al grupo como un ámbito de encuentro e intercambio. La organización constituye un espacio de vital importancia para que los jóvenes tengan una participación activa y elaboren propuestas para el futuro.

Son dos las instancias que proponemos para trabajar en grupo: la primera consiste en la formación y consolidación del grupo, de modo que los jóvenes puedan descubrir que se trata de una alternativa para solucionar sus conflictos y viabilizar sus inquietudes; la segunda orientada a que, mediante actividades recreativas y educativas, aprendan a organizarse, a tomar decisiones, a asumir responsabilidades, a compartir tareas y funciones. Uno de los jóvenes, al comunicar su propia vivencia acerca de las actividades realizadas, expresa:

el coordinador nos llevaba (a las reuniones de la Interbarrial) porque él siempre quiso que nosotros aprendiéramos, yo me doy cuenta, y que aprendiéramos nosotros mismos a defendernos. Y a argumentar por qué hacemos lo que hacemos. Todo lleva una pregunta y de ahí sacás el argumento. No diciendo porque sí, sino que teníamos que dar un argumento. Ahora, que la gente se la coma o no, eso ya es otra cosa. Pero nosotros tenemos que decir el por qué de las cosas. En el trabajo comunitario aprendés y te das cuenta de muchas cosas, de cómo se maneja el sistema. Por ahí uno a veces no se da cuenta, porque anda en otra cosa, pero (en el trabajo comunitario), te das cuenta cómo se manejan los municipios y cuando te engañan los sacamos al vuelo. Lo que yo quiero decir es que yo he

*acompañado a hacer trámites y uno se da cuenta de cómo funciona todo. Quizás que si nosotros no hubiéramos ido a la Interbarrial, no hubiéramos visto eso.*⁵

En este proceso es necesario recuperar esos lenguajes, intuiciones y representaciones que se van produciendo en la experiencia grupal para que sea posible articularlo en un discurso y un proyecto.

La argumentación es una forma de explicitación de los saberes que se generan en los grupos a través de las distintas experiencias vividas. Este proceso de explicitación construye conocimientos colectivos que dan palabras a lo cotidiano, dan sentido de vida y arman una visión de futuro. Con esta experiencia buscamos, a partir de una mirada crítica, el restablecimiento de las palabras y sus distintos sentidos, según su contexto y momento histórico. En ese movimiento las palabras, las categorías y las clases recobran todo su peso histórico y permiten orientar de manera más clara y explícita los procesos en el interior de los grupos y emitir un mensaje claro hacia fuera.

Los ámbitos de vinculación con los adultos son una estrategia para generar y favorecer interacciones comunicativas. A partir del trabajo permanente y concreto se generan encuentros e integración, no en relación con algo preestablecido, sino en cuanto proceso en construcción conjunta. En estos espacios, se encuentran jóvenes y adultos; se atraviesan crisis, conflictos, discusiones y trabajos; se generan vínculos que dan un marco de tolerancia y entendimiento entre las distintas generaciones. Al mismo tiempo se tiende a la integración con los procesos comunitarios.

A diferencia de la patota, que se construye sobre una hegemonía de poder en que la mayoría de los integrantes están subordinados; la inserción en el grupo de jóvenes implica generar un nuevo ámbito de negociación, donde no sólo empieza a jugar el imaginario de los jóvenes sino el del educador, que pone en juego distintos intereses.

⁵ Entrevista realizada a grupo de jóvenes "Los Cóndores" de Las Heras, Mendoza en agosto de 2000. Esta entrevista se realizó en el marco de una sistematización del proyecto llevado adelante por el equipo de jóvenes de la Asociación EcuMénica de Cuyo.

Frente a habituales prácticas autoritarias y de concentración de poder, el desafío, sin negar la existencia y las pujas de poder, es favorecer la *circulación* de ese poder. El grupo reconoce la legitimidad del educador mediante acciones de confrontación, puesta a prueba y relaciones personales. La incorporación de procesos organizativos en cada acuerdo y acto implica una negociación de intereses y valores; esas experiencias tienen una intencionalidad, no son ingenuas. Esto permite que se negocie, se debata y se pelee por un sentido. En términos de planificación implica una intencionalidad. Discutir y redefinir el proceso grupal da elementos para resolver cuestiones grupales e individuales en el seno del espacio y en otros ámbitos de la vida⁶.

En oposición a funcionamientos que tienden a la sobrevivencia y marcan formas de relación como el autoritarismo, la ley del más fuerte y la tendencia a mirar la realidad como blanco o negro desde un pensamiento dicotómico; en este proceso organizativo, a través del ejercicio de plantear objetivos y alternativas prácticas para la solución de problemas y la resolución de intenciones grupales, se abren y se construyen abanicos de opción. Lo educativo está en preguntar y cuestionar las alternativas para solucionar los conflictos.

El grupo permite edificar alternativas nuevas que implican un cambio de actitud. La dificultad no es una barrera sino una encrucijada en donde hay que elegir, hay que ponderar los riesgos. El grupo es, además, un lugar en donde se puede fracasar sin un alto costo.

Al interpelar su realidad, el grupo redefine el futuro, ya que deja de ser lineal y predeterminado por el contexto; así, el barrio comienza a ser más complejo y más rico. En este proceso de aprendizaje y de autonomía las dificultades estructurales siguen estando presentes, pero también las alternativas se dinamizan. Se descubren nuevas formas de resolución de situaciones y de llevar adelante planes de vida.

Esto se da en el encuentro con otros, y permite salir de la situación en que son otros los que definen el ser joven como un *a priori*. El grupo como tal se pone en el centro de la pro-

⁶ Cfr. Vargas, Nicolás. "Educación popular con jóvenes en comunidades de Mendoza", *Op. cit.*

ducción de su propia identidad juvenil. Uno de los resultados de los trabajos grupales fue construir este “ser joven” en base a experiencias de vida.

Entonces, si ser joven es una construcción histórica y social, que genera mundos simbólicos, que logra producir una historia propia en un contexto determinado y que además no es una construcción ingenua ni casual, nos debemos como jóvenes de sectores populares ser parte de esa definición.

Esta práctica en términos teóricos es un hacerse como sujeto atravesado por una concepción, con una estrategia política intencionada y de construcción. Ese ser joven implica negociaciones y estrategias de construcción de la propia voz de los grupos jóvenes y en relación con otros ámbitos sociales.

Según Marco Raúl Mejía:

Es necesario cargar al joven de una excesiva confianza en la sociedad y en el estado, reconstruir unas relaciones sociales en donde todos entren, y permitir una reconstrucción del sentido de lo social y lo juvenil y no simplemente una regresión social a una integración de los formalismos de lo público. Ahí se tiene el reto principal: o construimos actores con sentido o producimos cooptaciones para la integración.⁷

⁷ Mejía, Marco Raúl. “Algunas claves para entender el fenómeno juvenil”. En: *De calles, parches, galladas y escuelas*. Santa Fe de Bogotá, Colombia, CINEP, 1996: 201 a 216.

Bibliografía

- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. “La juventud es más que una palabra”. En: Margulis, Mario (editor). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 1996: 13 a 31.
- Vargas, Nicolás. “Educación popular con jóvenes en comunidades de Mendoza”. En: *Los jóvenes hoy ¿Crisis de edad o de época?* Mendoza, Asociación Ecueménica de Cuyo, 2000: 105 a 124.
- Mejía, Marco Raúl. “Algunas claves para entender el fenómeno juvenil”. En: *De calles, parches, galladas y escuelas*. Santa Fe de Bogotá, Colombia, CINEP, 1996: 205 a 216.

DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

José Luis Failace
Raquel Odasso
Rosi Muñoz

El 20 de noviembre de 1989 es una fecha histórica. Ese día, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó los 54 artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño.

No era una cuestión menor. Luego del debate sobre el tema Derechos Humanos generado en el seno de esta organización, a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, mucha agua corrió bajo el puente.

Las más de las veces los países miembros de la ONU habían alcanzado, no sin grandes esfuerzos, acordar con el carácter de Declaración ciertos compromisos referidos a su postura frente a la delicada cuestión de la infancia.

Por ello, “convenir” en el sentido literal del término, constituyó un avance significativo. A partir de esa fecha bisagra, los países signatarios de la Convención se hacen jurídicamente responsables de sus acciones respecto de los niños, y es por eso el calificativo de hito histórico que le asignamos en el primer párrafo de este trabajo.

Nuestro país avanzó rápidamente en los lineamientos que marcan el compromiso de la firma de la Convención: el Congreso Argentino la ratifica en setiembre de 1990 instituyéndola como ley nacional N° 23849; pero se va más allá aún: aprovechando la reforma constitucional de 1994, el país le adjudica ese rango –el máximo de la pirámide jurídica argentina– al incorporar la Convención al artículo 75 de la nueva Constitución de la Nación Argentina. Como dice una ya conocida publi-

cidad de Unicef: “años atrás no respetar los derechos del niño era aberrante; hoy, además, es inconstitucional”.

En el fondo, esto significaba plasmar las dos ideas fuerza que recorren el contenido de la Convención:

·La consideración del niño, la niña y el adolescente como sujetos plenos de derecho, merecedores de respeto, dignidad y libertad, abandonando, con este enfoque, el concepto de niño como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad.

·La consideración de los niños como personas con necesidad de cuidados especiales, lo que supone que, por su condición particular de desarrollo, además de todos los derechos que disfrutaban los adultos, los niños tienen derechos especiales.

Correlato de estas acciones legales lo constituye en la provincia de Mendoza la sanción, en 1995, de la ley 6354 de Protección Integral del Niño y el Adolescente, con lo cual queda configurado un ordenamiento jurídico sólido para respaldar todas las acciones tendientes a sancionar la violación de derechos; pero mejor aún, para promover aquéllas que buscan difundir el conocimiento de estos derechos por todos los integrantes de la sociedad, a efectos de que el ejercicio de los mismos se dé en forma plena, en todos los niños, independientemente de la clase social y de la situación en que se encuentren, y que esta vigencia actúe como barrera para prevenir la posible vulneración de los Derechos del Niño.

Cuando parecía que la lucha de aquellas personas y organizaciones que durante años habían bregado por la defensa y vigencia de los derechos del niño, alcanzaba su culminación con la sanción –en pocos años– de todas estas normas fundamentales, en realidad, comenzó otra forma de pelea más ardua, más cruda si se quiere, cual fue la de penetrar el tejido social, jurídico y político enarbolando la Convención como única arma, a fin de convencer a todos los actores de estos ámbitos sobre la realidad y la vigencia de la norma, y de cómo sus acciones, aún las de los hombres del derecho, iban a contramano del espíritu y la letra de la nueva ley. Es obvio decir que esta lucha continúa.

Las acciones devengadas de la aplicación de las normas, complementadas con aquellas que ya se venían desarrollando, por distintos motivos y en distinto grado, en diversos lugares del país, y en la provincia de Mendoza en particular, dieron origen a la experiencia que pasamos a relatar. Inicialmente se llevó a cabo en el ámbito de la comuna de Guaymallén, el departamento más poblado de la provincia (15,71% del total), con población urbana, rural, urbano-marginal y rural-marginal.

La situación imperante en este distrito en relación a la situación de la niñez, advertida por las autoridades comunales, pero en especial por los actores sociales representados en organizaciones no gubernamentales y, en algunos casos en el propio Concejo Deliberante, dio lugar a la sanción de la Ordenanza N° 3905/1994 mediante la cual se crea el Consejo Comunal de Niñez y Adolescencia. De representación amplia, ya sea de sectores barriales, religiosos, deportivos, de organizaciones políticas, comunitarios en general, este ente comenzó a relevar la situación departamental vinculada a la vigencia de los Derechos del Niño.

El diagnóstico fue sombrío: 52% del grupo de edad de 0 a 5 años presentaba alguna necesidad básica insatisfecha; 22,5% del grupo entre 6 y 9 años; la tasa de mortalidad infantil entre 1990 y 1997 osciló entre 19,6% y 16,7%; la escolaridad primaria alcanzaba el 98,1%, pero la secundaria sólo el 58,9 % y la universitaria el 14,8%; finalmente, en el primer semestre de 1995 había 192 niños albergados en distintos organismos de la ex-Dirección Provincial del Menor, en su mayoría ingresados vía judicial. (Datos tomados de "Gestión de políticas para la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes" Municipalidad de Guaymallén -Unicef-1999).

En el contexto mencionado se plantea como una de las líneas de acción la capacitación de los recursos humanos que permitirán llevar adelante la tarea de defensa y promoción de los Derechos del Niño. Se convoca entonces al Movimiento de Educación Popular -M.E.P.- organización no gubernamental con sede en la provincia de Mendoza, entre cuyos fines se halla, precisamente, la capacitación, y que cuenta con importantes

antecedentes en la materia, entre ellos la publicación –auspiciada por Unicef Argentina– “Los derechos del Niño en la Escuela” de 1995.

La capacitación en cuestión está encaminada a dirigentes y militantes barriales y sociales, a integrantes de entidades gubernamentales (docentes, trabajadores de la salud, de la justicia, policía) y no gubernamentales (parroquias, clubes, agrupaciones adolescentes), sin distinción alguna en cuanto a edades y sexo, planteándose como único requisito el compromiso activo con los niños y sus derechos, y el deseo de compartir una construcción colectiva del rol del Promotor de Derechos del Niño.

En julio de 1997, con más de cien participantes, de los cuales casi setenta obtuvieron su acreditación al finalizar el taller, en trece jornadas de cuatro horas cada una, con actividades no presenciales y una evaluación consistente en la elaboración de un proyecto concreto a desarrollarse en la comunidad de origen, comenzó el Primer Taller de Promotores de los Derechos de Niños y Adolescentes.

Fueron sus objetivos principales:

✓ Construir colectivamente el concepto de Promotor de Derechos y tomar conciencia del valor social de su rol.

✓ Inferir el concepto de derecho, establecer la relación entre necesidad, derecho y responsabilidad, y conocer los lineamientos principales de la legislación referida a la niñez.

✓ Descubrir el rol protagónico del niño en los distintos ámbitos sociales y definir acciones a impulsar por los Promotores tendientes a lograr el ejercicio de dicho protagonismo.

✓ Abordar el conocimiento integral de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y de las ideas fuerza que la recorren, descubriendo su valor como herramienta fundamental para la labor del Promotor.

✓ Reconocer derechos fundamentales (a la identidad, a vivir en familia, a tener nombre, nacionalidad, historia, a la integridad física, a la educación, a la salud) y, a partir de ello, definir formas de intervención del Promotor en su defensa y promoción.

✓ Analizar el concepto de “Doctrina de la Protección Integral”, como superadora de la Situación Irregular, reconociendo el rol del Estado en su aplicación.

✓ Valorar el trabajo en red y la importancia de la articulación de todas las instituciones intermedias de la comunidad.

✓ Analizar alternativas perjudiciales en caso de violación de derechos, abordando específicamente la temática de la “denuncia”.

La metodología empleada fue la de Taller desde una perspectiva constructivista, lo que implicó una amplia y activa participación de los futuros promotores quienes, a partir de una necesaria catarsis donde se intentaba exponer la, en general, preocupante situación de sus comunidades, interactuaron en pequeños grupos y en plenario, elaborando propuestas de profundo contenido y alcance.

Para aplicar esta metodología se dio uso a diferentes técnicas y recursos: diversas técnicas de dinámica grupal, exposición a través de afiches, dramatizaciones, utilización de videos, grabaciones sobre los temas tratados y de los mismos niños, etc.

Asimismo, se dio participación a especialistas en distintos temas: abogados, médicos, psiquiatras, directores de teatro y, muy especialmente, se promovió la participación de los propios chicos, quienes relataron sus experiencias de vida tanto en la manera de sentir cómo se respetan sus derechos, cuanto en lo que ellos hacen para defenderlos y promoverlos.

La experiencia se repitió en el mismo ámbito durante el primer semestre de 1998, agregándose un segundo nivel de capacitación para quienes habían aprobado el anterior. En este segundo nivel se profundizaron las temáticas y, sobre todo, se ampliaron los trabajos de campo, apuntando a plasmar en la práctica lo aprovechado en la teoría. Así, los Promotores realizaron sondeos diagnósticos sobre distintas comunidades, utilizando técnicas estadísticas para receptar los muestreos y realizar las proyecciones necesarias. A partir de allí se elaboraron propuestas de acción que fueron, y son, llevadas a la práctica territorial con singular éxito.

La importancia del Taller, y la evaluación de sus resultados, motivó que durante el año 1999, la Unicef, en convenio con otros cuatro departamentos de la provincia –Lavalle, Las Heras, Godoy Cruz, San Martín– decidiera la extensión de la capacitación, formando una generación de Promotores de Derechos del Niño que, a partir de su militancia en distintas organizaciones sociales y comunitarias, desarrolló su acción en diferentes ámbitos.

Lamentablemente, contingencias políticas de coyuntura impidieron la propagación de las acciones iniciadas, coartándose así una verdadera difusión en la acción, objetivo que la Unicef no pudo ver concretado en la totalidad del territorio provincial.

Como conclusiones generales de la experiencia descrita puede señalarse:

✓ El Movimiento de Educación Popular diseñó y tuvo a su cargo una exitosa y novedosa experiencia de capacitación situada, con trabajos teóricos y de campo, resultado de la cual se formaron Promotores de Derechos del Niño y del Adolescente, la mayoría de ellos trabajando actualmente en programas de acción directa, a partir del aprovechamiento de la capacitación y de su permanente compromiso con los niños y sus derechos en, por lo menos, cinco departamentos de la provincia de Mendoza.

✓ En esta formación se acentuó, especialmente, la nueva visión doctrinaria expresada en la Convención Internacional, denominada “Protección Integral” y atendiendo fundamentalmente al principio del “interés superior del niño”.

✓ La participación activa, comprometida y desinteresada de los talleristas fue una muestra significativa del interés despertado por la temática abordada.

✓ Entre los talleristas se contaban los propios adolescentes, ávidos de conocer sus derechos, para poder defenderse de los intentos de vulneración, pero también para hacerse cargo de las responsabilidades que deben asumir como integrantes de la sociedad.

✓ Uno de los aspectos de mayor controversia, y sobre el cual debe trabajarse intensamente, es el de la “denuncia”, ya que la fuerte presencia de la doctrina de la “situación irregular” arroja muchas veces como resultado –aún frente a la buena intención del denunciante– la doble victimización del niño, acarreando consecuencias funestas para su futuro.

✓ Todos necesitamos expresarnos. A través del medio que sea, pero expresarnos; es por ello que las conferencias enciclopedistas sobre éstos y otros tantos temas poco ayudan a la transformación social. El lenguaje sencillo, llano, de fácil captación, sin dejar de lado la rigurosidad del concepto científico, unido a la participación permanente, el intercambio entre actores de diferentes orígenes, produce resultados ampliamente significativos, generando un espacio de aprendizaje que el promotor tiende a repetir cuando él mismo se halla al frente de un grupo.

✓ La situación socio-económica actual, una de cuyas principales víctimas es la niñez, exige la inmediata atención de los organismos responsables, en especial el Estado, quien debe extender y profundizar estas experiencias de formación comunitaria, a riesgo de agravar aún más la presente situación de disgregación social. La Convención Internacional de los Derechos del Niño es un arma, una potente arma, que nos permite avanzar si sabemos utilizarla. Todos los integrantes de la comunidad deberíamos conocerla en profundidad; todos aquellos que trabajan con niños tienen la obligación de conocerla, respetarla y hacerla respetar. De esta base, hoy por hoy endeble, deberá surgir una nueva sociedad, porque quién puede negar que si se respetasen los derechos de los niños habremos dado un paso gigante hacia el respeto absoluto de los derechos humanos en general; y, si esto se logra, quien duda que, por fin, podremos vislumbrar esa sociedad justa donde valga la pena vivir.

NOTICIA DE LOS AUTORES

- **Mariana Alvarado** es Profesora de Filosofía y Tesista de la Licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Actualmente se desempeña como ayudante alumna de la cátedra de “Historia de la Filosofía Contemporánea” en la Facultad antes mencionada y como Adscripta a la Cátedra de “Antropología Filosófica” de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.

- **Adriana Arpini** es Profesora y Doctora en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Investigadora Independiente de CONICET en las líneas temáticas de la Filosofía Práctica y la Historia de las Ideas Hispanoamericanas. Profesora Titular Efectiva de “Antropología Filosófica” y Profesora Asociada Efectiva de “Ética Social y Profesional” en la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora de postgrado. Autora y compiladora de libros: *América Latina y la moral de nuestro tiempo* (Mendoza, EDIUNC,

1997), *Razón práctica y discurso social latinoamericano* (Buenos Aires, Biblos, 2000). Autora de artículos en revistas especializadas de su país y extranjeras. Directora de proyectos de investigación de la SECyTUNC y de CONICET (Argentina).

- **Silvina Bresca** es Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como profesora en el tercer ciclo de la EGB y Polimodal. Ha participado en cursos relacionados con la Filosofía en la Escuela con Niños y Jóvenes.

- **José Luis Faillace**, Director de la Escuela “Virgen del Rosario” del departamento de Lavalle, Vicepresidente del Movimiento de Educación Popular –MEP–. Ha sido capacitador de Promotores de Derechos del Niño y el Adolescente, en el período 1997-1999, en convenio con UNICEF-ARGENTINA.

- **Natalia Fischetti** es Profesora de Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad

Nacional de Cuyo y tesista de la Licenciatura en Filosofía Práctica en la mencionada facultad. Ha participado en jornadas y grupos de investigación acerca de la "Filosofía en la Escuela" y la práctica de la "Filosofía con niños".

- **Alejandra Gabriele** es Profesora en Filosofía, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Integrante del equipo de investigación que lleva adelante el tema "Proyecto modernizador latinoamericano: identidad y globalización" dirigido por la Doctora Adriana Arpini. Se desempeña como Profesora en el nivel medio y como Profesora Adscripta a la cátedra de "Epistemología" de la carrera de Filosofía de la citada facultad.

- **María del Socorro Giménez** es Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. Su tesis de Licenciatura se tituló: "El pragmatismo en el programa pedagógico de Matthew Lipman: *Filosofía para Niños*; Posibilidades y límites del lenguaje de la infancia en la filosofía". Desde 1999 ha realizado diversos cursos sobre *Filosofía para Niños* y temas relativos a la Filosofía y la Educación y ha colaborado con el proyecto "Experiencia y pensamiento en la EGB: un proyecto de *Filosofía con Niños*".

- **Fabiana Grasselli** es Profesora de Enseñanza Media y Superior

en Letras y tesista de la Licenciatura en Literatura Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se desempeña como Profesora de Lengua y Literatura en los niveles EGB 3 y Polimodal de la Enseñanza Media y como Profesora Adscripta en la Cátedra de "Teoría Literaria" de la citada carrera. También participa del Proyecto de investigación del SECyT sobre Teatro Francés Contemporáneo dirigido por la Doctora Blanca Escudero de Arancibia.

- **María José Guzmán** es Profesora en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNC. 1999. Ha sido becaria del programa de Cooperación Interuniversitaria de la Agencia Española de cooperación internacional en la Universidad de Valladolid. Se desempeña como docente de EGB 3 y Polimodal y como Jefa de Trabajos Prácticos en el Área de Filosofía en la Universidad de Congreso. Ha llevado adelante proyectos de "Filosofía con niños" con alumnos de octavo y noveno año.

- **Walter Omar Kohan** es Doctor en Filosofía, Profesor del Departamento de Teoría y Fundamentos en la Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, donde coordina proyectos de filosofía en escuelas públicas del Distrito Federal. Autor de diversos artículos y libros, organizador de la colección «Filosofía en la Escuela»

(Editora Vozes, Petrópolis, Brasil). Es el actual presidente del ICPIIC (Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños). Con su impulso se han llevado a cabo las primeras experiencias de filosofía con niños en Mendoza.

- **Rosa Adelina Licata**. Profesora de Filosofía y Especialista en Docencia Universitaria. Titular Exclusiva en la Facultad Elemental y Especial donde desarrolla “Mundo Contemporáneo” y “Antropología Filosófica”. Desde 1985 a 1999 actuó en “Historia de la Filosofía Argentina” y “Latinoamericana” de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. La formación de maestros y la gestión educativa, la docencia en filosofía y la investigación filosófica y educativa son los ejes de su desempeño universitario.

- **Maximiliano López** es Profesor de Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Se desempeña como docente de Filosofía con niños en el proyecto “Filosofía con niños en la escuela pública” en la Escuela N° 1-520 en la Provincia de Mendoza. Ha obtenido el 3° lugar en la mesa de Investigadores Jóvenes del IV Seminario Argentino – Chileno de Estudios Históricos y Relaciones Internacionales. Ha publicado diversos artículos.

- **Miguel Ángel Masnú** es Profesor de Enseñanza General Básica I y II. Becario Investigador de la Facultad de Educación Elemental y Especial con el tema: “Filosofía con Niños en ámbitos formales” 2001-2002. Actualmente implementa el Proyecto de “Filosofía con Niños y Jóvenes” en las escuelas: N° 1-520 María C. Basaure de Martínez (E.G.B. I Y II) y N° 4-154 (E.G.B. III y Polimodal).

- **Rosa E. Muñoz** es Profesora de Enseñanza Primaria, Presidenta del Movimiento de Educación Popular –MEP–. Ha sido capacitadora de Promotores de Derechos del Niño y del Adolescente, entre 1997 y 1999, en convenio con UNICEF-ARGENTINA

- **Raquel Odasso** es Licenciada en Ciencias de la Educación e integrante del Movimiento de Educación Popular –MEP–. Se ha desempeñado como capacitadora de Promotores de Derechos del Niño y del Adolescente, en Convenio con UNICEF-ARGENTINA.

- **Fabiana Olarieta** es Profesora de Nivel Inicial (Escuela Superior de Formación Docente de la Universidad Nacional de Cuyo) y Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras de la citada Universidad). Ha participado del seminario taller “Filosofía en la Escuela” dictado por la Prof. Dra. Adriana

Arpini. Actualmente se encuentra realizando un curso de posgrado en la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de Brasilia, coordinado por el Prof. Dr. Walter O. Kohan.

- **Pablo A. Pacheco** es Profesor de Filosofía y Mediador, se ha desempeñado como ayudante alumno en las cátedras de “Lógica Simbólica” y “Epistemología” de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente es docente en el curso permanente de formación completa en mediación organizado por Redes Alternativas. Ha publicado artículos sobre la temática de las redes sociales en revistas especializadas.

- **Héctor Alejandro Paredes** es Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Ha obtenido una capacitación de posgrado en la misma Facultad y ha integrado diversos grupos de investigación. Ha obtenido una beca de Formación de Postgrado Interna del CONICET, con el tema de investigación “Migraciones y relaciones internacionales: la práctica política de inmigrantes chilenos en zona de frontera: el caso de Mendoza entre 1970 y 1974” dirigido por el Dr. Pablo Lacoste y co-dirigido por el Dr. Eduardo Devés Valdés. Autor de artículos publicados en revistas con y sin referato.

- **Marta Elena Guesada de Giudici** es Profesora y Licenciada en Literatura recibida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Es Magister en Ciencias del Lenguaje por la misma Universidad. Ha ejercido la docencia en el nivel primario y secundario. Actualmente es profesora adjunta de la Cátedra de “Didáctica de la Lectura y la Escritura” de la Facultad de Educación de la UNC. Es curricularista en el área Lengua, de la Comisión Curricular de la Dirección General de Escuelas, de la Provincia de Mendoza, e investigadora de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC.

- **Carina Quintero** es Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNC, Mendoza, Argentina. Se ha desempeñado como docente y asesora pedagógica en EGB 3 y Polimodal. Ha participado en cursos y proyectos relacionados con la “Filosofía con niños”. Autora del artículo “Organización y Disciplina en la Escuela” publicado en *Cuadernos del Centro de Graduados*, Mendoza, 2000.

- **Nicolás Vargas** es estudiante de Sociología y Educador Popular. Trabaja, desde hace seis años, con grupos de jóvenes en proyectos urbanos y rurales en Mendoza.



Se terminó de imprimir en marzo de 2002
en Editorial Qellqasqa, San José de Guaymallén,
Mendoza, República Argentina.

editorial@qellqasqa.com.ar

www.qellqasqa.com.ar