



Asociación Olimpiada
Argentina de Filosofía



.UBA EDUCACIÓN MEDIA

Vigésimo octava Olimpiada Argentina de Filosofía
**"Deconstrucciones
y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI".**

Con el Auspicio de:

Red Intenacional de Mujeres de Filosofía de UNESCO
Asolapo Italia (Institución Educativa y Cultural Mundial)

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Con el Patrocinio de:

Sancor Seguros

PRESIDENTE HONORARIO OLIMPIADA ARGENTINA DE FILOSOFIA
DR. FRANCISCO BERTELLONI

DIPUTADO Y DR. EN FÍSICA JOSÉ LUIS RICCARDO
MIEMBRO HONORARIO DR. ENRIQUE DUSSEL

*"La educación es el arma más poderosa que puedes usar para
transformar el mundo" (Nelson Mandela)
"Education is the most powerful weapon that you can use to change the world"*

Rector: Prof. Dr. Ricardo Gelpi

Secretario de Educación Media: Dr. Oscar Garcia

Director Ejecutivo: Dr. Marcelo Lobosco

Asesora: Laura Chavarri

Asesora y Conferencista: Dra Isabel Guerra Narbona

Coordinador Organizacional: Abog. Nicolás A. Pergola

Coordinadora Educativa : Evangelina Soubeste

Auxiliar Académico: Prof. Roman March

Auxiliar Académico: Prof. Matias Gonzalez Auxiliar

Académico: Prof. Magali Cazaban

Auxiliar Organizacional: Alejo Samuilov

FICHA DE ARTICULACIÓN 2024

INTRODUCCIÓN GENERAL

Deconstrucción Reconstrucción de la educación a comienzos del siglo XXI

por *Marcelo Lobosco*

Director Nacional olimpiada Argentina de Filosofía Filósofo del Derecho
Especialista en Políticas educativas en Filosofía
Máster en Paris 8, Paris , Francia
PhD Universidad de Ghent , Belgica

Deconstrucción es un término que tomamos del filósofo francés J Derrida que significa destruir y volver a construir que lo utilizamos en lugar de entrenamiento término que viene de la filosofía de la educación neoliberal . Reconstrucción significa recuperar nuestro tiempo, cultura e industria cultural propios en discusión con los universos simbólicos de otras culturas.

Un mundo común de la filosofía española Marina Garcés , La filosofía afirma ella “nace del arte callejero”

En su libro “Un mundo común (Bellaterra, 2013) habla de la filosofía como un medio para la conquista de una vida compartida, colectiva , Comunitaria , frente al yo y la individualidad.

“En los años 1992 año de triunfalismo en Barcelona y en el conjunto de España. También eran los años de la globalización feliz. El mundo se había unido por fin en un mercado único. Se celebraba el fin de la historia, de las ideologías, y parecía que ya solo podíamos estar llamados a triunfar en la sociedad de la comunicación y del consumo.

Según nuestra perspectiva en el mundo actual ha dado lugar al capitalismo financiero , con otras variables a un mundo perverso, que hace del hombre esclavo de un consumir que se consume a sí mismo , diríamos con el filósofo surcoreano- alemán Byn Chul Han , que hace de la exclusión sin culpa de los sujetos , uno de sus propios logros

Este capitalismo neoliberal produjo desastres ecológicos, ruptura de lazos sociales , falta de creatividad , siendo el hombre esclavo de sus metas .

Hay matematización de los vínculos , sin líderes con horizontes estratégicos , y una lucha geopolítica sobre los países subdesarrollados, el hombre como enemigo o competidor del otro , como afirma el filósofo francés de París 8 Jacques Poulain y Enrique DUSSEL , el fundador de la Filosofía de la liberación de las víctimas del sistema productivo y educativo, mujer, pueblo originario, etc. Sin Alianzas, sin encuentros vivificantes, sin fraternidad, sin hospitalidad.

Pero con nuevas características - además de los desastres ecológicos, la Perversión de la política , de la economía , la comunicación social.

En segundo lugar la confusión de la verdad con lo Verosímil , todo lo que producen las redes sociales y muchas veces los medios periodísticos se toma como verdadero , afirmamos con el genial Semiólogo y filósofo italiano Umberto Eco, pero esto ante la ausencia de un pensamiento crítico , que produce síntesis.

Las redes sociales , afirmaba el célebre Semiólogo y filósofo le dan “derecho de hablar a legiones de personas que primero hablaban sólo en el bar en los años 40, 50,60, 70, después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos rápidamente eran silenciados, por sus amigos y conocidos pero ahora después de la aparición de las redes , tienen el mismo derecho a hablar , que un premio Nobel”Es la invasión de los ignorantes(el utiliza una palabra más fuerte)afirma Umberto Eco, según informa el diario ‘La Stampa’.

Y porque nos damos cuenta de esto, porque Eco , cita a Bernardo de Chartes decía este aforismo en el siglo XII :

"Somos enanos a Hombros de gigantes, de modo que podemos ver mas lejos "siendo tan diminutos, no tanto por nuestra pequeña estatura “, al lado de los pequineses ignorantes no por nuestra agudeza visual , sino por estar sobre sus hombros ya que Somos más razonables como afirma el autor a “Hombros de gigantes” porque comenzamos nuestra formación a partir de sujetos muy capaces, muy formados.

"Somos más capaces , afirmamos nosotros , porque pasamos por la alfabetización de la educación, de la cultura, utilizamos la Filosofía como disciplina de síntesis curricular e histórico-social" .

Y en esto , el pensamiento crítico, favorece el proceso de síntesis, la ausencia de violencia y perversión social , los fanatismos , y una sociedad más integrada , con ciudadanos más capacitados para procesar y la exigibilidad de sus derechos frente al mensaje de los políticos, economistas, financistas, periodistas y las redes sociales, etc, haciendo síntesis simbólica o conceptual.

Siendo necesaria una democracia no solo como forma de gobierno , sino también estilo de vida , afirmamos con el filósofo francés Jacques Poulain por eso muchas veces” ser es resistir” , dice Véronique Bergen , la pensadora Belga.

Por eso concluimos , el Otro existe , afirmamos , con el filósofo fenomenólogo - hermenéutico (interpretador a partir de una conciencia herida) Paul Ricoeur, el iusfilosofo Barcesat que insiste en la exigibilidad de los derechos humanos inalienables y el profesor R.March que defiende la eco filosofía .

EJE A – ÉTICO

**Dominación y encubrimiento del otro y del género, versus
liberación del otro y del género.**

Deconstrucción y reconstrucción de la educación en el siglo XXI: en este eje ético, indagaremos qué sucede en la educación, qué consecuencias aparecen cuando se produce el llamado “encubrimiento” del otro y del género. ¿Qué consecuencias tiene el traslado de un modelo cultural “moderno” a otra cultura? ¿Qué sucede y qué consecuencias trae la posibilidad de liberación y de emancipación de las distintas formas de encubrimiento del género y de la mujer a lo largo del pensamiento y la filosofía occidentales? ¿De qué maneras puede el pensamiento crítico poner en crisis, criticar descolonizar prejuicios incorporados y fijados emocionalmente, en pos de una humanidad con mayor dignidad y más integrada? ¿Es posible recuperar al otro que ha sido objetivado?

¿Qué es el otro?, ¿Quién es el otro?, la existencia del otro es la premisa y el motor del pensamiento ético. El otro debe hacerse presente para que la enseñanza tenga un sentido.

Tengamos en cuenta que, en esta ocasión, tomaremos un recorte sobre la temática de género, trabajando y mencionando el tema de ‘la mujer’, ‘las mujeres’, el otro- mujer, especialmente en las filosofías premodernas, quedando incluidas allí, todas las posibilidades de otredad y diversidad de género.

Iniciando en la filosofía antigua, veremos la manera de entender al hombre y a la mujer en la antigüedad clásica, y la educación que debían recibir o no. La mujer ¿debe ser excluida de la educación en virtud de su naturaleza, o debe estar incluida en ella?

En la modernidad, con el desarrollo de la razón, del Iluminismo, nos plantearemos: ¿la educación de la mujer debe ser en referencia al hombre, debe referirse a él, y darse únicamente para la casa? o ¿puede ser igualitaria para ambos?

¿En la filosofía contemporánea el centro de la educación y de la cultura es el varón? ¿existe un reconocimiento de la diferencia?

En la filosofía latinoamericana: ¿qué formas y proyectos permiten la superación de las desigualdades y encubrimientos?

Antigüedad:

Exclusión educativa por naturaleza vs exclusión educativa en base al dualismo ontológico.

- ¿Cuál es la base Aristotélica para la exclusión política y educativa de la mujer?
- ¿Qué implicaciones pueden establecerse acerca de la teoría platónica de los dos mundos para la historia de la filosofía occidental, en tanto hegemónica?
- ¿Qué vinculación puede establecer entre la jerarquía de la mujer en Aristóteles y la teoría de los dos mundos de Platón?

Aristóteles: Política (1254b13-15) Organon "Analíticos Primeros", I y II. Política (1094a19).

Platón, República (509d–511e).

1) Educación en la Grecia antigua.

Como veníamos trabajando en el Instructivo, el objetivo principal de la educación en la antigua Grecia era una ambiciosa aspiración: formar a ciudadanos virtuosos a través de una enseñanza integral. Ciudadanos eran los varones, nacidos en Grecia, y no esclavos. La educación se realizaba en pos de la estructura política de las "polis"¹, en la finalidad de su conformación y el bienestar; y en función de la guerra. La educación tiene vocación y fines políticos. Para ello constaba de dos áreas principales: física e intelectual.

El área física que reflejaba los ideales militares: fuerza, resistencia y preparación para la guerra. Los niños comenzaban la educación física durante o justo después de comenzar su educación primaria. Inicialmente, aprendían de un profesor privado, y con el tiempo comenzarían a entrenar en el gimnasio.

Por otro lado, la educación intelectual era una combinación de música, danza, letras y poesía modernas. Aprender a tocar la lira, cantar y bailar en un coro eran componentes centrales de la educación musical en la Grecia clásica, brindaba a los estudiantes ejemplos de belleza y nobleza, así como una apreciación de la armonía y el ritmo.

2) Educación de la mujer en la antigua Grecia:

La situación social y el rol de la mujer en la antigua Grecia guardan relación con la educación que recibía. La mujer no tenía reconocimiento jurídico, de herencia, político o social. Estaba alejada de la esfera pública y no podía acceder al estatus de ciudadana, por lo que no formaba parte de los órganos políticos de la polis, la ciudad. La autonomía de las

¹ "polis": era una ciudad-estado, ya que Grecia no era un país unificado en la antigüedad, sino un conjunto de ciudades-estado independientes como Atenas, Esparta, y otras. Aunque la cultura era la misma, cada ciudad tenía su propio gobierno y ejército.

mujeres variaba entre las sometidas a restrictivas costumbres en Atenas y una mayor independencia de las espartanas, -por ejemplo, ellas sí tenían que hacer entrenamiento físico como los hombres-.

Su papel en la sociedad griega era el de esposa y, sobre todo, el de madre, ya que su función era proveer de nuevos ciudadanos a sus *polis* y continuar la estirpe de su marido. Dado su papel como esposa y madre, el espacio femenino por antonomasia era el *oikos*, el hogar. Las mujeres se iniciaban en la edad adulta a través del matrimonio, momento en el que dejaban de estar bajo la supervisión de su padre para ponerse en manos de su marido, dependiendo siempre, a lo largo de toda su vida, de un varón: su tutor o *kyrios*, es decir bajo tutela. La educación de niños y niñas era responsabilidad de las mujeres, aunque los varones pasaban a manos de un pedagogo a partir de cierta edad. La música formaba parte de las enseñanzas que recibían las niñas.

El objetivo de la educación de una niña era prepararla para su papel en la crianza de los hijos, y no estimular directamente su desarrollo intelectual.

En síntesis: Estas sociedades, necesitaban mostrar, quizás de forma más involuntaria que consciente, y en pequeños reconocimientos, una mayor visibilidad de las mujeres como madres, especialmente en la relación afectiva y educativa de los niños; cesión que quizás no sea ajena a la imperiosa necesidad de su contribución para mantener inalterables las costumbres que permitían la continuidad de la polis.

3) Tanto Aristóteles como Platón no dejan de formar parte activa de la cultura y la sociedad de su tiempo, que, como es sabido, se nutren de tópicos muy negativos sobre las mujeres y correlativamente de las limitaciones de su educación. Tengamos en cuenta que, en este caso, trabajamos en primer lugar a Aristóteles y luego a Platón, siguiendo no una correlación cronológica, sino teniendo en cuenta sus teorías.

4) Aristóteles: ¿la educación de la mujer se circunscribe por su naturaleza únicamente a lo doméstico?

Aristóteles establece claramente en su obra "Política" una división entre las capacidades de los varones y de las mujeres, determinando una superioridad e inferioridad basadas en argumentos denominados "naturalistas". El hombre nace para gobernar, y la mujer para ser

gobernada. La jerarquía natural fundamenta una relación de poder, de dominio/subordinación, y ella se traslada, además, a una jerarquía social que tendrá la característica de la exclusión de la mujer de este último ámbito.

La naturaleza, creía,² ordenaba diferencias físicas entre machos y hembras, y mentales. Consideraba la mujer se situaba en una relación de sometimiento intermedia a la de los esclavos:

“El esclavo está absolutamente privado de voluntad, la mujer también la tiene, pero subordinada, El niño sólo la tiene incompleta”. Entre los bárbaros la hembra y el esclavo tienen la misma posición, y la causa de ello es que no tienen el elemento gobernante, sino que con ellos la sociedad conyugal es una sociedad de esclava y esclavo”³

Aun así, existió en Aristóteles una apreciación hacia las mujeres, en su consideración de que una sociedad no podía ser feliz a menos que las mujeres también lo sean.

5) Platón: ¿la educación de la mujer ha de ser la misma que la de los varones? Queda rara esta pregunta. Hay que formularla de otro modo

Como veníamos viendo, las raíces de la teoría de la educación platónica están en la metafísica y la antropología del filósofo ateniense. Lo verdaderamente real es para Platón lo inmutable, lo eterno, lo inmaterial, las ideas. La razón, que busca conocer lo real, lo verdadero, debe por tanto elevarse desde este mundo sensible, en el que nada es porque todo siempre está dejando de ser, hacia el mundo de las ideas. El camino del conocimiento es un camino de liberación del cuerpo, de los sentidos, de la materia. Este camino no es otro que el de la realización del fin último del hombre. El hombre es su propia alma. El cuerpo no es sino la cárcel en que ésta se ha visto encerrada. Buscando el contacto directo con lo eterno, con lo divino, el alma no hace sino el intento de volver a la vida que por dignidad y por naturaleza le es propia. El hombre que alcanzando este grado superior de educación es el único capaz de organizar la vida social de modo tal que la ciudad sea justa y sus miembros dichosos.

² Aristóteles, Historia de los animales, 608 b, 1-4

³ Aristóteles, Política, I, 1252b

Platón desarrolla el tema de la educación de las mujeres en el libro V de su obra la República, conocido como la “comunidad de las mujeres y los hijos”. Allí hay dos formulaciones, la primera va a “integrar” a las mujeres en la educación, a través de un argumento, y esto significa una diferencia, una oposición a lo sostenido por su maestro Aristóteles. Platón argumenta:

- ¿creemos que las hembras de los perros guardianes deben participar en la vigilancia junto con los machos, y cazar y hacer todo lo demás junto con éstos, o bien ellas quedarse en casa, como si estuvieran incapacitadas por obra del parto y crianza de los cachorros, mientras ellos cargan con todo el trabajo y todo el cuidado del rebaño?
- Deben hacer todo en común, excepto que las tratemos a ellas como más débiles y a ellos como más fuertes.
- Pero ¿se puede emplear a un animal en las mismas tareas que otro, si no se le ha brindado el mismo alimento y la misma educación?
- No, no se puede.
- Pues entonces, si hemos de emplear a las mujeres en las mismas tareas que a los hombres, debe enseñárseles las mismas cosas.
- Sí. (Platón, república, 451 d).

Platón dará, en esta obra, igual competencia a las mujeres que a los hombres en la guerra y en la política. Además de esta posición, debemos considerar cierta ambigüedad del filósofo en esta temática, pues convive con apreciaciones de valoración despectiva – discriminatoria, y hoy entendida como machista-, hacia las mujeres. Platón piensa que la mujer está distanciada del logos, que sólo participa fragmentariamente e inapropiadamente de la racionalidad.⁴

Por último, y de suma importancia, la gradación de su ontología, la metafísica de la “identidad” platónica, desarrollada por ejemplo en el paradigma de la línea estudiado en el instructivo muestra la constitución del “dualismo platónico”.

⁴ Un ejemplo del trato convencional que se le dispensaba a la mujer en la Atenas clásica lo da Platón en su diálogo *Menón*, cuando este dice: «Si quieres, en cambio, la virtud de la mujer, no es difícil responder que es necesario que ésta administre bien la casa, conservando lo que está en su interior y siendo obediente al marido». Y, frente a Sócrates, prototipo del hombre sensato, que afronta sus últimos momentos de vida con alegría y estoicismo, contrapone Platón la figura de su mujer Jantipa, de la cual habla en el diálogo *Fedón* diciendo que: «Conque, en cuanto nos vio Jantipa, se puso a gritar, como acostumbran a hacer las mujeres: "¡Ay, Sócrates, por última vez te hablarán tus amigos y tú a ellos!" Al punto Sócrates, dirigiendo una mirada a Critón le dijo: "Critón, que alguien se la lleve a casa".»

6) La figura de “encubrimiento” desarrollada por el filósofo E. Dussel, - cf. Eje Latinoamericana-, como el inicio de la Modernidad, expresa una categoría de opresión y dominación que “tiene su origen” en el momento del descubrimiento de América. La misma se ejerce hacia los conquistados y dominados en una forma y en una configuración que no considera las diferencias, y las alteridades, los “otros” como iguales, recíprocos, sino como lo “Mismo” de sí, “encubriéndolos”. En esta etapa histórico-filosófica, también se da en ambos autores, aunque más específicamente en Aristóteles, la consideración de una relación con el “otro” mujer, de dominación y de encubrimiento, en tanto y en cuanto es excluida en el ámbito de la educación, social y político, en ausencia, inferioridad, y/o exclusión. Se encubre su dignidad y alteridad en relación al varón.

Recursos didácticos sugeridos:

- 1) Establezca similitudes y diferencias entre los fundamentos aristotélicos sobre la no educación y participación política de las mujeres, y los actuales; según la situación planteada en la resolución sobre la participación de la mujer en la política aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2011,

“las mujeres siguen estando marginadas en gran medida de la esfera política en todo el mundo, a menudo como resultado de leyes, prácticas, actitudes y estereotipos de género discriminatorios, bajos niveles de educación, falta de acceso a servicios de atención sanitaria, y debido a que la pobreza la afecta de manera desproporcionada”.

<https://www.unwomen.org/es/what-we-do/leadership-and-political-participation>

- 2) ¿Qué diferencias hay entre el sistema de tutela y su fundamentación aristotélico, y el de la Arabia saudita actual?

“Las mujeres saudíes siguen bajo la tutela de los hombres”. *Dubái (AFP) – 22/06/2018*

<https://www.france24.com/es/20180622-las-mujeres-saudies-siguen-bajo-la-tutela-de-los-hombres>

3) Considerando la siguiente pintura de *Jóvenes espartanas ejercitándose en la lucha*, en la cual se retrata un entrenamiento mixto de Esparta.

¿A cuál de las concepciones sobre la educación, la de Aristóteles o la de Platón, se acerca más? Fundamente su respuesta.



Modernidad:

Educación referencial vs educación igualitaria

¿Qué tienen en común, y en qué difieren la educación de “Emilio” y de “Sofía”?

¿Cuál es el fundamento para educar a la mujer en la dependencia?

¿Cuáles son las características contrapuestas de los conceptos de educación de ambos autores?

Rousseau, J.J., Emilio, o de la Educación, Cap. V, textos seleccionados.

Wollstoncraft, M, Vindicación de los derechos de la mujer, fragmentos.

Durante los siglos XV y XVI se producen grandes cambios en lo económico, político, social y científico, que van a cristalizar en materia filosófica a partir del siglo XVII y XVIII. El capitalismo va desplazando al feudalismo, comienzan a formarse y consolidarse los estados nacionales, surge la Reforma Protestante, y en materia científica se produce el postulado del sistema astronómico heliocéntrico. En materia filosófica cobran gran importancia las cuestiones gnoseológicas, el problema del conocimiento. En el siglo XVII, R. Descartes desarrollará el racionalismo filosófico y la filosofía del método que acentuarán el papel de la razón en el conocimiento, en contraposición al empirismo que lo coloca en la experiencia sensible. Descartes sostiene que sólo a partir de la razón es posible descubrir ciertas verdades universales. La razón es la fuente y la base del conocimiento humano. A partir de la 'duda metódica' llega a una verdad indubitable: el *ego cogito*, "pienso, luego soy". El sujeto es un elemento de entendimiento o de una razón, es una pura sustancia pensante, y el cuerpo queda totalmente relegado a lo *inesencial*. Además, el *ego cogito* tendrá en sí, y como fundamento práctico el "*ego conquiro*" ("Yo conquisto").⁵

El siglo XVIII traerá el despliegue del movimiento de la Ilustración, también llamado siglo de las Luces, especialmente en Francia, Inglaterra y Alemania. Aparece una actitud crítica ante la tradición, un optimismo frente a la posibilidad de progreso de la razón, para comprender y transformar el mundo, y en la capacidad de reorganizar la sociedad a partir de normas universales. El racionalismo, el empirismo y el desarrollo de las ciencias en el plano de las ideas serán las fuentes que promueven al movimiento ilustrado. La razón tiene su fuente en la experiencia, debe procederse desde lo singular a lo universal, y cada vez se va tomando más a la ciencia como modelo del conocimiento. El desarrollo de la burguesía y el capitalismo darán un marco económico, social y político que influirá decisivamente en los procesos sociales revolucionarios. El conocimiento es útil, debe divulgarse, tiene fin y

⁵ Cf: Subeje Latinoamericana. El *ego cogito* se comprende a partir del término "*ego conquiro*" (Yo conquisto) como identidad del nuevo sujeto burgués, blanco, varón, propietario e ilustrado. Ese "Yo pienso, luego soy" fue producto de la Modernidad, del eurocentrismo, quedando al descubierto una subjetividad que se afirma como un Yo racional fundamento de la realidad. Es la forma discursiva y teórica que surgió de ese ego conquistador, varón y europeo, el "Yo conquisto" de Hernán Cortés.

carácter liberador. La educación y el desarrollo de las ciencias lograrán un futuro mejor, y una prosperidad material y espiritual.

En este espíritu de época J. J Rousseau, (1712-1778), como veíamos en el Instructivo, desarrolla su teoría sobre la educación especialmente en su obra *Emilio, o De la educación*, (1762). Se trata de una novela filosófica educativa, en la cual imprime un giro copernicano a la pedagogía de la sociedad estamental de entonces, y que va tener consecuencias importantísimas en esas áreas. En ella describe y propone una perspectiva diferente donde es aplicada en Emilio. Partiendo de su idea de que la naturaleza es buena y que el niño debe aprender por sí mismo en ella, pretende que el niño aprenda a hacer las cosas, que tenga motivos para hacerlas por sí mismo, que sea educado a través de sus intereses y no por la estricta disciplina, centrandolo en el niño y en su evolución mental, y no en lo que debe aprender, primando las materias prácticas frente a las teóricas y abstractas. Sostiene, además, que la humanidad que plantea una educación en base de un transcurso natural sería una sociedad más libre. Cada período de edad debe corresponderse con especiales formas de educación y de aprendizaje, debe tener un carácter activo y facilitar el máximo desarrollo de la autonomía e iniciativa de los estudiantes. Lo intelectual debe anteceder y acompañar el ejercicio de las fuerzas físicas y de los órganos de los sentidos de los educandos, los castigos corporales a los estudiantes son pedagógicamente nocivos. Todas estas ideas de Rousseau son nuevas para el siglo XVIII, y fueron desarrolladas por la pedagogía posterior.

¿Qué sucede con la educación de “las mujeres”, o “el sexo femenino”?⁶ Rousseau, aunque en un primer momento parece obviar al sexo femenino, no es que lo ignore, sino que va definiendo su papel en sociedad como *mero acompañante*, y únicamente *en referencia* del ser humano que debe poseer todos los derechos: el hombre.

Afirma que a los varones corresponde el espacio de lo público mientras que el territorio natural de las mujeres es el espacio doméstico. La desigualdad intrínseca entre los sexos, concluye, ha sido dada por la naturaleza y no por un capricho de los varones, ni por educación o las costumbres, y recurre a la idea de "complementariedad sexual" para fundamentar la desigualdad intrínseca de varones y mujeres. Los sexos no son iguales, sino complementarios. La esfera pública corresponde a los varones y la realización de las

⁶ Rousseau, JJ (1762), Emilio o De la educación, V. Capítulo final de la obra El Emilio que finaliza con el fin de la adolescencia y llegada a la madurez y el casamiento de Emilio y Sofía a los 20 años.

mujeres debe desarrollarse en el ámbito privado regido por el amor abnegado que las hace aceptar su destino de obediencia, sumisión y sacrificio como esposas y madres.

En sus primeros *Discursos* apenas nombra a la mujer, posteriormente la ley natural le servirá de base para justificar y argumentar a favor de esa posición de la mujer como mero apéndice del hombre, del lugar que debe ocupar en sociedad “por naturaleza”. El deber y máxima aspiración de la mujer es cumplir las apariencias, ser virtuosa y evitar la censura en sociedad.

En el Emilio, toda la riqueza de su aportación a la educación de la época en la que se tiene en cuenta al niño como persona en sí misma, no como mero boceto de preparación para la adultez, queda desvalorizado cuando se trata de las niñas. Hay un determinismo natural que sostiene como una pauta su educación que se enfoca a agradar al macho y darle hijos, o sea, a ser madre y esposa como función vital. Sofía, esposa de Emilio, será más o menos libre y se casará por amor, pero su crecimiento como persona estará condicionado al papel que se le asigna *al lado de Emilio*.

Rousseau expresa prejuicios hacia la mujer dejándola de lado en la defensa de la justicia y de la igualdad entre los seres humanos. Cuenta sobre ellas que «ni son expertas, ni pueden ni desean serlo en ningún arte, que les falta el ingenio, que los libros salidos de su pluma son todos fríos y bonitos como ellas, que les falta razón para sentir el amor e inteligencia para saber describirlo».⁷ La mujer se muestra, simplemente, como el *instrumento* que facilita la vida política del hombre y su dedicación al estudio y a su desarrollo personal. De todo esto deriva la situación y las nociones de cosificación, objetualización e instrumentalización de la mujer. Siendo así, no la ve como persona en sí misma, soberana y libre —ni aún en estado de naturaleza—, sino como ser *para*, es decir, como mero medio: «*deben aprender muchas cosas, pero solo las que conviene que sepan*»⁸. Pocas décadas después, Olympe de Gouges, filósofa francesa, con su *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*. (1791) expresó lo siguiente: «Extraño, ciego, hinchado de ciencias y degenerado, en este siglo de luces y de sagacidad, en la ignorancia más crasa quiere mandar como un déspota sobre un sexo que recibió todas las facultades intelectuales». Esto consiste también en un contrato, implícito, sexual, que subordina a la mujer respecto al hombre, que sostiene y desarrolla una sociedad patriarcal que repercute y extiende su

⁷ Rousseau, J J (1758), Carta a D'Alembert, el propio D'Alembert le contestó con un alegato en favor de la mujer.

⁸ Rousseau, JJ (1762), Emilio o De la educación, IV.

influencia hasta nuestros días, hoy instituyendo salarios más bajos, acoso sexual, falta de reconocimiento social, violencia de género, etc.

El discurso discriminador, dominador, excluyente, de no reconocimiento, está minuciosamente descrito y explicado por nuestro autor del Subeje Latinoamericano, Enrique Dussel, que da luz también a la figura característica de “encubrimiento” de toda forma de dominación. Explicando cómo Sócrates hace creer a sus discípulos que las respuestas griegas a las que sutilmente encaminaba a sus discípulos, eran nada menos que las ideas eternas y divinas, (divinizando la cultura griega), señala:

Abordemos un dominador más sutil aún. J. Rousseau propuso en nombre de la naturaleza, la cultura burguesa emergente, para lo cual necesitó primero efectuar con su discípulo un contrato pedagógico (complementario del contrato social). El preceptor (el padre y estado) obliga a su discípulo que sea o se comporte como un huérfano (sin madre ni cultura popular entonces) y que le obedezca en todo, como explica en el Emilio. Con la pretensión de que la naturaleza se exprese en realidad, el represor preceptor obliga al Emilio a seguir pie juntillas un verdadero curriculum para titularse de pequeño burgués, hasta con su viaje por Europa (delicia de la burguesía de la época) y con una esposa perfectamente dócil, reprimida y ama de la casa. Su proyecto es doblemente ideológico: primero porque disfraza a la burguesía de naturaleza; después porque no da conciencia crítica de este *encubrimiento* y le hace aceptar en nombre de la crítica un proyecto que asumirá ingenuamente. Pestalozzi, Montessori o Dewey no hacen aún.⁹

Poco después, en Inglaterra, será Mary Wollstonecraft la que asumirá el papel de dar respuesta rigurosa a ese supuesto orden natural de varón pensante-mujer acompañante, para demostrar que tal distinción es puramente artificial, producto de una educación discriminatoria dentro de una sociedad patriarcal.

Mary Wollstonecraft realizó fuertes críticas en su libro *Vindicación de los derechos de las mujeres*, donde le atribuye complicidad a la represión de la mujer. Se opone al objetivo de su educación adjudicado por Rousseau de prepararlas para realizar correctamente su futuro papel de esposas, señalando el de formar su carácter como ser humano, independientemente del sexo al que se pertenezca. Aceptaba las opiniones de Rousseau sobre la educación de los varones, pero decía también que él junto a otros escritores habían abordado el tema de la educación y las conductas femeninas de tal forma que habían

⁹ Dussel, E (1977) Filosofía de la liberación, Ed La Aurora, p 109. N°: 3.3.5.2-4. Puede consultarse la edición on line: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_de_la_liberacion.pdf,

contribuido a hacer de las mujeres los personajes más artificiales y débiles que existen, y como consecuencia los miembros más inútiles de la sociedad.

Argumenta que las mujeres deberían recibir una educación acorde a su posición en la sociedad ya que, según la escritora, son esenciales para la nación porque son ellas las que educan a los hijos y porque podrían ser consideradas no solamente meras esposas, sino pares de sus maridos. En lugar de verlas como simples elementos decorativos en la sociedad, o bienes con los que comerciar a la hora de acordar un matrimonio, Wollstonecraft mantiene que las mujeres son seres humanos que merecen los mismos derechos fundamentales que los hombres. Además, desarrolla un ataque más amplio contra los dobles estándares sexuales y acusa a los hombres de promover que las mujeres incurran en una emotividad excesiva. Sostiene que la sociedad degenerará si no se educa a las mujeres, más aún cuando las madres son las principales educadoras de los hijos.-La autora atribuye el problema de la ignorancia femenina a los hombres y a un sistema de educación falaz, fruto de los libros escritos por hombres que antes las consideran *mujeres* que seres humanos. Por el contrario,-las mujeres están dotadas para el raciocinio. Parece lo opuesto solamente porque los hombres se han negado a educarlas.

Consideremos que la hegemonía de la figura masculina, y de sus saberes en la educación, remite a la coerción del convencimiento, a la capacidad de doblegar las opiniones contrarias, o simplemente divergentes, así como a lo que no se cuestiona por costumbre, por aceptación o por debilidad.

Recursos sugeridos:

- 1) Lea el fragmento que sigue a continuación y luego fundamente cuál de los dos autores se encuentra más cerca de esa idea, en aproximadamente 350 palabras.

"Si ambos son igualmente aptos para el cultivo de la razón a través de las disciplinas científicas en general y de las humanísticas en especial, también lo serán para la obtención del fruto que se espera del mismo, esto es, el desarrollo de las virtudes y, en definitiva, la formación del llamado buen juicio. Poniendo en la mira este elevado propósito, se deberá,

por tanto, asegurar a las mujeres la misma educación que a los varones" Tomas Moro (1478-1535)

- 2) Elabore un cuadro comparativo en donde consigne diferencias y similitudes entre ambos autores.

Contemporánea

Educación androcéntrica vs Educación en el reconocimiento de la diferencia

¿Qué respuesta da Simone de Beauvoir a la constatación que expresa: "¿Por qué las mujeres se mantienen en sumisión?"

¿Qué características señalan la relación de no-reciprocidad?

¿Qué formas de educación no androcéntrica propone el feminismo de la diferencia? ¿Qué es el nómada?

De Beauvoir, Simone, El segundo sexo, Introducción.

Braidotti, Rosi, Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada, cap 1 y cap 9 fragmentos-p 206-210, y 213-223

La edad contemporánea abre un abanico de posibilidades a las temáticas sobre el encubrimiento del otro y del género. Desde la herencia de la Ilustración patriarcal, una también Ilustración, aunque silenciada, que abogaba por la igualdad, constituyó las primeras bases conceptuales de la igualdad política que se la denomina como una 1ra ola de búsquedas, a la que se suceden una serie de etapas hacia un poder configurar su autorepresentación, hacia la posibilidad de hablar y significar el mundo por sí mismas. El siglo XIX y hasta mitad del siglo XX se irá posibilitando una organización política en pos de conseguir el voto femenino y los derechos educativos, grupos que se denominan "sufragistas", y constituyen una segunda ola en la búsqueda de derechos, que obtuvo sus objetivos con enormes y graves dificultades. En un tercer momento aparecen distintas corrientes teóricas que tratan

de explicar y superar la subordinación de las mujeres.

La Deconstrucción desarrollada por el filósofo francés posestructuralista Jacques Derrida (1930-2004) constituye un pilar fundamental en la crítica a las categorías tradicionales de la metafísica occidental. Las categorías, las percepciones, el sentido común, también puede ser criticado, cuestionado, puede ser destruido y a partir de allí transformado, puede construirse y pensar que el mundo que habitamos puede ser de otra manera. La hegemonía invariable genera obstáculos epistemológicos que impiden imaginar y superar las percepciones naturalizadas. Plantea una tentativa de sobrepasar el discurso filosófico de Dios, del ser y del logos, sacando hacia la luz lo que se oculta, y pensando lo *no pensado* por la tradición filosófica de occidente. Su pensamiento se sitúa en los límites del discurso filosófico mismo, en los márgenes. La palabra plena de sentido no existe, ninguna palabra se basta a sí misma, y todas remiten a una red indefinida de significados y significantes conectados por contingencias históricas. Por ello, la dicotomía tradicional metafísica: inteligible/sensible, realidad/apariencia, dentro/fuera no puede ser justificada, porque uno de los elementos se impone siempre sobre el otro al que intenta postergar, y a su vez, alteran la realidad por medios represivos, por lo que concluye que deben ser rechazadas. La realidad es un entramado de relaciones donde la ausencia y la presencia son ambas importantes. La realidad está desprovista de un centro, la desaparición de un centro supone también la desaparición de una linealidad, de una direccionalidad, y se posibilita la introducción de una lógica del discurso diferente a la definida por una estructura centrada, e inmuniza a la estructura contra las posibles dicotomías que se quisieran imponer. Derridá le da a la escritura el lugar de agente regulador de todos los sistemas significantes, (el hablado y el escrito), e introduce como ciencia general de la escritura la gramatología. La escritura, pues incluye al lenguaje, que paradójicamente es siempre un caso particular de escritura, conforme a un momento histórico dado. De esta manera la cultura puede ser entendida como texto. La deconstrucción es una estrategia que se ejerce sobre la cultura cuestionando y transformando ese texto mismo. Consiste en liberar al propio lenguaje de los presupuestos de la metafísica, y desmontando ese edificio se intenta poner de manifiesto las estructuras del texto analizado para llevarlas a su límite, hasta que muestren sus fisuras, y se vean como estructuras formales que nada explican.

La deconstrucción no es la destrucción de las estructuras binarias dicotómicas de la

metafísica, no es la inversión de dichas estructuras, sino que sí es prestar atención a lo que la metafísica tradicional *reprime*, al hacer prevalecer un elemento de una dicotomía sobre otro, y recuperando ese sentido reprimido.

Este movimiento produce que la escritura se descentre, se disloque de tal modo que ningún elemento prevalezca sobre el otro. El resultado del descentramiento de la escritura, del lenguaje mismo serán los elementos de dislocación, los “indecidibles”: unidades que escapan a la lógica binaria, no inclinándose por ninguno de los pares de opuestos. Se hallan en un estado de oscilación, habitan la metafísica, la desorganizan, la resisten, y son los indicios de las fisuras antes indicadas. Un ejemplo de ellos es la “marca”, la marca hace que los significantes y significados carezcan de un valor definido, por ejemplo: si el par de opuestos verdadero-falso está suspendido en el texto, el contenido mismo no tiene por qué atribuirse a ninguno de los miembros de ese par de opuestos, es decir, no debe considerarse ni verdadero ni falso. Derridá, a través de esta estrategia, busca despejar las unidades mínimas de sentido, los pares de oposición, dicotomías, mostrando la represión implícita en el funcionamiento de los mismos, para luego reconstruir el texto a partir de una lógica diferente, descentrada, en la cual ningún elemento prime sobre el otro, subordinando el texto a su propia lógica, que así se constituiría como centro.

La obra de la filósofa francesa S. de Beauvoir (1908-1986) se convierte en un eje articulador entre la Modernidad y las siguientes etapas, porque realiza una tarea de deconstrucción de los mitos sobre la femineidad, y a la vez, es prospectiva. Expresa en su obra *El segundo sexo* (1948): “no se nace mujer, se llega a serlo”. La forma y el camino por el cual se llega a serlo o no, dirá la autora, es la educación, una serie de prácticas educativas que van desde la familia hasta el estado, pasando por la religión, la cultura popular, y las normas sociales. En el plano educativo, los movimientos de renovación pedagógica y sus investigaciones al interior del sistema educativo, desvelan cómo la escuela reproduce el orden social patriarcal a través de 3 dispositivos: el *currículum explícito* (sólo estudia la obra humana de los varones, el *currículum oculto* (lo que no se enseña pero se aprende, relacionado con la transmisión de los mandatos de género), y el *currículum omitido* (lo que se enseña y no se aprende, por ejemplo, la ausencia de las aportaciones de las mujeres a la sociedad). Plantaron entonces, la coeducación como proceso intencionado de intervención que potencia el desarrollo infantil.

Los feminismos de la igualdad y de la diferencia que se desarrollaron contemporáneamente buscan conseguir la igualdad de los seres humanos. Los primeros plantean que para ello no es suficiente la igualdad formal o legal, sino que es necesario establecer un nuevo contrato social. Plantea la lucha por la igualdad de derechos como punto de partida, y denuncia que la autoconciencia de la humanidad ha sufrido una profunda deformación al haber excluido e interiorizado a las mujeres, identificando a los varones con “el ser humano” neutral. El concepto de igualdad tiene sus raíces en el de universalidad, entendido como que todos los seres humanos son sujetos, y existe la intersubjetividad, todas las personas poseen una naturaleza común y en ese sentido son iguales. La igualdad no es pretensión de homogenización, sino de reconocer la diversidad y actuar sobre la base de ello para conseguir los mismos derechos y libertades. Este es el concepto normativo regulador de un proyecto de transformación social. Se sostiene que sólo a partir del reconocimiento como iguales es posible reivindicar el derecho a ser diferente, y a dialogar a pesar de las diferencias. Entre ellas se encuentra S. de Beauvoir, y Celia Amorós (cf Eje Latinoamericana).

Por otra parte, el feminismo de la diferencia en un comienzo planteó que las mujeres, no podrán ser representadas como iguales dentro de un sistema moderno cuyas raíces son androcéntricas, y luego desarrolló una corriente teórica que se ocupa de estudiar la construcción del sexo-género, el deseo y la sexualidad dentro del paradigma de la diferencia sexual. Considera que las mujeres tienen derecho a su especificidad, su “diferencia”, y deben conservarla. Se diferencian en sostener que la igualdad se constituye en desarrollar la diferencia. Una de sus representantes es la filósofa italiana Rosssi Braidotti.

Rosi Braidotti trata de desligar la idea de diferencia de la lógica dualista en la que se ha inscrito tradicionalmente como marca de peyorativización, a fin de que pueda expresar el *valor positivo de ser "distinto de"* la norma masculina, blanca y de clase media. El punto de partida es postulación de una nueva cultura, la cultura de la fragmentación, de la multiplicidad, de la diversidad, del reconocimiento de la diferencia, de la alteridad, del otro/a. Por eso, Rosi Braidotti propone una subjetividad femenina nómada, es decir, una identidad que se está configurando en un continuo devenir como una identidad fluida, versátil, sin

fronteras, abierta a nuevas posibilidades y con un gran potencial para resignificar el mundo y las cosas. La autora la define en los siguientes términos:

La subjetividad nómada se refiere al devenir... Necesitamos una identidad (sexual, racional, social) pero no una identidad fijada, válida para todos los tiempos. Necesitamos puntos parciales de anclaje... que actúen como puntos de referencia simbólicos. Quiero una cultura del júbilo y quiero la afirmación jubilosa de la positividad en lugar del peso de los dogmatismos y moralismos.¹⁰

Esta cultura de la positividad, de la autoafirmación de las diferencias, del reconocimiento del nomadismo feminista, se propone favorecer la multiplicidad, la complejidad, y combatir el esencialismo, el racismo, el sexismo, la violencia de género, desmantelando las estructuras de poder que sustentan las oposiciones dialécticas de los sexos, aunque respetando la diversidad de las mujeres y la multiplicidad dentro de cada mujer.

Para favorecer la difusión de esa nueva cultura se considera fundamental que la educación reconozca la diferencia sexual, lo que supone un cambio radical en la educación tal y como se imparte hoy.

Recursos sugeridos:

- 1) Escuche la siguiente Charla Ted de la española, Mg en Dirección de Empresas María Osman: Cómo educar a las líderes del futuro. Luego responda a la consigna:

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=0jqwpwb1HBQ>

- a. Imagine que S. de Beauvoir escucha esta Charla, elabore una redacción que muestre las características y acciones posibles en cada uno de los círculos cercanos a los que se refiere la autora, teniendo en cuenta los elementos trabajados en el instructivo, en la Ficha y el Libro Matriz, en alrededor de 500 palabras.
- b. Señale los rasgos de la teoría de Braidotti que aparecen en el video.

¹⁰ Braidotti, R, (2004) *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Gedisa, p67.

Latinoamericana

Transmodernidad pedagógica mundial vs pedagogías de la autorepresentación.

¿Cómo se aplican el “encubrimiento del Otro”, al encubrimiento del género?

¿En qué consiste el movimiento emancipatorio propuesto y descrito por Amorós?

¿En qué se diferencian, y en qué aspectos hay similitudes en las propuestas de los dos autores?

Dussel, E. 1492, El encubrimiento del Otro, Hacia el origen del “mito de la Modernidad”, Apéndice 2pp 177- 182, y pp9-14. Bibliografía secundaria: pp 15-41.

Amorós, Celia. Crítica de la Razón Patriarcal, pp 132-142. Bibliografía secundaria: pp 110-131

“La pedagógica”, ¿es una parte de la filosofía?

Partiremos y focalizaremos en la siguiente expresión del filósofo latinoamericano Enrique Dussel, en la cual caracteriza el tipo de Proyecto de Liberación de su autoría:

“Transmodernidad es un ‘proyecto de liberación político, económico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etc’”.

En primer lugar, según veíamos en el Instructivo, la “Transmodernidad” es la propuesta de superación del ‘mito de la Modernidad’, sacrificial, de justificación de una violencia conquistadora y dominadora, que parte del momento histórico específico del “Descubrimiento”, invasión y colonización de América, a partir del año 1492 (Origen de la Modernidad). Desde la Filosofía de la Liberación, cuyo máximo exponente es E. Dussel, se va configurando un Proyecto mundial de liberación de las víctimas y excluidos del sistema político-económico hegemónico. Se trata de la construcción de un nuevo orden mundial, un paradigma de Modernidad/Alteridad hacia una Transmodernidad, donde confluyan, por una parte, una praxis de solidaridad del centro –europeo, eurocéntrico-, con la periferia –América-, y por la otra, desde la periferia una praxis de liberación.

--- y no, dicho explícitamente, una Posmodernidad -que compete solo a Europa-, ni un proyecto de globalización.

Ahora bien, del mismo modo que 1492, el momento señalado como “Descubrimiento de América”, tuvo como consecuencia histórica el encubrimiento de la alteridad del otro, del indio, su dignidad y modo de vida, por una razón dominadora, eurocéntrica; de la misma manera puede darse esa relación de encubrimiento y dominación en la relación: mujer/varón, varón/mujer, -erótica-; y en la relación padre/hijo, maestro/discípulo (docente/alumno), -pedagógica, donde convergen la política y la erótica-. La erótica no es una pura representación, ni es una pura determinación biológica, se trata de una región fenomenológica propia.

Por ello, el Proyecto de Liberación es “político, económico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etc”. Cada uno de estos aspectos es un *momento metafísico*, un acceso a la realidad de una manera concreta, una situación, dados en ese orden.

Contra la ontología clásica del centro, del sistema, de la dominación, ontología ideológica, confusa, encubridora, reformista o pequeño burguesa¹¹ se levanta una filosofía de la liberación de la periferia, de los oprimidos, ‘ la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar’. Desde el *no-ser*, la nada, el otro, la exterioridad, el misterio de lo sin sentido, partirá el pensar liberador. Es entonces una “filosofía bárbara”, que pretende formular una *nueva metafísica*.

La injusticia política -señala Dussel- es el fratricidio, pero en el nivel erótico la injusticia es hoy el uxoricidio, o femicidio (muerte de la mujer donde reina la ideología machista, masculinista falocrática). En nuestra época, comienza una revalorización anticartesiana, y antidualista de la antigua doctrina de las dos sustancias: cuerpo-alma.

Si superamos el dualismo cuerpo-alma y afirmamos la unidad de la carne (basar en hebreo), podremos comprender que la erótica, más aún que la sensibilidad del cuerpo del otro, es cumplir con el deseo del otro como otro, como otra carne, como exterioridad. El hombre, sujeto de la pulsión de alteridad (desconocida por Freud), por la que se tiende al otro como otro, toca realmente lo que está más allá del horizonte de la luz, de la ontología, La erótica, auténtica metafísica, se avanza en el ámbito de las sombras donde el otro habita. El otro, sexuado de tal manera que llama al yo al cumplimiento de la ausencia, nunca puede ser tomado como un mero objeto, cosa, de lo contrario al perder su alteridad pierde igualmente la capacidad de la plenitud del éros, la gratuidad, la entrega, la libertad y la justicia. (...)El órgano sexual es en el ser humano, la presencia *en* la totalidad en la totalidad de la ausencia del otro: es un llamado a la realización del otro en su negatividad.¹²

¹¹ Dussell, E (1977) Filosofía de la liberación, Ed La aurora, p 93. Pueden ampliarse en la edición on line: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_de_la_liberacion.pdf, N°: 3.2 Erótica, y 3.3. Pedagógica

¹² Ibid 3.2.3.2 y 3.2.4.3

El machismo, como ideología que oculta la dominación de la mujer definida como objeto sexual, no sólo aliena a la mujer, sino que además hace impotente al varón, porque le impide relacionarse con alguien, el otro sexuado, de manera digna. El *ego cogito* funda ontológicamente al "yo conquisto" y al ego fálico, dos dimensiones de la dominación del hombre sobre el hombre. La sexualidad es, en este caso, como una reproducción de la dominación política, económica, cultural.

La liberación del eros se cumple por la liberación de la mujer, lo que permitirá al varón recuperar parte de la sensibilidad perdida en la ideología machista. Liberación del antiguo patriarcalismo (que ya los indoeuropeos y semitas transmitían milenariamente), liberación de la mujer definida desde siempre como castrada, como no-falo. Pero la liberación es una distinción real sexual: el varón expone su exposición, y la mujer afirma igualmente su exposición.

La ideología machista aliena a la mujer; la mujer alienada deforma al hijo; el hijo deformado es materia dispuesta a la injusticia política. Por tanto, la liberación de la mujer aniquila el machismo y permite la aparición de la pareja de los iguales (distintos sexualmente, pero personas o rostros con igual derecho a la vida, al trabajo, a la educación, a la política, etc). La respuesta del otro siempre puede ser cosificante, por el contrario, si es auténtica apertura erótico servicial al deseo del otro, se cumple la praxis misma de la liberación erótica.

¿Qué sucede a nivel pedagógico, educativo, que continúa a este primer aspecto?

El niño que nace en el hogar es educado para formar parte de una comunidad política; y el niño que nace en una cultura crece para formar un hogar. Es por ello que el discurso pedagógico es siempre doble y los planos se confunden continuamente. La pedagógica, por ello, no solo se ocupa de la educación del niño, del hijo, del discípulo en la familia erótica; sino igualmente de la juventud y el pueblo en las instituciones escolares, universitarias, científicas, tecnológicas, los medios de comunicación. Es la cuestión ideológica y cultural. La transmisión de la cultura acumulada se transfiere gracias a sistemas pedagógicos, desde los más antiguos y simples (como enseñar el pulido de una piedra) hasta los más recientes y complejos (como enviar un satélite a la luna o tomar decisiones por computadoras).

El sistema pedagógico doméstico puede ser patriarcal, en él, el varón domina a la mujer, y la pareja domina al hijo; es en la injusticia femicida, pero pedagógicamente filicida, -da muerte cultural al hijo-.

Liberar al hijo es la tarea de la pedagógica metafísica. La liberación del oprimido, -toda forma de opresión-, la efectúa el oprimido, pero *por mediación de la conciencia crítica del maestro*, conductor. En el caso de pueblos o naciones oprimidas, "encubiertas", -prototipo: la América invadida-, la revolución cultural de liberación debe partir y debe efectuarla el pueblo y desde su cultura popular. Ella es el núcleo más incontaminado de resistencia del oprimido contra el opresor. Hasta que no se logre formar en la misma praxis la conciencia crítica de líderes populares, toda educación será elitista, dominadora. El discípulo, juventud y pueblo admirarán igualmente al maestro que, en su vida, en su convivencia, en su humildad y servicio entrega la conciencia crítica para afirmar los valores ya existentes en la juventud y el pueblo. Actitud de colaboración, convergente, movilizadora, organizativa, creadora.

Precisamente, todo el proyecto de liberación de Transmodernidad parte de mostrar las condiciones de posibilidad de dialogar en una comunidad de comunicación; la posibilidad efectiva de que "el otro excluido, dominado" pueda argumentar, y antes de ello, pueda intervenir en una conversación, es decir, que salga de la situación asimétrica hacia su posibilidad de diálogo racional.

Celia Amorós, (1944) es una filósofa española contemporánea. De manera similar al estudio del filósofo anterior, E. Dussel, ha centrado una parte importante de su investigación en la construcción de las relaciones entre Ilustración y feminismo. Su libro *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (1985) es un nuevo enfoque de la filosofía desde la perspectiva de género, pone de manifiesto los sesgos del androcentrismo y reivindica una revisión crítica por parte de las mujeres de la misma.

Es catedrática y miembro del Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política de la UNED. Amorós considera que hay *vetas de ilustración* en las diferentes culturas, especialmente en la cultura islámica y busca especialmente el punto de encuentro en la construcción de la igualdad entre las mujeres de diferentes procedencias culturales.

Su ámbito de estudio parte, pues, de la razón ilustrada, la razón de la Modernidad, exactamente similar al aspecto que Dussel denominaba “contenido primario y más conceptual de la razón moderna: emancipación racional”¹³, noción que asume.

Las diferencias consisten principalmente en que el filósofo argentino-mexicano elabora un Proyecto transnacional mundial, como vía de liberación de la razón ilustrada en su aspecto de dominación.

Su propuesta contiene también el componente, en este caso, del multiculturalismo, área en que ella investiga sobre los procesos de la Ilustración y sus implicaciones para el feminismo y las mujeres en el Islam, y los derechos humanos y los derechos de la mujer en dicho marco del multiculturalismo, preocupándose especialmente por el feminismo como una *ética* “sin minimizar -señalaba- el feminismo como movimiento social”, y el concepto de Razón emancipadora ilustrada.

Su desarrollo teórico está constituido en la vinculación de 3 áreas analíticas: igualdad-feminismo-crítica ilustrada, a partir de la cual guía su propia autocrítica de la razón patriarcal. Sostiene que el sistema sexo-género es sinónimo de patriarcado, porque implica una señal de identidad.

Amorós sostiene que se debe trabajar tanto en la genealogía de las situaciones de dominación y exclusión, a la vez que se realiza una reflexión de los discursos actuales ante el prejuicio. La mirada crítica debe dirigirse al pensamiento y al discurso, desde los cuales, la mujer fue silenciada, silenciada en el logos. Por ello, cuestiona los modelos de deconstrucción del modelo de razón posmodernos, las alternativas del feminismo de la diferencia y el postestructuralista. Su posición parte de un proyecto ético que nace de la contundente realidad de la marginación y opresión de un sexo sobre el otro en la historia de las relaciones humanas. Únicamente desde allí ha de irrumpir un proyecto político que permita la transformación social.

Su cuantiosa obra se une, desde su juventud a una labor docente prolífica, desde donde considera que puede difundirse el derecho a la igualdad. Escribe múltiples obras, entregándose desde muy joven al desempeño de la labor docente, desde la cual considera que ha de difundirse la defensa de la igualdad de género que implica la existencia de numerosos derechos, responsabilidades y oportunidades para la mujer y el varón.

¹³ “salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo histórico del ser humano”, Dussel (1992), 1492 El encubrimiento del Otro, Las cuarenta, p 177.

Desde dicho lugar educativo, alerta recientemente sobre un repliegue de los avances logrados hacia la igualdad, -por ejemplo, entre ellos: hasta principios de 1980, un pasado reciente para la circunstancia que señala, una mujer casada estaba en indefensión jurídica en España, al punto que su esposo podía dar en adopción a sus hijos sin el consentimiento de la madre-. Marca los posibles riesgos actuales de dicho repliegue, situación ante la cual ha expresado: “ni un paso atrás”.

Recursos didácticos sugeridos:

1) Entre los años 1550 y 1551, el historiador y cronista real español Juan Ginés de Sepúlveda sostenía la siguiente afirmación, - en la famosa controversia de Valladolid-.

Lea el siguiente fragmento de sus palabras:

“La primera razón de la justicia de esta guerra o conquista es que, siendo por naturaleza siervos los hombres bárbaros (indios), incultos e inhumanos, se niegan a admitir el imperio de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos, imperio que les trae grandísimas utilidades. Qué cosa puede suceder a estos bárbaros, más conveniente ni más saludable, que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de salvajes (tales que apenas merecen el nombre de seres humanos) en hombres civilizados, en la medida en que puedan serlo”.

- a) Explique los diferentes aspectos señalados en el texto, teniendo en cuenta las categorías del “encubrimiento” de E. Dussel que se manifiestan en el texto. - tanto las vistas en el Instructivo como en esta Ficha-.
- b) Imagine que usted estuvo presenciando ese debate y quisiera expresar una postura contraria, ¿cómo lo podría argumentar? Elabore su argumento en no menos de 350 palabras.
- c) Argumente la correlación entre este texto y los aspectos consecuentes en la relación de pareja humana, y en la pedagogía.

2) Mire el siguiente video documental que pretende rendir un especial homenaje a la filósofa

Celia Amorós:

<https://canal.uned.es/video/5a6f9557b1111fc5248b4579>

- a) Explique los elementos que se refieren a la propuesta de Celia Amorós vinculados a este Eje.
- b) Explique la afirmación sobre la posibilidad de que las mujeres pudieran “acceder a todos los campos del saber”, y sus consecuencias. Teniendo en cuenta el video y lo trabajado en el Instructivo y la Ficha, justifique la argumentación en alrededor de 500 palabras.

EJE B - POLITICO

Individualidad VS Comunidad en la concepción de las políticas educativas.

El Estado y la Educación desde diversas miradas filosóficas

INTRODUCCION GENERAL

En tiempos actuales donde la producción de monografías o artículos pueden dejarse a cargo (con mayor o menos éxito) de programas manejados por IA (tal como chat GPT), podríamos preguntarnos qué es lo que sucede en semejante tipo de producción literaria automatizada. Pero fundamentalmente, debemos preguntarnos que es lo que no sucede en la persona que se deslinda de este modo de un proceso de reflexión y escritura creativa. Es decir, ¿qué es lo que motiva a alguien a no pensar? Una posible explicación sea que

ese “pensar” era en realidad una obligación (académica o laboral), y nunca podríamos encontrar placer alguno en aquello que hacemos sin querer hacerlo. En consecuencia, si existe una posibilidad de que lo hagan anónimamente por nosotros, preferimos no hacer lo que no queremos hacer con la ventaja de que un otro anónimo lo haga por nosotros. Es decir, evitar la obligación sin la penalidad correspondiente. Bajo este contexto pensemos, ¿qué es más irracional: esforzarse para realizar una obligación que no queremos hacer o evitar dicho esfuerzo delegando la obligación a un programa gratuito disponible on line para cualquier persona? Se trata entonces de repensar la enseñanza y la educación; de repensar la relación profesor-estudiante; de repensar la eficacia/utilidad del modo habitual de evaluar. ¿Para qué enseñamos lo que enseñamos? ¿Para qué aprendemos lo que aprendemos? ¿Qué buscamos comprobar al confeccionar evaluaciones? ¿Qué queremos demostrar al resolver evaluaciones? Si la evaluación tiene como objetivo comprobar la habilidad memorística para reproducir lo más fielmente posible cierta información, el “alumno” estrella será Wikipedia. Si la evaluación tiene como objetivo comprobar la habilidad en escritura argumentativa sobre temas alejados de la realidad y los intereses de los estudiantes, el “alumno” estrella será Chat GPT. Entonces, tal vez el problema sea que estamos poniendo el acento en el efecto y no en la causa: el problema es poner al concepto teórico como fin en sí mismo, en lugar de proponerlo como herramienta conceptual indispensable para reflexionar críticamente sobre la realidad concreta. Y corregir ese problema es el objetivo de nuestra Ficha de Articulación.

Pensar no es sinónimo de memorizar datos. Pero opinar sin saber es más una adivinación que un pensamiento reflexivo. Tomados aisladamente, uno sería una simple repetición acrítica (memorizar datos), y el otro sería un mero comentario sin fundamentos (opinar sin conocer los datos). Es evidente que, para desarrollar un verdadero pensamiento crítico reflexivo, son necesarias ambas cosas: conocer las distintas ideas y conceptos sobre un tema, y aplicarlos al reflexionar sobre dicho tema en nuestra propia vida y sociedad. Lo que vimos en el Instructivo sería entonces nuestra caja de herramientas conceptuales: es fundamental disponer de herramientas conceptuales y saber su significado. Y ahora lo que haremos en esta Ficha de Articulación es usar dichas herramientas conceptuales, aplicarlas para reflexionar críticamente, articular teoría y praxis: no sólo hablar de ellas, sino sobre todo pensar con ellas. Y como ya dijimos enfáticamente, eso no significa opinar sin saber, ni tampoco significa repetir sin comprender.

SECCION FILOSOFIA ANTIGUA:

La educación concebida al servicio de los intereses políticos del individuo VS La educación concebida al servicio de los intereses políticos de la Polis

PREGUNTAS PARA PENSAR LOS TEXTOS:

- ¿Qué importancia da Protágoras a la virtud y qué función tendría en la formación educativa?
- ¿Qué relación puede establecer entre la postura relativista de Protágoras y su concepción sobre la educación?
- ¿Qué valor otorga Protágoras a la formación educativa y cultural del ser humano para el desarrollo de la vida en sociedad?
- ¿Cuál es la función de la educación respecto de la organización social según Platón?
- ¿Cuáles son las características de la educación que propone Platón y a qué sectores de la sociedad la destina? ¿Hay “tipos” de educación según sea el “tipo” de alumnado?

PLATON, *La República*, Libros III, V, VIII (selección), tomo IV, Gredos, Madrid, 1988

PROTAGORAS, *Fragmentos* (selección), Hyspamerica, Buenos Aires, 1980

En el ‘Instructivo’ vimos que a partir de los grandes cambios sociopolíticos que suceden en la Grecia clásica (el pasaje del mito a la razón y el surgimiento de la democracia ateniense), la opinión de cada ciudadano tiene mucha importancia, ya que cada ciudadano puede y debe participar de las decisiones políticas. En consecuencia, los griegos empiezan a experimentar que lo que cada individuo piensa y opina, construye su sociedad. La palabra construye el mundo. En tal contexto en el que la opinión de cada uno es parte de la construcción del mundo, no es extraño llegar a afirmar que ‘lo que cada cosa es’ dependerá de lo que cada uno opine. Es decir, un relativismo individual extremo.

La postura pedagógica y política de **Protágoras** no puede situarse en un relativismo de ese tipo. Pero indudablemente se trata de un relativismo; un relativismo que puede

entenderse en términos de un 'convencionalismo social'. No puede negarse que en términos sensoriales, Protágoras adopta un fuerte relativismo individual (la misma miel puede ser dulce para uno y amarga para otro); un moderado relativismo en términos morales (un mismo acto puede ser justo para quien lo hace e injusto para quien lo padece; pero en la convivencia social, dicho acto será o bien justo o bien injusto, pero nunca ambos); y un relativismo social en lo político-legislativo (las leyes varían según cada sociedad: son resultado de una convención entre personas concretas; surgen por la política). Además, que la función principal de la educación humana sea enseñar la virtud política implica que dicha virtud política no se encuentra ya desarrollada por naturaleza en los humanos. Aunque, admite Protágoras, necesariamente hay una aptitud natural en el humano gracias a la cual es posible aprender la virtud política: el sentido de la moralidad se encuentra en todos. Y por eso mismo todos necesariamente participan en política. Aquellos que reciban la educación del sofista, desarrollarán la virtud política y serán mejores en su participación política.

Esto último es importante: la educación los hará mejores, no los hará necesariamente buenos. En primer lugar, porque para Protágoras no existe algo así como el bien en sí mismo: lo que sea bueno o malo, justo o injusto, dependerá de cada sociedad. En segundo lugar, porque al no haber ninguna verdad universal que sirva de fundamento para una propuesta política, será entonces la capacidad de convencer mediante la palabra el fundamento último de toda política. Es decir, si las leyes son producto de una convención humana que varía en cada sociedad y no algo válido universalmente para toda la realidad, entonces la organización de cada sociedad surge de un intercambio de opiniones donde la opinión más convincente seduce a la mayoría y termina imponiéndose. Aquella persona educada en la retórica sofística, tendrá muchas más posibilidades de imponer su opinión en el debate. Bajo esta concepción, la política es un arte de persuasión. Y si bien puede perseguir fines no siempre honorables, la persuasión nunca es violencia.

Por eso Protágoras nunca afirma que la educación hace buenos o malos a los humanos, sino que los hace mejores. Y esa educación en virtud política hace posible la convivencia social. En este sentido, pese a caer en un anacronismo, podríamos decir que para Protágoras la guerra no es la continuación de la política, sino más bien su fracaso. Y en este punto, el relativismo de Protágoras parece imponerse un límite: la violencia constante hace imposible la vida en sociedad y el desarrollo cultural, con lo que la raza humana se extinguiría. La necesidad de una convivencia social que haga posible la vida humana es

algo que hasta Protágoras deja por fuera de lo relativo. La enseñanza de la virtud política apunta en esa dirección. En consecuencia, con el objetivo de salvaguardar la convivencia social, la política educativa de Protágoras pone el acento en el individuo: no busca hacer buenos a los hombres (beneficiando los intereses de la comunidad), sino que se limita a hacerlos mejores (beneficiando los intereses individuales).

La propuesta de **Platón** se diferencia por completo del relativismo. No podemos entrar en detalles sobre la metafísica platónica, pero en su filosofía la verdad, la justicia, y el bien (entre otras) no dependen de lo que cada persona o sociedad opine. De hecho, nada depende de una opinión: cada cosa particular es lo que es gracias a que tiene un fundamento universal. Los innumerables objetos distintos que nos parecen bellos, no lo son porque “así nos parece”, sino porque cada uno de ellos (a pesar de sus diferencias) refleja en cierta medida “la Belleza en sí misma” inmutable y universal. Las acciones no son justas o injustas según le parezca a cada uno, sino que las acciones justas son sólo aquellas que reflejen “la Justicia en sí misma”. Esos modelos inmutables y universales gracias a los cuáles cada cosa particular es lo que es, Platón las llama “Ideas”: inmutables, universales, únicas e inmateriales. Se mantienen siempre constantes, y por eso son el fundamento de las cosas diversas y cambiantes: un modelo inmaterial constante para los millones de objetos materiales cambiantes. Hay millones de humanos, distintos entre sí y distintos a sí mismos según pasan los años. Pero a pesar de los cambios que sufren y la increíble variedad de humanos, todos son humanos. Si cada humano es único e irrepetible, parece que no tiene nada en común con otro humano, y entonces ¿en qué me fundamento para decir que a pesar de todas sus diferencias, son humanos? ¿Qué es lo que hace que diferentes individuos particulares pertenezcan a un mismo “tipo”? ¿Qué es lo que hace que alguien siga siendo un humano a pesar de haber cambiado por completo todas sus células desde que nació hasta la actualidad? ¿Qué tienen en común? ¿Qué permanece inalterable pese al cambio físico? Todos y cada uno de ellos, dirá Platón, reflejan (“participan” es el término preciso) en cierta medida (“copias imperfectas”) la Idea de Humanidad (“inteligible”, ya que las Ideas se captan con el intelecto y no con los sentidos). Esta brevísima e incompleta reconstrucción de algunos aspectos de la metafísica platónica, nos sirve para marcar su cabal diferencia con el relativismo protagórico. En este marco, la educación platónica se propone universal (y no para determinada sociedad) y al servicio de una concepción única de lo que el Estado y la Sociedad debe ser. Y ya que el Estado y la sociedad deben corresponderse con las Ideas, entonces la política educativa platónica es correctiva ya desde el inicio. En términos anacrónicos, su propuesta no es descriptiva sino

normativa. Incluso aunque pudiera parecer una descripción: todos pertenecen a la especie humana, pero hay una raza de oro, otra de plata, y otra de bronce: algunos están formados con oro divino y otros no; y sólo aquellos formados con oro están destinados a ser los guardianes que gobiernen la polis. Por supuesto, en la propuesta platónica quienes gobiernan llevan una vida de sacrificio desinteresado por la polis, sin lujos ni beneficios extras. Veamos la propuesta de Platón con mayor detalle.

El primer punto es establecer que hay una especialización de cada persona según sea la tarea/oficio a que se dedica: los zapateros son especialistas en hacer zapatos, los agricultores son especialistas en el cultivo de alimentos, los herreros son especialistas en hacer herramientas, etc. En consecuencia, si queremos hacer un buen Estado, lo mejor es que cada persona se ocupe únicamente del oficio que mejor sabe hacer. Sería un error pretender que una persona realice más de una labor, ya que haría mal aquellas que no sabe hacer y haría de manera incompleta aquella que mejor sabe. Esto mismo se aplica en el caso de la guerra, ya que requiere conocimientos y capacidades específicos. En consecuencia, sólo aquellos más aptos para hacer la guerra deben encargarse de esta "labor". Y al igual que en el resto de labores, únicamente deben cumplir la que mejor saben hacer y no otras. Platón llama "guardianes" a quienes se ocupan de defender la polis de ataques extranjeros y de evitar enfrentamientos internos. Respecto a las características que deben poseer los guardianes, ellos deben ser al mismo tiempo feroces con los enemigos pero mansos con sus propios compatriotas. Y en esto son comparables a los perros, que son mansos con los conocidos y feroces con los desconocidos.

El punto que establece aquí Platón es que los perros son amigables con lo que ya conocen y reciben con alegría al que conocen incluso aunque nunca les hayan hecho un bien. De esto, Platón dice que los perros son "amantes del saber", y en esto se parecen a los filósofos. Y ya que los guardianes deben ser como los perros, los guardianes deben ser amantes del aprender: los guardianes deben ser filósofos por naturaleza. Platón propone que estos guardianes filósofos por naturaleza, deben tener una educación especial desde su infancia. Y justamente esto debe ser desde su más tierna infancia, ya que es en esa etapa cuando mejor puede moldearse en ellos la estampa que se busca. El primer aspecto de su educación es eliminar todo mito innoble que muestre a los dioses cometiendo inmoralidades, o delitos que no son castigados, o combates de unos con otros. Por el contrario, los niños deben escuchar mitos bellos que retraten la excelencia.

En cuanto a quienes deben ser los gobernantes, Platón propone que deben ser los más ancianos y que han de seleccionarse de entre los guardianes: se debe vigilar a los guardianes durante todas las etapas de su vida, ponerlos bajo tentaciones morales y materiales, para ver cuales de ellos poseen la inclinación para realizar durante toda su vida sólo aquello que sea más conveniente para el Estado. A las características mencionadas de los guardianes, los futuros gobernantes deben agregar eficacia, inteligencia, y convicción indeclinable por cuidar el Estado. Durante gran parte de su vida, hay que ponerlos a prueba con diversas tentaciones físicas, morales, y materiales. Y aquel guardian que, sometido a prueba tanto de niño como de adolescente y de hombre maduro, sale airoso, al llegar a anciano hay que erigirlo en gobernante del Estado. La vida que deben llevar los guardianes y los futuros gobernantes no es lujosa ni placentera; antes bien, requiere de sacrificio personal por el bien del Estado. En consecuencia, para generar esta convicción desinteresada por el bien común sin caer en la corrupción a causa de ocupar un lugar de gobernante, Platón propone el rol fundamental de la educación. Propone como fundamento que haga posible llevar a la práctica de su propuesta, la enseñanza de una “mentira noble”: el mito de la raza de oro, la raza de plata, y la raza de bronce.

Platón propone que el “mito de las tres razas” se enseñe a todos los habitantes de la polis desde su primera infancia, ya que es en base a esa convicción que cada ciudadano aceptará sin objeciones el papel que le toca cumplir en la sociedad. Según el mito, todos los miembros del Estado son hermanos. Pero al momento de ser creados, el dios creador puso oro en aquellos con capacidad para gobernar, ya que son los más valiosos; luego puso plata en aquellos destinados a ser guardianes guerreros; y luego puso hierro y bronce en los demás labradores. La mayoría de las veces, los hijos son del mismo tipo que sus padres y están destinados a la misma labor, pero algunas ocasiones nacen hijos de plata o bronce de padres de oro, y en consecuencia deberán arrojarlos a lugar que pertenecen por su naturaleza. De igual modo, si nacen hijos de oro de padres de plata o bronce, deberán ser ascendidos al lugar que por naturaleza les corresponde. Para que este orden funcione, el mito concluye estableciendo un peligro social: el Estado caerá en ruinas y desaparecerá si es gobernado por una persona de plata o bronce.

Para evitar en los gobernadores la tentación ante la corrupción, Platón propone que los gobernantes vivan en comunidad con lo justo para satisfacer sus necesidades, recibiendo de los demás ciudadanos un salario moderado que garantice que no les sobre ni les falte nada. Y deben ser educados bajo la creencia de que al poseer en su alma el oro y la plata

divina, caerían en un sacrilegio al manchar el oro divino con el oro de los mortales: al tener prohibido manejar y estar siquiera cerca del oro y la plata, se están salvando a sí mismos y también al Estado. Por supuesto, la objeción evidente es que más que gobernantes, parecen simples guardias a sueldo. Pero la respuesta platónica es que lo que nos propone es la creación de un Estado desde cero, y que el Estado a fundar no debe tener como objetivo que una sola clase sea extremadamente feliz, sino que la sociedad toda sea feliz lo máximo posible. Y en este tipo de Estado platónico es donde podríamos encontrar más fácilmente la Justicia.

La garantía para ello entonces es la elección acertada y educación adecuada sobre quienes deben ser guardianes, y entre estos, quienes por naturaleza deben ser gobernantes. Todos en la sociedad deben ser educados en la convicción de que cada uno debe cumplir la función que le ha tocado por su propia naturaleza. Cada ciudadano debe ocuparse de aquello que por naturaleza es lo más adecuado que haga. Y al ocuparse cada uno de lo que debe y no de múltiples cosas, afirma Platón que cada uno llega a ser uno y no múltiple y el Estado crece como uno solo y no múltiple.

En consecuencia, la política educativa que propone Platón está completamente al servicio del Estado como comunidad, anteponiendo el bien común por sobre el interés del individuo. Por eso Platón afirma que la crianza y la educación, debidamente garantizadas, forman buenas naturalezas, y a su vez, las buenas naturalezas asistidas por semejante educación se tornan mejores aún que las precedentes en las distintas actividades. La conclusión de Platón es que a menos que los filósofos reinen en los Estados o que quienes llamamos gobernantes practiquen genuinamente la filosofía, para que de esa manera coincidan en una misma persona el poder político y la filosofía, a menos que suceda esto, entonces no podrá ser posible la conformación de un Estado y una sociedad justa como la que propone Platón.

RECURSOS DIDACTICOS

1) En base a lo trabajado en el Instructivo y la Ficha de Articulación, explique los argumentos de Protágoras sobre la importancia de la educación del individuo para hacer posible la vida en sociedad, y el modo en que podría congeniarse el relativismo con una pedagogía que proponga enseñar la virtud política. Por otra parte, explique los argumentos que usa Platón

para afirmar que un grupo minoritario de personas debe cumplir la función de guardianes y gobernantes, y cual es la función de la educación que deben recibir.

2) En la sociedad ateniense, los cambios a partir de la nueva democracia hicieron ingresar una gran parte de la población a la política. Y en consecuencia, aquellos que no formaban parte de la anterior aristocracia gobernante carecían de una formación cultural global que los preparase para esta esfera de lo político. Desde los inicios mismos de la democracia, la educación pasa a tener un rol fundamental para la organización del Estado. Pensemos ahora en el proceso de colonización del continente americano y el rol de la educación en dicho contexto, en particular en latinoamérica, que empezó con una educación para las élites (los hijos de la aristocracia europea que ejercía sus funciones en nuestro continente); a lo que luego se agregó una educación para evangelizar a los pueblos originarios; y luego de las revoluciones independentistas, una educación que en base a las necesidades del Estado, forma parte del proceso de formación de una identidad nacional (la escuela normalizadora de Sarmiento). Observe los siguientes videos y realice un análisis en base a los conceptos en política educativa de Protágoras y Platón, aplicándolos al contexto latinoamericano y a las problemáticas actuales que se plantean en cada video.

- video: "Educación para las élites" (desde el México prehispánico hasta el siglo XX)

<https://www.youtube.com/watch?v=Tuz6mpW8esg>

- video: "El apartheid educativo de Chile: de la primaria para ricos al poder"

<https://www.youtube.com/watch?v=Qo-sY31U7FM>

- video: "Mujeres, lo personal es político: El derecho a saber"

https://www.youtube.com/watch?v=z5yZn_PeqZk

3. A) En la actualidad ha surgido en los últimos años un debate entre quienes defienden la idea de "merito" y quienes defienden la idea de "cupo". Este debate abarca todos los ámbitos: laboral, político, educativo. Por ejemplo, en Brasil se ha sancionado una norma que establece un cupo mínimo de estudiantes afrodescendientes en las Universidades. Teniendo esto en mente, observe el siguiente video y reflexione sobre su contenido en

relación con la necesidad de educación en los orígenes de la democracia ateniense, y con la situación actual en la que usted vive; luego establezca comparaciones entre el mensaje del video y las propuestas de Protágoras y Platón, y qué soluciones podrían aportar estos filósofos al respecto. La idea en el video es que en el mundo actual con desigualdades materiales y culturales, sólo un necio negaría que sus mayores chances de tener éxito no son por mérito propio sino por la posición de privilegio ya tenía.

- video: "La carrera del privilegio"

<https://www.youtube.com/watch?v=WNHw5eVzv5U>

3. B) Observe el siguiente spot publicitario de Chevrolet y desarrolle con argumentos una postura propia a partir de los conceptos trabajados y los videos analizados. La tesis que defiende este segundo video es que aquellos que son exitosos económicamente y ocupan lugares ejecutivos, lo han logrado en base a su trabajo y merito personal, ya que afirma que en una meritocracia, "el que llegó, llegó por su cuenta sin que nadie le regale nada".

- video: "Imaginate vivir en una meritocracia" (Chevrolet)

<https://www.youtube.com/watch?v=Ov9x5naV3ok>

3.C) ¿Cuál es su propia postura respecto al debate entre "mérito" y "cupo"? ¿Debería aplicarse en las universidades argentinas alguna norma similar a la de cupos en universidades brasileras? Argumente su postura (y recuerde que argumentar no es sinónimo de opinar). Finalmente, ¿cuál es su opinión respecto a la noción de 'discriminación a la inversa': se utiliza para defender o para atacar a aquellos que serían 'discriminados a la inversa'? ¿Es la 'discriminación a la inversa' un concepto en sí mismo discriminatorio o no?

SECCION FILOSOFIA MODERNA:

El rol de la educación en la construcción de 'lo político' como suma de individualidades VS

El rol de la educación en la construcción de 'lo político' como totalidad comunitaria

PREGUNTAS PARA PENSAR LOS TEXTOS:

- ¿En qué consiste la crítica de Locke al método tradicional para enseñar reglas a los infantes y qué propone en su lugar?
- ¿Cuáles son las ventajas de una educación doméstica?
- ¿Que postura tiene Locke sobre las recompensas y los castigos en la enseñanza?
- ¿Cuáles son según Rousseau los tres maestros que producen la educación y cómo se relacionan?
- ¿Cual es el rasgo distintivo de las instituciones sociales buenas? ¿Cómo describe el autor la oposición entre la educación pública y la educación doméstica? ¿Cuáles son las características fundamentales que debe tener una verdadera educación doméstica?
- ¿Qué relación establece el autor entre madre y nodriza y entre padre y preceptor?
- ¿Cuáles son las máximas que Rousseau ofrece como base para la educación del niño?

LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*, cap. 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12 , Akal, Madrid, 2012

ROUSSEAU, *Emilio o de la educación*, “Prefacio” y cap. 1, El Aleph (digital), 2000

El período que comprende desde inicios del siglo XVII hasta fines del siglo XVIII se caracteriza en la cultura europea por grandes cambios en lo político, en lo económico y en lo científico; cambios que a su vez generaron inevitablemente transformaciones en la organización de la sociedad. En resumen, esos cambios que moldearon el período moderno son: 1- la formación y consolidación de los Estados Nacionales sobre las ruinas del viejo Estado Feudal (del feudalismo a la monarquía absoluta, y de ésta a la democracia republicana); 2- la consolidación del mercantilismo y una gran acumulación de recursos a partir de la explotación colonial; 3- un constante y rápido progreso en las ciencias de la naturaleza; 4- el surgimiento y consolidación de una nueva clase burguesa por sobre la antigua nobleza. Todo ello en el marco de una cosmovisión antropocéntrica que, a partir del Renacimiento, ya imperaba de manera general sobre el “sentido común” de la mentalidad europea (en reemplazo de la cosmovisión teocéntrica medieval).

El ser humano ocupaba el lugar central en las expresiones artísticas. El individuo era el actor central en las relaciones económicas. Los avances y descubrimientos de las ciencias naturales colocaron a la Razón Humana en el centro del universo: el antiguo geocentrismo se correspondía con la cosmovisión teocéntrica según la cual Dios había colocado a la humanidad en el centro de su creación; el nuevo heliocentrismo se correspondía con la cosmovisión antropocéntrica, ya que la ciencia humana pudo demostrar contra toda la apariencia de la creación, que es la Tierra la que gira alrededor del luminoso Sol. Al correr a la Tierra (creación divina) del centro del universo, la modernidad colocó en ese lugar a la Razón (humana): al igual que el luminoso Sol, sólo la Razón humana tiene la capacidad para iluminar y descifrar las leyes verdaderas que se encuentran ocultas debajo de la apariencia de una Naturaleza muda. Gracias a la ciencia (creación humana), el curso de la Naturaleza puede descifrarse y transformarse en base a las necesidades humanas. Y con ello, el mundo dejó de verse como una perfecta creación divina comprensible sólo por la mente infinita de su creador; el mundo pasó a verse como una materia manipulable por el hombre a su antojo. El humano empezó a verse como un Sujeto ante el cual se colocaba la realidad en tanto Objeto. Todo ello repercute en la reflexión filosófica; un nuevo enfoque con nuevas temáticas es inevitable. Las preocupaciones sobre *qué* es lo que existe se trasladan a nuevas preocupaciones sobre *cómo conocemos* lo que existe: el enfoque metafísico deja lugar al enfoque gnoseológico. “*Esta bien*”, dice el sujeto moderno, “*la realidad es una creación de Dios*”. Pero antes de irse resignado, se da vuelta altanero y agrega: “*sin embargo, la Naturaleza es muda y su apariencia engañosa. Y aunque yo no sea su creador, sólo Yo tengo la capacidad para descubrir sus mecanismos ocultos. Sólo la voz humana puede decir las verdades mudas de la creación. Lo importante no es reflexionar sobre lo que existe, lo importante es reflexionar sobre cómo lo conocemos*”. Y este nuevo enfoque gnoseológico que domina la filosofía moderna (que puede resumirse esquemáticamente al debate entre empirismo versus racionalismo) abarca, por supuesto, reflexiones sobre el método científico (el *cómo conoce* la ciencia en el proceso de investigación) y reflexiones sobre el método pedagógico (el *cómo conoce* cada individuo en el proceso de aprendizaje).

La propuesta pedagógica de **Locke** debe comprenderse dentro del empirismo y en concordancia con la postura política que defiende el autor. El punto de partida de la propuesta educativa de Locke considera que la causa de la diferencia entre los humanos

no se debe a diferencias físicas o mentales, sino que la verdadera causa de la diferencia entre las personas se debe a la educación: los aspectos físicos y mentales son capacidades en potencia, que se desarrollaran (correcta o incorrectamente) en base a la educación recibida. Y acorde al inductivismo propio del empirismo, su propuesta tiene que ver más con la adquisición de hábitos a través de la práctica y no tanto con la memorización de datos: una habituación que desde la niñez con ayuda del tutor se irá adquiriendo y gracias a la cual se actuará de acuerdo a la razón, controlando los impulsos.

Pero dice Locke que el problema no es tener deseos. Eso no es lo malo: el mal es no saber someter esos deseos a las reglas y restricciones de la razón. Por eso Locke concibe a la virtud como un autocontrol de los deseos mediante la razón. Pero ese autocontrol no se aprehende nunca de manera “teórica” contemplativa, sino a partir de prácticas y hábitos. Es decir que someter los impulsos a las reglas de la razón depende siempre de un aprendizaje inductivo que genere hábitos virtuosos. La educación es ante todo un hábito. Por eso un aspecto fundamental sobre el que Locke pone constantemente el foco es la cuestión de enseñar mediante el ejemplo.

En consecuencia, Locke realiza una fuerte crítica al método tradicional para enseñar las reglas a los niños: rechaza su contenido y el modo “memorístico y sin praxis” de enseñarlas. En su lugar, propone aprender mediante la repetición concreta de hábitos: enseñar a los niños mediante una practica repetida, realizando la misma acción una y otra vez, con la dirección del preceptor, hasta conseguir el hábito de hacerlo bien y no mediante reglas de memoria. Y no sólo rechaza ese método memorístico tradicional, sino también el contenido de las reglas enseñadas: no hay que recargar excesivamente de reglas a los niños, ya que resulta imposible para ellos recordarlas y mucho menos cumplirlas. Lo mejor es limitarse a unas pocas reglas, simples e imprescindibles. La enseñanza es casi personal: el tutor debe estudiar con cuidado su naturaleza y aptitudes particulares, para exigir al niño solamente lo que esté a su alcance; debe considerar lo que le falta al niño y ver si es capaz de adquirirlo por su propio trabajo mediante la práctica. El papel del maestro no es impartir conocimiento, sino proporcionar un escenario en el cual el entendimiento del niño pueda desarrollarse y propender porque los hábitos le permitan ganar conocimiento por sí mismo.

El otro punto fundamental en la propuesta educativa de Locke es su crítica a la educación pública y los elogios a la educación doméstica a cargo de un tutor particular. Una de las ventajas de la educación doméstica es que formar el espíritu requiere una atención constante y cuidadosa para cada niño, lo cual es incompatible cuando un maestro tiene una

población escolar numerosa. Además, no se puede esperar que dicha educación pública común enseñe otra cosa que lo que está contenido en los libros. Otra ventaja que observa Locke de la educación doméstica por sobre la pública refiere a las posibles “malas influencias” de los compañeros. El joven caballero no puede ser enviado a la escuela, primero porque su educación requiere una mayor inspección que la que un maestro puede ejercer, y también porque no debe ser expuesto a la 'infección dominante' de los compañeros de escuela.

El aspecto final a destacar sobre la propuesta de Locke refiere a la diferencia que el autor establece entre “educación” e “instrucción”. La educación se refiere a la forma en que el niño es llevado por sus padres y preceptores a la asunción de los valores que le permitan ejercitarse en las virtudes del dominio de sí, desde su más tierna infancia hasta cuando sea un ser autónomo al llegar al estado adulto; en tal sentido, este proceso debe proceder por niveles de exigencia muy sutiles. En este aspecto de la enseñanza podría apelarse a los grados del conocimiento. Por otro lado, la instrucción se refiere a los contenidos de la educación, y que en su época eran las lenguas clásicas, matemáticas, retórica, baile, lógica y otras. Esto corresponde más a los contenidos programáticos de la educación de un joven. Y Locke no aprueba esta línea educativa de las escuelas de su tiempo, en las cuales se privilegiaba más la instrucción del niño. El pensamiento educativo de Locke está estrechamente relacionado con su filosofía y con su liberalismo político. Aboga por una educación apta para formar un 'gentleman' capaz de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de libertad individual económica. De esta manera, sólo se interesa por la educación de los hijos de la burguesía acomodada.

El pensamiento educativo de **Rousseau** debe comprenderse dentro de la fuerte dicotomía entre 'lo natural' y 'lo social' (artificial) se encuentra siempre presente en éste autor. Su punto de partida es poner como foco central de estudio el desarrollo del niño desde la infancia y la educación que debe recibir, así como la educación que no debe recibir. Todo lo que nos falta al nacer y todo lo que necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación. La cuestión será cómo conjugar en la educación 'lo natural' y 'lo social' en el humano,

Rousseau sostiene que la educación es producto de tres “maestros”: la educación de la naturaleza (desarrollo de nuestras facultades); la educación de los hombres (la enseñanza humana sobre el uso de nuestras capacidades naturales); la educación de las cosas (lo que aprendemos gracias a la experiencia que tenemos con las cosas). Y para que no haya

contradicción entre esas tres enseñanzas, debemos dirigir todas según la dirección que determine la educación de la naturaleza (ya que es la única de las tres sobre la cual no tenemos ningún poder de modificación).

En concordancia con la postura de Locke, Rousseau también afirma que la educación es un hábito. Pero rápidamente se diferencia, ya que Rousseau se refiere sólo a los hábitos conformes a la naturaleza. Más específicamente, al hablar de la naturaleza humana, Rousseau se refiere a las 'disposiciones primitivas'; es decir, nuestras primeras disposiciones de simpatía o antipatía hacia los objetos que nos causan sensaciones agradables o desagradables y que todavía no fueron alteradas por nuestras opiniones. La naturaleza del hombre son esas disposiciones primitivas cuando todavía no fueron alteradas en base a la opinión. Es decir que la 'educación de los hombres' y la 'educación de las cosas' deben dirigirse en la dirección de nuestras disposiciones primitivas (educación de la naturaleza). Y señala una dicotomía de difícil resolución, ya que afirma que es imposible educar a alguien para que al mismo tiempo siga sus disposiciones naturales y las disposiciones sociales. En efecto, aquel que viviendo en un orden social quiera sobreponer ante todo sus afectos naturales se encuentra en contradicción consigo mismo: siempre oscilando entre sus inclinaciones naturales y sus obligaciones sociales.

La solución a la tensión siempre presente en Rousseau entre naturaleza y sociedad, tiene que ver con una adecuada función de las instituciones sociales. Rousseau afirma que las instituciones sociales *buenas* son aquellas que mejor logran adaptar la naturaleza asocial del hombre: aquellas que le impiden una existencia absoluta (asocial) dándole una existencia relativa (social), de manera que cada individuo ya no se vea como un todo sino como parte de una unidad mayor. Y aquí hay otro punto en común con Locke, ya que Rousseau también propone una educación doméstica particular por sobre la deficiente educación pública: descarta la educación pública en su estado actual como adecuada para hacer confluir la educación del hombre con la de la naturaleza. Y por eso propone la educación doméstica en tanto institución social adecuada para dicho fin.

Las características más importantes sobre la educación doméstica que propone Rousseau es que una verdadera educación no consiste en preceptos o ejercicios intelectuales memorísticos, sino que una verdadera educación nace de una práctica estoica que prepare al niño para sobrellevar las vicisitudes de la vida, y debe estar a cargo de la madre (y no una nodriza) y del padre (y no un tutor asalariado). Sin embargo, si es inevitable

que la educación quede a cargo de un tutor, éste debe ser alguien joven, sin experiencia como tutor, y debe cumplir un rol de conductor más que de instructor.

En cuanto a la enseñanza del habla, Rousseau es muy crítico con la educación de su época. El grave error que suele cometerse es querer apresurar a los niños para que hablen. Rousseau indica que los niños a quienes se apresura para que hablen no tienen tiempo de aprender a pronunciar bien, ni de concebir con exactitud lo que les hacen decir. Su postura en este aspecto está teñida de un notorio pragmatismo. Al enseñar a hablar, propone en el principio un vocabulario reducido, ya que señala como un grave inconveniente que un niño tenga más voces que ideas y sepa decir más cosas de las que puede pensar.

RECURSOS DIDACTICOS

1) En base a lo trabajado en el Instructivo y la Ficha de Articulación: A- Explique la función y relación que según Rousseau debe haber entre los tres maestros de la educación, las críticas y argumentos en contra de la enseñanza pública de su época, las características que tiene toda institución social buena, su defensa de una educación doméstica, y las máximas que propone para la educación del infante. B- Explique las críticas y argumentos de Locke en contra de la enseñanza tradicional memorística y que propone en su lugar, los argumentos en favor de una educación doméstica a cargo de un tutor, la función de los castigos y recompensas en educación, y la diferencia que establece entre instrucción y educación.

2) En el siguiente video titulado “Los cinco modelos pedagógicos más utilizados en educación”, se presentan de manera resumida, los modelos pedagógicos que más se han utilizado en la historia humana. Observe el video tomando nota de las características de cada modelo. Luego realice un escrito argumentativo estableciendo semejanzas/diferencias de dichos modelos respecto de la propuesta de Locke y respecto de la propuesta de Rousseau.

<https://www.youtube.com/watch?v=rv3ujKoOtcI>

3) Observe los siguientes videos, reflexione sobre el contenido de cada uno en particular, y realice un escrito argumentativo analizando comparativamente el contenido de cada video usando para ello como fundamento teórico los conceptos educativos de Rousseau y Locke trabajados en el Instructivo y en la Ficha de Articulación.

A- video: “¿Qué relación hay entre la política y la educación?”

<https://www.youtube.com/shorts/V7lbdNHjZU>

B- video: “Cómo educar a las líderes del futuro” (María Osman, charla TEDx)

<https://www.youtube.com/watch?v=0jqwpwb1HBQ>

C- video: “Los niños y las tareas del hogar: cómo volverlos responsables y disciplinados”

<https://www.youtube.com/watch?v=bygZIHPu1SY>

D- video: “Democracia: educación democrática”

<https://www.youtube.com/watch?v=tqD2bz08rRk>

SECCION FILOSOFIA CONTEMPORANEA:

La alteridad educativa como ‘mismidad’ por una educación universal homogeneizante VS

La alteridad educativa como ‘diferencia’ por una educación diversificante

PREGUNTAS PARA PENSAR LOS TEXTOS:

- ¿Cómo define Foucault a la ‘disciplina’? ¿Qué significa que la disciplina es una fábrica de individualidades normativizadas?
- ¿Cómo explica el autor que la jerarquización y la homogeneización son producto de la disciplina?
- ¿Cómo describe Foucault la instancia del examen y por qué ocupa un lugar distintivo en la modernidad?

- ¿Por qué es tan importante para Rancière la experiencia pedagógica de Jacotot?
- ¿En qué se diferencian el maestro explicador y el maestro emancipador?

FOUCAULT, *Vigilar y castigar*, cap. “Disciplina” (selección), Siglo XXI, Madrid, 1998

RANCIERE, *El Maestro ignorante*, “Prólogo” y cap. 1, El Zorzal, Buenos Aires, 2007

Podemos contextualizar la cosmovisión del inicio de la contemporaneidad a partir del quiebre de las certezas que tenía el sujeto moderno: la certeza moderna sobre la imparcialidad del sistema económico-político cae ante los cuestionamientos que instala desde ese momento Marx; la certeza sobre la objetividad de la verdad y los conceptos morales cae ante los cuestionamientos que instala desde ese momento Nietzsche; la certeza sobre la autoconciencia y la dirección voluntaria de la capacidad racional cae ante los cuestionamientos que instala desde ese momento Freud con su descubrimiento del inconsciente. Estas incertezas del sujeto posmoderno aumentan con el desarrollo del proceso de globalización: las características estables, reconocibles y dadoras de identidad en los Sujetos (individuales y colectivos) ya no son posibles a partir del proceso de globalización, ya que surgen nuevas y dinámicas manifestaciones sociales que indudablemente son colectivos sociales pero que debido a su fugacidad, asistematicidad, y heterogeneidad resulta casi imposible asignarles una identidad estable. Así, el sujeto posmoderno se encuentra con incertidumbres respecto a la conformación e identidad del sujeto individual y también respecto a la conformación e identidad de los sujetos colectivos.

Una de las características que de modo general atraviesa al muy variado desarrollo filosófico contemporáneo refiere a la Otredad; la alteridad pensada a partir de la diferencia y ya no a partir de la mismidad. Es en este aspecto que hablamos de la Filosofía Contemporánea como “Posmoderna”. En la Filosofía Posmoderna, la construcción de la relación con el Otro sucede en términos de verdadera alteridad radical: cualquier Otro es radicalmente un Otro. El Otro ya no se define a partir de la igualdad, sino a partir de la diferencia. Del mismo modo que a partir de la metafísica de Descartes en la modernidad la relación con el Otro se hace en términos de igualdad, podemos pensar que en la Filosofía Posmoderna, ese lugar lo ocupa la tesis de Deleuze que propone que lo que realmente existe no es la igualdad, sino la diferencia: un hecho sólo es igual a sí mismo, y por más similitudes que pueda haber entre un evento y otro, jamás podrá repetirse un mismo

acontecimiento. Que podamos encontrar muchísimas similitudes entre el acto de hervir agua que hice ayer y el acto de hervir agua que hago hoy, no nos está demostrando que son iguales, sino que nos está demostrando que son diferentes: por eso encontramos similitudes (algo no es similar a sí mismo, algo es *igual a sí mismo*; algo no es igual a otra cosa, algo es *similar a otra cosa*). Y ya que un acontecimiento nunca podrá volver a repetirse él mismo en el futuro, la igualdad no existe realmente. Como dijo Hume, la regularidad/igualdad es una invención de la mente humana para poder pensar a partir de generalizaciones: las regularidades son producto de la mente humana. Deleuze retoma a Hume y agrega: entonces lo único que se repite es la diferencia. La diferencia existe. Y éste es el fundamento metafísico que la filosofía de Deleuze proporciona a la concepción contemporánea sobre la alteridad política.

En dicho marco de incertidumbre para el Sujeto Posmoderno y de un pensamiento que se construye a partir de la diferencia, en el Eje Político en la Sección de Filosofía Contemporánea del Instructivo desarrollamos la tensión entre la concepción de la educación entendida como un aparato normalizador que aplanar y homogeneiza las diferencias, en cuyo fundamento se encuentra la herencia moderna que concibe a la alteridad política como 'mismidad' a partir de una lógica de la universalidad; y en contraposición a ello, la concepción de la educación como espacio de autonomía y libertad a partir de una concepción de la alteridad en tanto 'diferencia'. Para ello, utilizamos la descripción crítica que Foucault realiza a los orígenes mismos del nacimiento de la institución educativa moderna (concepción de la educación como aparato de homogeneización), y también utilizamos la propuesta de Rancière que cuestiona la concepción normalizadora que subyace a la institución educativa, y el rol que ella otorga al maestro en tanto explicador.

Respecto a **Foucault**, en el Instructivo, en la sección de Filosofía Contemporánea del Eje Político, realizamos un acercamiento en profundidad de los principales conceptos que propone para analizar las transformaciones que a partir de la modernidad se efectuaron sobre el modo de comprender/ejecutar la 'disciplina'. El cambio fundamental, que enmarca al resto de transformaciones, es el pasaje desde un sometimiento explícito y no funcional (institución medieval) hacia un sometimiento implícito y funcional (institución moderna): el pasaje del 'castigo del cuerpo' al 'castigo del alma'. Y la principal consecuencia de ese "castigo invisible" es que se termina naturalizando, como algo necesario en defensa de la sociedad: quienes tienen el poder lograron instalar el derecho a castigar como elemento

indispensable para corregir, reformar, y normalizar al desviado. Gracias a su transformación en un sutil 'castigo del alma' cuyo objetivo sería encauzar socialmente al desviado, el castigo se piensa como algo necesario para la sociedad y así se termina naturalizando. Pero a pesar de la sutileza de dicho proceso, tiene como efecto un moldeamiento del carácter de los individuos: dóciles, obedientes, y sumisos. Y este proceso tiene un rol fundamental, ya que abre la posibilidad para el otro aspecto del sometimiento moderno: no sólo es sutil, sino también es funcional. En efecto, sobre esos cuerpos sumisos se construyen futuros cuerpos útiles: cuerpo dócil es un cuerpo que puede ser sometido, transformado, perfeccionado y utilizado. Y para fabricar 'cuerpos útiles' a partir de 'cuerpos dóciles' es necesario un régimen disciplinario que a través de técnicas coactivas minuciosas y detallistas, aumente en los cuerpos las habilidades que son útiles al régimen: Foucault llama "anatomopolítica" a este régimen disciplinario que con sutiles técnicas detallistas desarrolla al escolar, al trabajador, y al ciudadano en general como cuerpos útiles y funcionales al régimen.

No vamos a repetir todo lo que ya fue trabajado con detalle en el Eje Político del Instructivo. Pero los aspectos mencionados son fundamentales para el trabajo de aplicación de aquellas herramientas conceptuales a la reflexión y análisis de casos concretos actuales que realizamos en ésta Ficha de Articulación. Y ya que la temática trabajada en ésta sección contemporánea gira en torno a la tensión entre una concepción de la educación como normalizadora y homogeneizante (muy criticada en lo teórico, pero aún muy en práctica) contrapuesta a una concepción de la educación como liberadora y diversificante (muy elogiada en lo teórico, pero con dificultades a la hora de concretarla), es necesario tener muy presentes los últimos tres puntos desarrollados en el Instructivo sobre Foucault, ya que ofrecen las principales herramientas conceptuales para los análisis que propondremos. Nos referimos a 'la disciplina como fábrica de individualidades normativizadas'; 'la jerarquización y homogeneización como efecto del disciplinamiento'; 'el Examen (la evaluación académica)'. (i) La disciplina como fábrica de individualidades refiere a una manera específica de castigar: es punible el dominio indefinido de lo no conforme. El objetivo del castigo es enderezar conductas desviadas, sin darle importancia al arrepentimiento o la expiación de los "errores" y las faltas. Castigar es ejercitar: hace uso de un sistema doble de gratificación-sanción, como consecuencia del cual podremos cuantificar (registro de los individuos separados en espacios, secuencias) y cualificar (dicotomía bueno/malo, sano/enfermo). (ii) En cuanto a la jerarquización y homogeneización como efecto del disciplinamiento, Foucault señala que la clasificación de los individuos y su distribución

según rangos, tiene como función señalar las desviaciones y jerarquizar las cualidades. Pero también, aquella clasificación y distribución tiene otra función: castigar y recompensar. Y para hacerlo, toma como referencia la conducta universalmente reconocida: el objetivo de la penalización es que todos los individuos tiendan a parecerse y actuar igual; que tiendan a homogeneizarse; que puedan ser intercambiables gracias a la estandarización: en términos funcionales, dos elementos/individuos iguales pueden cumplir indistintamente la misma función. En el ámbito educativo, 'lo normal' se establece como principio de coerción en la enseñanza a través de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales. (iii) En el Examen se unen el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (relación entre poder y saber). La escuela se convierte en un aparato de examen ininterrumpido que acompaña a la operación de enseñanza durante todo el proceso. Una comparación perpetua de cada uno con todos, que permite medir y sancionar. Pone un rotulo o etiqueta que marca las diferencias individuales mediante una comparación posible gracias al examen.

Todas las micropenalidades del disciplinamiento que señala Foucault no son parte de un museo de prácticas abandonadas; por el contrario, la sutileza de sus técnicas en la formación de individuos útiles al régimen persiste en la actualidad; forman parte de la herencia recibida de la modernidad. Y la educación no escapa a ello.

La propuesta de **Rancière** es el contrapeso de la concepción previa. No está de más aclarar que Rancière no se opone a Foucault. Mucho menos aún se puede decir que Foucault defiende la concepción normalizadora la educación. Lo que hicimos con Foucault fue presentar aquella concepción normalizadora mediante una descripción crítica. Es decir, una primer fase negativa/destructiva. Ahora, con Rancière entramos en una segunda fase positiva/constructiva. En efecto, con Rancière pondremos el acento no sólo en su crítica, sino sobre todo lo novedoso de su propuesta educativa "post-moderna". En primer lugar, esa noción de la educación como "normalizadora", Rancière la encarna en la figura del "maestro explicador". Es decir, una concepción en la que "enseñar" consiste en transmitir conocimientos y formar espíritus, conduciéndolos con una progresión ordenada de lo más simple a lo más complejo. En este sentido, Rancière afirma que en el régimen explicador, el docente encarna una figura de poder autoritaria, ya que es quien posee el capital cultural incuestionable. Esta relación entre maestro explicador y alumno genera desigualdad, autoritarismo, y ausencia de pensamiento crítico ante el saber recibido.

En segundo lugar, plantea la existencia de una reproducción de la desigualdad en el ámbito educativo. Podríamos decir, en terminos que no son los del autor, que parece lanzar esta crítica contra lo que nosotros llamaríamos 'educación compensatoria'. Rancière afirma que plantear como meta de la educación alcanzar una futura igualdad partiendo de una presente desigualdad, tiene como consecuencia una reproducción al infinito de la desigualdad. La igualdad no viene después como si fuera un resultado a alcanzar, sino que debe ubicársela antes ya como punto de partida. Pero no se trata de un planteo ingenuo que desconoce la desigualdad social imperante. Por el contrario, la desigualdad social presupone a la igualdad, ya que quien obedece una orden debe comprender de antemano el orden social que le impone esa obediencia. Debe ser igual a su maestro para someterse a él. Si puede haber desigualdad, es porque en realidad somos iguales. Del mismo modo, podríamos decir que la esclavitud (impuesta) presupone la libertad (perdida). El caso elegido por Rancière para ilustrar su crítica es notoriamente un caso de educación compensatoria. Dice que la propuesta en política educativa del Partido Socialista francés apunta a reducir las desigualdades de la Escuela reduciendo la gran cultura y haciéndola más accesible y adaptada a la sociabilidad de los niños de clases bajas: los hijos de la inmigración. Y donde aquel que sabe pone la cultura al alcance de las posibilidades de los desiguales. Así, entonces lo que está haciendo es confirmar la desigualdad en nombre de la igualdad por venir: reproduce la desigualdad. Pero el mismo error comete la política educativa de la Ideología Republicana, sólo que mediante otro procedimiento. Ambas colocan la igualdad no como punto de partida, sino como meta a alcanzar. Pero la ideología republicana propone una universalidad de un saber distribuido a todos por igual y sin considerar su condición sociocultural. Sin embargo, una mera distribución por igual del saber no conduce por sí misma a una igualdad, entonces no hace otra cosa más que reproducir la desigualdad de la que parte. Rancière señala que las posturas pedagógicas tradicional (ideología republicana) y progresista (partido socialista francés) inevitablemente caen en el error de colocar la igualdad como objetivo a alcanzar ya que se encuentran encerradas en el círculo de la Sociedad Pedagogizada: atribuyen a la Escuela el poder fantástico de realizar la igualdad social: la institución escolar queda a cargo de la tarea de reducir la distancia que hay entre la igualdad de condiciones proclamada y la desigualdad existente. Pero la verdadera función de esta concepción es afirmar la visión oligárquica de una sociedad-escuela donde el gobierno es la autoridad de los de mejor clase.

Ante esto, Rancière plantea la 'igualdad de las inteligencias' como punto de partida de su propuesta, y la figura del 'maestro ignorante' encarna su concepción educativa como

espacio de autonomía y libertad. El punto de partida de Rancière es que quien obedece una orden necesariamente es igual a quien se la ordena: debe ser igual a su maestro para someterse a él. No hay ignorante que no sepa infinidad de cosas, y toda enseñanza debe fundarse en este saber. Y por eso propone la figura del 'maestro ignorante', que a partir de la igualdad de las inteligencias crea un espacio autónomo y libre para el aprendizaje, donde los estudiantes no esperan que se les arroje el conocimiento ya elaborado (digerido, masticado), sino que ellos son capaces de explorar e indagar siguiendo la curiosidad por conocer.

RECURSOS DIDACTICOS

1) A- En primer lugar, reconstruya las críticas y argumentos de Foucault contra la concepción de la educación como normalizadora y homogeneizante que se instituye a partir de las transformaciones en la concepción de la 'disciplina'. B- Luego reconstruya las críticas y argumentos de Rancière contra la figura del 'maestro educador y la 'reproducción de la desigualdad' que llevan a cabo ciertas concepciones erradas sobre la educación, y reconstruya las nociones de 'igualdad de las inteligencias' y de 'maestro ignorante' que propone Rancière para reemplazar a las criticadas.

2) Elija alguno de los siguientes fragmentos de obras literarias, y analice su contenido buscando similitudes, diferencias, inspiraciones o "ecos" de unas en otras en base a los conceptos sobre educación trabajados por Foucault y/o Rancière:

Opción A: En la novela *Crimen y Castigo*, Dostoyevski coloca en boca de su alterado personaje Razumijin ese pedido desesperado del alma ante la razón sofocante, ante esa racionalidad de una sociedad hipócrita que nos exige "*hacer todo lo que se pueda para no ser uno mismo, para parecerse a sí mismo lo menos posible. Lo consideran la expresión máxima de progreso... Pero, ¿cree usted que me irrito porque me mientan? Mentir es el único privilegio del hombre frente a las instituciones. Quien miente llega a la verdad. Por eso soy hombre, porque miento. ¡Pero nosotros ni siquiera sabemos mentir por inspiración propia! Miente todo lo que quieras, pero miente por ti mismo, y entonces te cubriré de besos. Mentir según dicta el ingenio propio es casi mejor que decir la verdad de otro. En el primer caso se es persona; en el segundo, un loro. Y todos nosotros, ¿qué somos ahora? Nos*

gusta nutrirnos de la inteligencia ajena, y nos hemos dado un atracón” (Dostoyevski, F. Crimen y castigo, Hyspamerica, Buenos Aires, 1982)

Opción B: El poeta Antonin Artaud denuncia que *“Europa se cristaliza, se momifica lentamente dentro de las ataduras de sus fronteras, de sus fábricas, de sus tribunales, de sus Universidades. El espíritu helado cruje entre planchas minerales que le oprimen. Y la culpa es de sus sistemas enmohecidos, de su lógica de dos y dos son cuatro; la culpa es de ustedes, Rectores, atrapados en la red de los silogismos. Fabrican ingenieros, magistrados, médicos, a quienes escapan los verdaderos misterios del cuerpo, las leyes cósmicas del ser; falsos sabios, ciegos en el más allá, filósofos que pretenden reconstruir el espíritu. El más pequeño acto de creación espontánea constituye un mundo más complejo y mucho más revelador que cualquier sistema metafísico. ¿Con qué derecho pretenden canalizar la inteligencia y extender diplomas de saber?”* (Artaud, A. “Carta a los rectores de las universidades europeas” en *Carta a los poderes*, Argonauta, Buenos Aires, 2003)

3) Observe los siguientes videos, reflexione sobre el contenido de cada uno en particular y en comparación con los otros, y realice un escrito argumentativo analizando comparativamente el contenido de cada video usando para ello como fundamento teórico los conceptos educativos de Foucault y Rancière trabajados en el Instructivo y en la Ficha de Articulación.

A- video: “El éxito educativo de Finlandia” (Michael Moore)

<https://www.youtube.com/watch?v=2HGu5zyq5yl>

B- video: “Estado de control y educación”

<https://www.youtube.com/watch?v=OiKxgb5rmkw>

C- video: “Educación para ricos y para pobres”

<https://www.youtube.com/watch?v=OiKxgb5rmkw>

SECCION FILOSOFIA LATINOAMERICANA:

Las políticas educativas a partir de la reproducción de los cánones eurocéntricos VS

Las políticas educativas como praxis a partir de la producción de ideas latinoamericanas

PREGUNTAS PARA PENSAR LOS TEXTOS

- ¿Cuál es la finalidad de la educación para Freire?
- ¿En que consiste la concepción bancaria de la educación y en que consiste la concepción problematizadora de la educación?
- ¿Como entiende Freire el 'diálogo' en el contexto pedagógico y que función le otorga?
- ¿Qué es según De Sousa Santos el conocimiento-regulación y qué es el conocimiento-emancipación? ¿Cómo describe el autor la relación entre ambos?
- ¿Cómo explica De Sousa Santos su propuesta de una pedagogía emancipatoria a partir del conflicto?

FREIRE, *Pedagogía del Oprimido*, cap. 2 y 3 (selección), Siglo XXI, Madrid, 2002

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *Educación para otro mundo posible*, “Para una pedagogía del conflicto”, CLACSO, Buenos Aires, 2019

La imposición de la cultura europea en suelo americano se tradujo en el desprecio e incluso la eliminación de la cultura y las tradiciones autóctonas: la modernidad es la ciencia y la razón impuesta por el colonizador a la realidad de los pueblos colonizados. La colonización europea ha impuesto en nuestro continente un sistema educativo que hegemónico privilegia la repetición y memorización, niega el desarrollo del pensamiento crítico, interrumpe el diálogo y el libre flujo de ideas. Asimismo, divulga un conocimiento eurocéntrico que parte de premisas pedagógicas importadas por científicos sociales europeos. Para este sistema, el maestro encarna la figura del sabio que impone su visión del mundo a los alumnos. El eurocentrismo propone sus cánones modernos como si en realidad fuesen cánones universales comunes a toda la humanidad. De esta manera, invisibiliza su imposición a la vez que coloca como modelo universal a imitar sus propias características producto de una situación espacio-temporal concreta (ajenas a la situación

espacio-temporal de nuestro continente). Las propuestas educativas que desarrollamos en la sección latinoamericana del Eje Político en el Instructivo no sólo exponen y critican esa situación de imposición, sino que proponen alternativas educativas verdaderamente latinoamericanas. En consecuencia, la educación es un campo de disputa. Si la educación que fomenta el neoliberalismo tiene como característica principal la deshumanización del ser humano, la educación contrahegemónica tendrá como finalidad su humanización. La construcción de una educación contrahegemónica realmente situada y surgida de una Filosofía Latinoamericana, reclama inevitablemente “mirar al sur”. Si la pedagogía que fomenta la modernidad europea tiene como característica principal la deshumanización del ser humano, la alternativa pedagógica desde el sur tendrá como finalidad su humanización. A través de los postulados pedagógicos de De Sousa Santos y Freire, es posible tomar conciencia de lo que durante siglos la modernidad europea le negó a latinoamérica: la posibilidad de crear subjetividades anticoloniales, anticapitalistas y antipatriarcales.

Freire divide a la sociedad en ‘opresores’ y ‘oprimidos’. El opresor es el explotador, quien a través de la pedagogía de dominación deshumaniza al oprimido: el opresor reduce a los oprimidos a objetos. Por otro lado, el oprimido es el pobre, el campesino, el analfabeto, las mujeres indígenas. Este sector oprimido mayoritario, por culpa de haber recibido una pedagogía de dominación le tiene miedo a la libertad: el oprimido no quiere ser libre, el oprimido quiere dejar de ser oprimido pero para convertirse en opresor. En base a la educación promovida por el sector dominante (los opresores), se forma una noción equivocada sobre la educación y sus objetivos, la cual Freire denomina ‘concepción ingenua’.

La postura ingenua sobre el analfabetismo lo encara como si fuera una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su propia incapacidad. Esta concepción entiende a la tarea de alfabetización como un acto mecánico, mediante el cuál el educador deposita en los analfabetos sílabas, palabras, letras. Este “depósito de palabras” no tiene nada que ver con una educación liberadora. En la concepción ingenua: el educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. ‘Educar’ es en estos términos, lo contrario a “hacer pensar”. Por eso es fundamental una pedagogía alternativa, de manera tal que el oprimido ya no quiera dejar de ser oprimido para convertirse en opresor, sino que quiera dejar de ser oprimido para convertirse en constructor de nuevas realidades. Ante aquella postura ingenua producto de la dominación de los opresores, Freire propone una postura crítica

opuesta a la ingenua, ya que propone entender al analfabetismo como una manifestación que refleja la estructura de una sociedad determinada en su contexto. Freire sostiene que la alfabetización sólo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional y promueva que le pierda miedo a la libertad. La concepción crítica de la educación trabaja para que el analfabeto tome conciencia de la opresión que le imponen y alfabetizarlo es integrarlo a su realidad como sujeto de su historia y de la historia.

Los conceptos freireanos que resultan fundamentales para reflexionar y analizar casos concretos actuales son los que refieren a una 'concepción bancaria' de la educación y una 'concepción problematizadora' de la educación, articuladas por la concepción freireana de 'diálogo' en tanto práctica educativa de libertad. En la 'concepción bancaria' de la educación, el educador (maestro) es el único agente activo del proceso, el sujeto real cuya actividad de educar consiste en llenar a los educandos (alumnos) con los contenidos de su enseñanza. En consecuencia, la educación se transforma en un acto de depositar información (similar a realizar un simple depósito bancario) "dentro" de los estudiantes, quienes reciben pasivamente y sin intervención los contenidos educativos. Bajo esta concepción bancaria, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios hacia los que son juzgados como ignorantes. Ante esta concepción desarrollada como herencia de la modernidad europea impuesta por la colonización, Freire propone una educación para la liberación que llama 'concepción problematizadora', la cual no consiste en un simple reemplazo de los contenidos "a depositar", sino un verdadero cambio de aquella estructura. En consecuencia, su punto de partida son las personas concretas, ubicados concretamente en relaciones con su entorno, inacabados y en una realidad histórica que también se encuentra en transformación. Esta concepción problematizadora que parte de la persona concreta e inacabada, en constante retroalimentación mutua con su cambiante entorno (que tiene influencia sobre las personas pero que a su vez es influenciado por ellas), busca eliminar la relación de dominio del educador sobre el educando (instaurada sin crítica en la conciencia de los educadores), así como la relación de sometimiento que tiene el educando bajo el educador (instaurada sin crítica en la conciencia de los estudiantes). La superación de ello es una nueva pedagogía donde el proceso educativo sitúa a ambos en un mismo nivel: un educador-educando, y un educando-educador. ¿Pero cómo podría realizarse esta nueva concepción sin quedarse en una mera declaración de intenciones correctas pero irrealizables?

Lo que propone Freire para poner en práctica concreta su propuesta educativa liberadora no es más ni nada menos que el diálogo. Y un diálogo puede implicar muchas cosas, pero su punto de partida inevitable requiere al menos de dos personas en igualdad de condiciones discursivas. En caso contrario, se trataría de un monólogo o de una orden, pero nunca de un diálogo. Freire afirma que la existencia humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo transformándolo. En consecuencia, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, la dialogicidad no comienza al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica; comienza antes, cuando el “educador” se pregunta a qué va a dialogar con los “educandos”, es decir una inquietud a propósito del contenido programático de la educación. En consecuencia, dicha práctica implica que el acercamiento a las masas populares no se haga para llevar un mensaje “salvador” (al estilo de contenido que debe depositarse); por el contrario, dicha práctica requiere necesariamente conocer mediante un diálogo verdadero no sólo la objetividad en que se encuentran las masas populares oprimidas, sino sobre todo la conciencia que tienen de su situación en cuanto tales. Un diálogo en el cual inevitablemente todos los participantes aprenden y enseñan.

De Sousa Santos toma como punto de partida una distinción entre aquellos que viven en territorios metropolitanos, donde los conflictos en este espacio se resuelven mediante mecanismos de regulación y emancipación. Y por otro lado, aquellos que viven en territorios coloniales (explícitamente o implícitamente), donde los conflictos en este espacio se resuelven mediante la violencia y la apropiación. La línea divisoria que separa ambos la llama “línea abismal”. Su propuesta educativa se enmarca en su proyecto por una epistemología desde el sur, que en tanto alternativa opuesta al eurocentrismo impuesto en Latinoamérica, se propone la búsqueda de conocimientos y criterios de validez que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases y pueblos que han sido históricamente explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo. Es decir, no sólo denunciar la dominación y hacer visibles los conocimientos de los oprimidos por el colonialismo, sino principalmente utilizar esos conocimientos autóctonos silenciados como la base que fundamente una nueva epistemología latinoamericana. En efecto, afirma que la ciencia moderna no es el único conocimiento válido, ya que existen otros conocimientos, como el indígena o el campesino.

Específicamente en lo educativo, el autor llama a su propuesta educativa 'pedagogía del conflicto', ya que contiene tres grandes conflictos: (i) entre la aplicación técnica y la aplicación edificante de la ciencia; (ii) entre el conocimiento como regulación y conocimiento como emancipación; (iii) entre el imperialismo cultural y el multiculturalismo. Su propuesta incita a convertir las aulas en espacios de participación, de discusión, y también de acción, y apela tanto a la solidaridad de las comunidades escolares en torno a la construcción de proyectos educativos emancipatorios, como a la rebeldía de maestros y alumnos que comprenden que la pedagogía no se reduce al conocimiento científico, sino al pluralismo epistémico.

En consecuencia, De Sousa Santos elabora su propuesta pedagógica emancipatoria siempre a partir del conflicto. Y por eso mismo, el autor coloca bajo una misma crítica dos concepciones educativas que habitualmente se presentan como opuestas. Su propuesta se aleja evidentemente de una concepción educativa basada en un 'conocimiento-regulación'. Pero también se aleja de la concepción educativa basada en un 'conocimiento-emancipación' en tanto no cuestiona las bases mismas de la modernidad que la excluyó. Para De Sousa Santos, ambas se encuentran dentro del paradigma moderno. Por un lado, el conocimiento-regulación no regula solamente conceptos, sino también valores, prácticas, culturas y cuerpos. Por otro lado, el conocimiento-emancipación va más allá, liberando a los sujetos y afirmándolos en la totalidad de su formación humana. Pero ambos se encuentran necesariamente en una tensión dialéctica (uno es 'regulador' en tanto que excluye y regula al otro; el otro es 'emancipador' en tanto es excluido y busca emanciparse del otro). En consecuencia, es necesario elaborar un proyecto educativo alternativo, que sea realmente emancipador. Y por eso mismo el autor pone su acento en el conflicto: no se trata de una resolución mediante síntesis, sino una alternativa a los fundamentos mismos. Una transformación radical. Se trata de una pedagogía del conflicto, proyecto orientado a combatir la actual trivialización del sufrimiento humano mediante imágenes desestabilizadoras del pasado, exponiendo ese sufrimiento no como fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana; proyecto que conlleva en sí mismo la memoria y la denuncia. Ante tanto sufrimiento humano, una educación para el inconformismo debe ser ella misma inconformista e incomodarse ante ese sufrimiento. Es decir, no debe poner la otra mejilla, sino más bien hacerse cargo del conflicto del que, quierase o no, forma parte.

RECURSOS DIDACTICOS

1) En base a lo trabajado en el Instructivo y la Ficha de Articulación: A- Explique las críticas y argumentos de Freire en contra de una postura ingenua y la concepción bancaria, así como sus argumentos en favor de una postura crítica y una concepción problematizadora y el rol que tiene en esto la noción de diálogo. B- Explique las críticas y argumentos de De Sousa Santos en contra del conocimiento-regulación y del conocimiento-emancipación, así como los argumentos en favor de su propuesta emancipatoria y una Pedagogía del Conflicto.

2) Reflexiones sobre los siguientes textos y analice su contenido buscando similitudes, diferencias, inspiraciones o “ecos” de unos en otros en base a los conceptos sobre educación trabajados por Freire y De Sousa Santos:

Texto A: En su obra *Las Multitudes Argentinas*, Ramos Mejía reflexiona sobre el rol del Estado ante el impacto en la organización de la sociedad argentina por la aparición de una gran masa de personas, sobre todo inmigrantes europeos trabajadores humildes que “inundan” todos los rincones y las pretensiones de ascenso social de su descendencia. Respecto a esta multitud en ascenso, señala una función positiva (vigorizadora) y a la vez un peligro a evitar (asenso político): *“el virus que destruye y mata es susceptible de curar, y la enfermedad que consume a los organismos puede despertar en los tejidos vigorosos la vida que dormita en ellos por la falta de naturales estímulos, favorables o nocivos según las circunstancias de su empleo: tal es la función de los virus conocidos, [así también es la función] de las multitudes en el Río de la Plata [...] Aún cuando le veáis médico, abogado, ingeniero o periodista, le sentiréis a la distancia ese olorcillo picante al establo y al asilo del guarango cuadrado de los pies a la cabeza. Este ‘burgués aureus’, en multitud, será temible si la educación nacional no lo modifica con el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio”* (Ramos Mejía, *Las multitudes argentinas*, Editorial Belgrano, 1977)

Texto B: En 1896 surgió un debate parlamentario a causa del proyecto de la obligatoriedad del idioma nacional en todos los establecimientos educativos. El siguiente fragmento corresponde a la intervención parlamentaria de Nicolás Avellaneda: *“la nacionalización del extranjero es hoy una necesidad. No podemos aceptar, no es justo que esa inmensa población que vive de nuestra propia vida, bajo el mismo cielo permanezca extraña a nuestra vida pública, manteniéndose en colectividades autónomas en donde procuran*

perpetuar en sus hijos, como una herencia, su triste condición de emigrados, sin vos ni voto en nuestras asambleas, sin compartir con nosotros las responsabilidades del futuro. El desierto tiende a desaparecer, pero queda en pie un nuevo peligro: el extranjero. Hoy pues no basta poblar, es necesario poblar de ciudadanos. En el idioma está la base de la unidad nacional, la lengua es en efecto, lo más esencialmente propio del pueblo, la manifestación más exacta de su carácter, el vínculo más fuerte de su cultura común. El Estado debe pues, velar por el idioma nacional, debe fomentar su desenvolvimiento, debe protegerlo, como un elemento de unión, de fuerza, de nacionalidad... este proyecto no envuelve ninguna hostilidad para el extranjero, está dentro de nuestras tradiciones liberales y no compromete ninguna de las sagradas declaraciones del hermoso preámbulo de nuestra constitución”

3) Observe los siguientes videos, reflexione sobre el contenido de cada uno en particular y en comparación con los otros, y realice un escrito argumentativo analizando comparativamente el contenido de cada video usando para ello como fundamento teórico los conceptos de Freire y De Sousa Santos trabajados en el Instructivo y en la Ficha de Articulación:

A- video: “El normalismo”

<https://www.youtube.com/watch?v=CLzDB3iTWd8>

B- video: “En América Latina persiste el pensamiento colonialista y eurocentrista”

<https://www.youtube.com/watch?v=ahJ3ccL2GHA>

C- video: “El experimento de Milton Friedman en Chile”

<https://www.youtube.com/watch?v=Oc1PzSZP1OI>

4) Luego de haber trabajado los contenidos correspondientes al Eje Político, tanto los del Instructivo como los de esta Ficha de Articulación, reflexione en base a las siguientes preguntas: ¿Cual es su postura personal respecto a la relación entre Política y Educación? ¿Qué conexiones puede establecer entre los problemas del pasado y las soluciones que los filósofos proponen: están destinadas específicamente para su propio contexto o tienen pretensiones aplicación universal? ¿Qué conexiones puede establecer entre los problemas

educativos del pasado y los problemas educativos del presente? ¿Qué conexiones (y posibilidades reales) puede establecer entre las soluciones propuestas por los filósofos trabajados en el Eje Político y su puesta en práctica en nuestra actualidad concreta del país? ¿Algo nunca puesto en práctica debe entenderse como algo *imposible* o como algo *imposibilitado*? Desarrolle un escrito argumentativo a partir de estas preguntas defendiendo su propia postura y utilizando como fundamento todo lo trabajado en el Eje Político (en la siguiente web hay ejemplos sobre la estructura y realización de un texto argumentativo:

<https://www.significados.com/estructura-del-texto-argumentativo/>)

ECOFILOSOFÍA

CUIDADO DE LA TIERRA VS DESTRUCCIÓN DE LA MISMA

Introducción

Como ya lo hemos mencionado en el Instructivo, la tensión general tiene relación al cuidado y/o la devastación de la Tierra. Ahora bien, vale aclarar que, con el concepto de Tierra, nos referimos a una idea de la naturaleza en un sentido amplio, esto es, a entornos naturales (propriadamente dichos) como también vinculares entre las personas. Si tomamos en cuenta el sentido etimológico de la palabra ecología sabemos que hablamos el estudio de la casa. Esa casa es la Tierra, y esa Tierra, es al mismo tiempo, el conjunto del género humano. Somos la naturaleza, somos la Tierra.

Entonces, sostenemos que existe una urgencia ecológica que nos exige hacer una introspección para autoexaminarnos en lo que respecta a nuestros valores humanos con el fin de que nuestros comportamientos individuales redunden en una contribución a lo social común. Por ello, la ecofilosofía propriadamente dicha, es una disciplina que nos brinda herramientas para la misión antes mencionada, desde un enfoque reflexivo/formativo que pone el acento en las prácticas sociales, culturales y políticas.

En suma, esta idea implica, por parte de cada persona, una reflexión crítica sobre el cuidado de esa “casa”, ese “oikos” del cual venimos hablando.

Ya en la **Antigüedad**, encontramos un esbozo de la tensión general de la que venimos hablando. En ese período, previo al surgimiento de la filosofía, la relación entre las actividades humanas y la naturaleza se expresaba en clave mitológica. Cuando prolifera ese tipo de racionalidad llamado luego filosofía, aquel saber mítico da paso a otra forma de saber basada en la experiencia, la analogía y la dialéctica. Entonces, es pertinente remarcar que entre los siglos VII y III a.C se produjo, por efecto de esa nueva mentalidad, un periodo cosmológico sin precedentes, pasando los griegos de una concepción mitológica del universo a una concepción proto científica cimentada sobre datos observados en la realidad. Cuando aquella “edad dorada” culminó, el avance cosmológico se estancó. Sin embargo, los nuevos descubrimientos “científicos”, de manera gradual, fueron asimilados dentro de algunas doctrinas religiosas.

En la **Modernidad**, se produjo un cambio de concepción respecto a las cuestiones del universo. Se pasó de un modelo pensado como un conjunto de sustancias con propiedades

a otra idea según la cual todo se regía por leyes estructurales. Como ya sabemos, dicho proceso se ha denominado como secularización. Esto es, un momento histórico que nos llevó al desarrollo y a la autonomía de las ciencias (casi como las conocemos hoy) y al deseo de descubrir cómo funcionaba esa Naturaleza. Lo que implicó, que ésta última pasó a ser objeto de manipulación y ansias de dominio por parte del ser humano. Se expandió la idea de dominar la Naturaleza a través de la ciencia y la tecnología.

Vale mencionar brevemente, que fue el filósofo y matemático René Descartes (1596-1650), quien introdujo la distinción ontológica entre la “res cogitans” y la “res extensa”. Es decir, la del ser humano como sujeto que piensa y la del mundo externo como objeto independiente. Asimismo, sostenía la relevancia del conocimiento práctico para controlar la naturaleza y así lograr beneficios de la misma.

En la **Contemporaneidad**, diremos que han surgido diversas perspectivas de las cuales que vale la pena mencionar brevemente dos:

-Ética ambiental: Se trata de una corriente surgida en el siglo XX, y surge como respuesta y denuncia a la crisis ambiental y la necesidad de reconsiderar la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Aldo Leopold (1887-1948), un naturalista estadounidense, escribió en 1968 un ensayo titulado “Ética de la Tierra”, en el cual nos exhorta a reevaluar nuestra forma de pensar y plantearnos la incompatibilidad de una mirada según la cual la naturaleza estaría separada de los seres humanos como si no existieran influencias mutuas.

-Ecología profunda: Uno de sus fundadores, es el filósofo noruego Arne Naess (1912-2009), y surge como corriente filosófica a finales de los años sesenta, vinculada con la revolución ecologista y los movimientos contraculturales de la época. Dicho filósofo insistió en el carácter plural del movimiento en cuanto a que existen diversos fundamentos para tener en cuenta como pueden ser distintos sistemas filosóficos, creencias éticas o religiosas. Es por ello, que nos animaba a crear eco-sofías sobre la base de principios que tengan como centro la vida. Entonces, se promovía la necesidad de redescubrir la naturaleza humana tan vapuleada por el estilo de vida de Occidente como también abandonar los prejuicios que limitaban la evolución del individuo. Un individuo maduro era el que llegaba a esa identificación anhelada entre todos los seres vivos (humanos y no humanos).

Mientras en el espacio de **Latinoamericana**, reflexionaremos a partir de una idea de naturaleza que parece oponerse a la idea de cultura. Hemos mencionado ya, que encontramos diversas relaciones entre naturaleza y ser humano, las cuales se toman diversas características o elementos según el momento histórico-social.

Vale recordar aquí, aquel “famoso” debate conocido como la *“Controversia de Valladolid”* entre Bartolomé de las Casas (1484-1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573), en donde ambos valoraban tanto una idea de la naturaleza humana (o del hombre natural) como de la cultura o de la educación. En dicho debate, podemos advertir que lo “natural” puede ser lo auténtico o lo verdadero. Lo que implicó que según donde uno se situara, de un lado había “seres inferiores” (postura de Sepúlveda) a los cuales se les debía someter para enseñarles “la cultura verdadera”. Y del otro lado (la postura de de las Casas) el objetivo de mostrar a los reyes españoles las injusticias y los abusos cometidos contra los indios, sin tener en cuenta su humanidad.

En resumen, en dicho debate se discutía la concepción según la cual lo “culto” es la naturaleza trabajada, refinada, racionalizada mientras que lo contrario es “instintivo”, “no pensante” y “salvaje”. De ahí parte la historia del “encubrimiento de América” desarrollada por el filósofo Enrique Dussel (1934-2023).

Antigüedad

Educar para mandar vs Educar para el servicio

Preguntas para pensar los textos:

- ¿Qué diferencia a un gobernante de un gobernado?
- ¿Qué idea desarrolla Jenofonte a partir de la pregunta que se le hizo a Sócrates sobre si las virtudes se enseñan?
- ¿Qué significa la expresión “hombre de auténtico sentir ciudadano” según Quintiliano?
- ¿Cuál es el valor de la elocuencia en la formación educativa e intelectual?

-Jenofonte, “Recuerdos de Sócrates”, Edición Digital, Libro II (pp.59/63)-Libro III (pp.103/113 y 132/136)-Libro IV (pp.153/155)

-Marco Fabio Quintiliano, “Instituciones oratorias”, Edición Digital, Libro II, Cap. I (pp.69/72), Cap. XVII (pp.126/130) y Cap. XXI (pp.141/144)

¿Unos mandan, otros obedecen?

En el siglo V a.C., y sobre todo en su segunda mitad, el habitante de Grecia (y en especial el ateniense) es un hombre de la polis, que participa de su gobierno —a través de sus diversas instituciones—, y se interesa por las cosas públicas y la vida política.

En dicho período histórico advertimos la importancia de la educación cívica que, implicaba el conocimiento y la obediencia de las normas, dándole sumo interés a la razón especulativa y el discurso como su expresión propia.

En lo concerniente a la educación, hemos heredado de los antiguos griegos dos aspectos relevantes: lo inherente a la sociedad, y la concepción del niño como sujeto pasible de ser educado. Y aquí es importante resaltar que también encontramos modos de educar según las clases sociales:

-para los gobernantes, un proceso de instrucción que los educaba en las tareas del poder, que son “pensar” / “decir” / “actuar”, esto es, la política y un “hacer”, es decir, la formación en habilidades militares.

-para los excluidos, el proceso de instrucción se enfocaba a las actividades manuales y de labranza de la tierra, entre otras. La pedagogía griega se basaba en una idea principal de enseñanza, en donde el alumno contaba con un tutor, lo que hacía, tal es el caso de Jenofonte, que el alumno pudiera retomar con mayor facilidad la doctrina del maestro, sea construyendo, creando o difundiendo las mismas. Nuestro filósofo muestra eso mismo, en la obra que proponemos abordar titulada “Recuerdos de Sócrates”.

Ahora bien, ¿cuál es el contexto en el que piensa y escribe Jenofonte? Su vida se desarrolló en la época en la que el emergente Occidente experimentó una profunda “crisis”. Por ello, decimos que Jenofonte es un pensador de la crisis y su propuesta pedagógica busca ofrecer una manera de afrontarla. Siendo discípulo de Sócrates durante un breve tiempo, sus propias acciones lo condujeron fuera de las fronteras de Atenas y le depararon una vida repleta de peligros. Eso no le permitió estar presente en la muerte de su maestro en el 399 a.C debido a que se encontraba en los ejércitos de Ciro el joven.

En un nivel más general, durante la época clásica se registra una verdadera proliferación de las cuestiones pedagógicas, que se observaba en la acuñación de nuevos términos, la enseñanza remunerada al estilo de los sofistas y la conformación de diversas comunidades de conocimiento.

Respecto a la propuesta concreta de Jenofonte, una de las premisas fundamentales estaba ligada a la legitimidad del poder, que solo podía derivar del conocimiento experto, formado: el mando es por naturaleza propio del “superior” y es difícil dejarse mandar por alguien “inferior”. Desde este enfoque hay que aclarar que “superior” e “inferior” refiere a diversos grados de virtud. Es decir, a mayores grados de virtud, mayor calificación y habilidad para ocupar los cargos; mientras que es más razonable que el hombre de naturaleza inferior, esto es, “sin inteligencia”, obedezca y no mande. Por consiguiente, la naturaleza superior ya no se identifica totalmente con la aristocracia, sino que al menos, en lo teórico, cualquier ciudadano perfeccionando sus virtudes gracias a la educación puede alcanzar el mando.

Entonces, ¿qué implica la búsqueda de la perfección humana, en la práctica de las virtudes? Jenofonte nos hace una invitación a que nos ocupemos de nuestra formación integral, de nuestra realización plena, proponiendo que debemos llegar al equilibrio entre desarrollo físico, mental y espiritual. Su propuesta, en cierto modo, demuestra que el ser humano se caracteriza por su naturaleza perfectible, lo que le permite introducir en cualquier instante cambios positivos tanto en su manera de ser como de pensar.

Formación para servir a la comunidad

La educación, como los restantes elementos que configuran la cultura romana, no se encuentran ajenos a las profundas transformaciones que afectan a su imperio a lo largo de la historia. Por el contrario, en la misma encontramos, dos momentos que la condicionan: por un lado, el proceso de helenización que afecta a todos los planos de la organización de la civilización romana a partir del siglo III a. C., y por otro, por el hecho de que el sistema educativo mantiene una estrecha relación con la sociedad en la que se encuentra inmerso y, especialmente, con el tipo de organización política.

En ese estado de cosas encontrábamos, al igual que en la cultura griega, un proceso de educación que se circunscribía exclusivamente a la población ciudadana y libre del imperio; en consecuencia, quedaba excluida la población esclava, especialmente los que se ocupaban de las actividades campestres, ya que los esclavos domésticos, llamados *vernae*

(nacidos de esclavos y criados como tales), recibían en el pedagogium familiar unas enseñanzas en función de sus futuras actividades; en este sentido merecen una breve mención los esclavos que son propiedad de la familia imperial, de cuya educación, se le encomendaba a un pedagogo de los servidores del César.

Ahora bien ¿sobre qué ideas fundamentales se basaba el proceso educativo? En primer lugar, la importancia de que todo ciudadano se debe a la civitas (sociedad) en tanto forma parte de ella. Y, en segundo lugar, la particularidad de esa sociedad romana que aun en sus peores momentos, sobre todo políticos, se siguió sosteniendo como un ideal un anhelo o un fin en sí mismo.

Decíamos, al comienzo, que el mundo romano había sufrido un proceso de helenización global producto de las épicas guerras de conquista hacia fines del siglo III a. C. y especialmente durante el siglo II a. C. Es a partir de ese, y más específicamente, luego de la Tercera Guerra Macedónica (171 a.C-168 a.C), cuando el proceso se acentúa, con la difusión del conocimiento del griego entre los círculos dirigentes de la sociedad romana, y en el ámbito cultural con la presencia en Roma de un gran número de preceptores, retóricos y filósofos griegos; como por ejemplo Polibio y Diógenes de babilonia, figuras representativas de ese periodo.

Sin embargo, quienes impulsarán con mayor vigor y eficacia las prácticas relacionadas con la educación, serán los emperadores Flavios y Antoninos. Un caso fue el del emperador Vespasiano, quien introdujo exenciones impositivas, para los gramáticos y retóricos y, entre otras medidas, creó en la ciudad de Roma una cátedra destinada a retórica latina, que fue llevada adelante como primer titular por Marco Fabio Quintiliano.

El nuevo sistema educativo (y helenizado), se articulaba en tres niveles, uno de enseñanza elemental (ludus litterarius) entre los 7 y los 12 años; otro de enseñanza secundaria a cargo del grammaticus, y una enseñanza superior, dirigida por los retóricos. Dichas enseñanzas se centraban en el conocimiento y la práctica de las reglas de la oratoria, habiendo sobrevivido al viejo sistema republicano porque constituía una importante arma política, se trataba de un saber que se utilizaba en las asambleas y diversos lugares de debate y poder.

Como sostenía Quintiliano, la retórica debe ser vista como una disciplina metodológica, donde cada aspecto es sumamente importante y hace posible desarrollar dicho “arte”: las palabras, las figuras literarias, el convencimiento, los gestos o las maneras del orador. Todo

está pensado y en su obra el filósofo nos orienta para lograr un proceso de comunicación eficaz.

Entonces, advertimos que el objetivo de Quintiliano está comprometido con la idea de una formación en valores. Todo ciudadano que se precie de tal debe aspirar a formarse en ese arte para poder servir a la comunidad de la mejor manera. Aquí encontramos ecos del pensamiento de Catón¹⁴ quien tenía una máxima que expresaba «*vir bonus dicendi peritus*», es decir, «un hombre honrado que sabe hablar».

Recursos didácticos sugeridos

1) Lea el siguiente fragmento. Luego elabore un texto argumentativo en donde explique cuál de los autores del subjeje estaría más de acuerdo con esta cita. Esto en aproximadamente 350 palabras.

“El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás” Herbert Spencer (1820-1903)

2) Teniendo en cuenta los autores trabajados, desarrolle, en no menos de 500 palabras, un argumento propio en donde exponga con cuál de los dos puntos de vista de la educación está de acuerdo.

3) Elabore un argumento propio en el que resignifique la tensión de este subjeje teniendo en cuenta los puntos 1 y 2.

Modernidad

Materialismo pedagógico vs Naturalismo pedagógico

Preguntas para pensar los textos:

- ¿Cuáles son los elementos que nos hacen pensar en Lucas en un “materialismo pedagógico”?
- ¿Cuál es la crítica de la filósofa al mecanicismo de su época? ¿Y qué relación tiene con su postura respecto al conocimiento humano?

¹⁴ Marco Porcio Catón, llamado Catón el Viejo, político, escritor y militar romano (234 a.C-149 a.C)

- ¿Por qué decimos que la teoría educativa propuesta por Rousseau implica un “naturalismo pedagógico”?

- ¿Por qué resulta importante el aprendizaje para toda persona? ¿Y cómo se relaciona con la idea de naturaleza que expone el autor?

-Margaret Lucas, “Observaciones sobre la filosofía experimental”, Edición Digital, Libro I, Cap. 35 (pp.137/144), Libro II, Cap. XI (215/216) y (221/224)

-Jean Jacques Rousseau, “Emilio o la educación”, Edición Digital, Libro I (pp. 9/15), Libro II (pp. 81/87) Trad. Ricardo Viñas.

El mundo no es una máquina

Margaret Lucas Cavendish (1623-1673), filósofa, escritora y duquesa de Newcastle, fue la primera mujer que publicó obras sobre filosofía natural. Ella fue la octava hija de un matrimonio que pertenecía a la nobleza de Inglaterra.

Ahora bien ¿en qué contexto desarrolló su pensamiento Lucas? En su tiempo se vivían momentos históricos complejos producto de la guerra civil entre quienes defendían la monarquía y quienes promovían el parlamentarismo. Eso derivó en la proclamación de la república y luego en la restauración monárquica. Todas esas situaciones llevaron a que nuestra filósofa deba exiliarse en París (como consecuencia de la exposición pública de su familia que adhería a la causa monárquica), donde conoció a William Cavendish, con quien se casaría luego.

Esas inquietudes hicieron que se interesen en frecuentar a un grupo de filósofos ingleses que también se encontraban exiliados en París, como fue el caso del filósofo Thomas Hobbes, y a entrar en contacto con otros pensadores franceses como René Descartes y Pierre Gassendi.

Por otro lado, es importante mencionar que al igual que la mayoría de las filósofas de este período, Margaret Lucas no recibió educación formal. Pero el haberse encontrado con todos esos grupos de intelectuales la llevó a interesarse por las cuestiones filosóficas y eso la impulsó a escribir sobre los temas en discusión en ese momento.

Afirmaba Lucas en el Prólogo de la obra *“El mundo resplandeciente”*:

“(...) aunque los filósofos pueden errar en la búsqueda e indagación de las causas de los efectos naturales y muchas veces abracen falsedades por verdades, esto no prueba que la base de la filosofía sea mera ficción, sino que los errores proceden de los diferentes movimientos de la razón. Estos movimientos causan distintas opiniones en diversas partes, y en algunos son más regulares que en otros por ser la razón divisible, pues lo material no se puede mover en todas partes de la misma manera. Y, ya que solo existe una verdad en la naturaleza, todos aquellos que no llegan a la verdad yerran, algunos más y otros menos. Por esto algunos pueden llegar más cerca de la meta que otros, lo que pueda hacer parecer su opinión más probable y racional que la de otros, aunque, en la medida en que se desvían de esta única verdad, están errados. Sin embargo, todos basan sus opiniones en la razón, esto es, en las probabilidades racionales. O al menos ellos lo creen así”.

Cuando regresó del exilio parisino, en 1660, se propuso leer las obras de filosofía natural de los filósofos con los que se había contactado y compartido muchas conversaciones, con el objetivo de estudiar acerca de la filosofía natural de los antiguos.

Para Lucas, la naturaleza tiene la capacidad de actuar por sí misma, lo que la convierte en un sistema autosuficiente. Este esquema metafísico se fundamenta mediante una identificación de lo sobrenatural con lo inmaterial, y de lo natural con lo material, afirmando que ambas sustancias son infinitas y coexisten en paralelo. Lo material no puede refinarse o purificarse hasta convertirse en inmaterial ni viceversa. Tampoco es posible combinar las causas y efectos naturales con los sobrenaturales. La imposibilidad de la mezcla o interacción entre ambas sustancias se debe a que no es posible cambiar la naturaleza de las cosas. Por lo tanto, en el ámbito de la naturaleza no hay nada que no sea material: inclusive el movimiento y el pensamiento se explican en términos únicamente materiales.

Hay aquí un principio ordenador: la naturaleza, como señalamos antes, está compuesta íntegramente de materia. Esa materia posee dos grados: el animado y el inanimado. El animado es activo y moviente, mientras que el inanimado es inerte y pasivo. El grado animado se subdivide, a su vez, en racional y sensible: el racional es más puro, fino y sutil, y se encarga de organizar, dar direcciones y supervisar al sensible. Este último es el que trabaja directamente sobre la parte inerte de la materia, siguiendo las directivas del grado racional y creando las diversas figuras y los diversos grados de densidad, rareza, pureza, dureza, suavidad, etc. que percibimos en la naturaleza.

Ahora bien, ¿cómo podemos ver la idea de educación en Lucas? Hemos denominado materialismo pedagógico a ciertos rasgos de su pensamiento sobre la base de algunas tesis:

-Acorde con sus ideas sobre el mundo natural, promovió posturas sobre el conocimiento humano que cuestionaban la idea de racionalidad unívocamente entendida y exclusivamente portada por los sujetos de la preeminencia social.

-La ampliación de la perspectiva del ejercicio intelectual que sería coherente con la vindicación de alternativas válidas de aprehensión de la realidad que había desarrollado en todas sus obras.

En su obra literaria "*La academia femenina*" (1662), toca el tema de la educación de las mujeres del siglo XVII y las formas de instruir las. Dicha comedia se enmarca en una Academia dirigida por un grupo de Mistress (señoras) quienes instruyen a sus alumnas "para pensar y hablar racionalmente". Ese proceso educativo implica un aprendizaje, de ciertas herramientas para abordar diversos debates que se consideraban necesarios para la mujer de ese tiempo: la naturaleza de la verdad, la amistad, el amor y la existencia humana. En esta pieza se hace una crítica muy fuerte a las convenciones sociales y a los mandatos culturales que le exigían a la mujer cumplir con el rol de esposas.

Entonces, la educación era para Lucas, primero, una forma de abordaje epistemológico, la aplicación del conocimiento científico a la realidad material, y luego, una forma de criticar la realidad social que atravesaban las personas, sobre todo las mujeres.

Educación como complemento del estado de naturaleza

El año 1749 marca una fecha decisiva en la vida de Jean Jacques Rousseau (1712-78): yendo a visitar a su amigo Denis Diderot, quien se encontraba preso, y al atravesar el bosque de Vicennes se detuvo un rato a leer el anuncio de un periódico que publicaba un concurso de escritura lanzado por la Academia de Dijon, sobre alguna temática en particular. En este caso: "Si el restablecimiento de las ciencias y las artes ha contribuido a purificar las costumbres". Se dice que, de modo automático, eso le hizo pensar su tesis más importante sobre la que se basa su filosofía: El hombre es bueno por naturaleza, pero se muestra lo peor de sí por culpa de las instituciones sociales. Este ser humano es pura bondad en el estado de naturaleza, y su encuentro con la sociedad lo corrompe. Su propuesta ante ese diagnóstico fue retornar a la vida natural. Para nuestro filósofo, la naturaleza y del sentimiento son la base de toda escala de valores, y es por ello, que sostiene que toda civilización de justificar dicha idea para luego perfeccionarla.

Ahora bien, encontramos la postura clásica en la cual vemos que los progresos sociales son el origen de la depravación del ser humano. Por consiguiente, es necesario, reducir a su estado primitivo de inocencia y de espontaneidad para quitarle los vicios a los que está acostumbrado por su inserción social.

Pero, ¿qué quiere decir Rousseau cuando habla de la naturaleza del hombre y del estado de naturaleza? ¿Designa por tal al hombre real o al hombre esencial e ideal?

Nuestro filósofo sostiene que el estado natural es un estado en el cual el hombre se maneja por sus instintos. Sus ventajas sobre el estado civilizado son que hay un equilibrio entre las necesidades y el modo de satisfacerlas. El hombre es guiado por el amor a sí mismo, y fácilmente encuentra el medio de contentarle.

En su obra el "*Emilio*" nos dice que la naturaleza debe obrar libremente, que el arte del educador está vinculado al derribamiento de los obstáculos y en crear las mejores condiciones posibles, para que las facultades y los instintos se desarrollen conforme. Como ya hemos mencionado, su presupuesto fundamental es la bondad innata de la naturaleza humana. Y es por eso, que toda persona debe intentar volver a recobrar ese estado tomando lo que la educación le brinda y que no ha traído consigo por naturaleza.

Por otro lado, nuestro filósofo propone una forma muy particular de ver el proceso educativo, sosteniendo que debe ser negativa, y no positiva. Con esto quiere decir que hay que formar espíritus libres y enseñar a los niños las obligaciones de todo hombre (educación positiva) y por otro lado, perfeccionar los órganos, instrumentos de conocimiento, y preparar a la razón por el ejercicio de los sentidos (esto refiere a la formación del carácter como un proceso). Esto es lo que llama educación negativa, la cual es necesaria, nos preserva del error, y le da herramientas a los niños para que llegado el momento pueda conducirse hacia lo verdadero y lo haya comprendido, y al bien cuando se encuentre en estado de amarlo. Esta noción de educación negativa parece expresar otra idea fundamental de Rousseau: la civilización debe ser la expansión de la naturaleza y no una envoltura, no una pesada forma impuesta del exterior. La civilización es buena porque es la naturaleza en un grado superior. Es decir, que sólo es bueno aquello que se ha desenvuelto de un modo natural y se ha producido por la actividad individual. La civilización natural vista desde ese enfoque implica la armonía entre la necesidad y la facultad, entre el pensamiento y el sentimiento, entre el exterior y el interior.

Recursos didácticos sugeridos

1) Lea el siguiente fragmento. Luego elabore un texto argumentativo en donde explique cuál de los autores del subeje estaría más de acuerdo con esta cita. Esto en aproximadamente 350 palabras.

“La evolución del hombre ha ido paralela al abandono progresivo de su vida natural salvaje para pasar a conquistar el progreso y la «civilización como premio» en su nueva vida social. El ser humano en su etapa civilizadora ha venido sustituyendo los productos de la naturaleza por los de la industria. Nos recuerda lo necesario que es que los seres humanos no pierdan sus vínculos ancestrales con la naturaleza”. María Montessori (1870-1952)

2) Teniendo en cuenta los autores trabajados, desarrolle, en no menos de 500 palabras, un argumento propio en donde exponga con cuál de los dos autores está de acuerdo.

3) En función de todo lo trabajado, elabore un decálogo sobre cuáles serían las características con las cuáles debería contar en la educación en la actualidad.

Contemporaneidad

Mutación de las mentalidades vs Muerte de la naturaleza

Preguntas para pensar los textos:

- ¿Qué implica la idea de la “mutación de las mentalidades”?
 - ¿A qué se refiere con la idea de las “tres ecologías”? ¿Y cómo se expresa esa relación conceptual?
 - ¿A qué alude Merchant con la afirmación de la “muerte de la naturaleza”?
 - ¿Qué incidencia tuvo la revolución científica de la modernidad para Merchant, en la configuración de la relación entre humano y naturaleza?
- Felix Guattari, “Caosmosis”, Ed. Manantial, (pp. 145/147). Trad. Irene Agoff y “Las tres ecologías”, Ed. Pre-textos (pp.7/13). Trad. José Pérez y Umbelina Larraceleta.**

-Carolyn Merchant, “La muerte de la naturaleza”, Ed. Siglo XXI, (pp 33/38.) Trad. María Antonia Martí Escayol y Raul Ciannella.

Hacia una nueva sensibilidad

Cuando Felix Guattari (1930-1992) plantea una revolución de las mentalidades, lo hace con el objetivo principal de que el ser humano mute hacia una nueva sensibilidad puesto que el planeta atraviesa un período de grandes y vertiginosos cambios y transformaciones técnico-científicas las cuales nos han llevado, en su gran mayoría, a una situación de desequilibrio ecológico. Esto es, que vivimos en una amenaza constante y nos exponemos a un gran desafío si es que no solucionamos este vínculo humano/modos de vida. Guattari caracterizó a nuestra época como un tiempo de progresivo deterioro, es decir, de un avance de la devastación.

Ahora bien, aquella relación de las personas con sus entornos, implica tener en cuenta la complejidad de la organización social y de la producción, con una ecología de los vínculos interpersonales y sobre la base de nuevas modalidades/formas de ser.

En su obra “*¿Qué es la ecosofía?*”, nuestro filósofo sostiene:

“Llamo ecosofía a tal enlace de la ecología ambiental, de la ecología científica, de la ecología económica, de la ecología urbana y de las ecologías social y mental, no para englobar todos esos abordajes ecológicos heterogéneos en una misma ideología totalizante o totalitaria, sino para señalar por el contrario la perspectiva de una elección ético-política de la diversidad, del disenso creador, de la responsabilidad respecto de la diferencia y de la alteridad”. (p.31, 2015)

Como se puede ver en la cita, nos referimos a un enfoque ético-político que pueda dar lugar a lo que Guattari denomina una nueva inteligencia del oikos, la casa del mundo.

Desde esta perspectiva, el filósofo francés, definía el término de ecología como una ciencia de los ecosistemas de todo tipo. Pero se trata de una ciencia que no se encuentra delimitada puesto que toma en cuenta tanto ecosistemas sociales, urbanos, familiares como los de la biosfera. Además, Guattari afirma que toda aprehensión de un problema medioambiental postula el desarrollo de universos de valores, y por tanto, de un compromiso ético-político. Apela también a la internalización de prácticas sociales, que promuevan mayores grados de subjetividad.

No obstante, nuestro pensador, nos proponía un enorme desafío:

“¿cómo modificar las mentalidades, cómo reinventar prácticas sociales que volverían a dar a la humanidad -si alguna vez la tuvo- el sentido de las responsabilidades no solamente respecto de su

propia supervivencia, sino también del porvenir de toda vida sobre este planeta, la de las especies animales y vegetales como la de las especies incorporales, si puedo decirlo así, tales como la música, las artes, el cine, la relación con el tiempo, el amor y la compasión por el prójimo, el sentimiento de fusión en el seno del cosmos?” (“¿Qué es la ecosofía?”, p.50, 2015)

Y, además, una paradoja: por un lado, los enormes y constantes desarrollos tecno-científicos que tienen la potencialidad de “mejorarnos la vida” y, por otro, la imposibilidad de los diversos sectores sociales y de las personas en particular, para hacerlos operativos.

Ahora bien, ¿qué lugar le da Guattari a la educación en sus propuestas? En primer lugar, es importante decir que podemos advertir la noción de educación a partir de dos ideas: la primera, en referencia a una experiencia concreta que menciona y, la segunda, en relación al concepto de cultura.

Con respecto a la primera, expresa Guattari:

“Me he visto muy impresionado por los métodos educativos que Célestin Freinet¹⁵ y Fernand Oury¹⁶ pusieron en práctica, en el ámbito de la escuela primaria, los cuales han hecho aparecer dimensiones creadoras insospechadas. Se puede concebir bajo otras formas la extensión de estos métodos que favorecen la creatividad social”. (“¿Qué es la ecosofía?”, p.85, 2015)

Ambas propuestas escapaban a la paradoja antes mencionada y eran experiencias sociales que podían modificar mentalidades puesto que se disponían a enseñar con la pretensión de transformar las relaciones micro-sociales de la escuela. Lo que implicaba, a futuro, la formación de subjetividades que luego lo replicaran a escala macro.

A lo anterior, Guattari sumará la idea de singularización, esto es, un proceso, que incluso puede ser colectivo, y que ponga en discusión o crisis ese sistema de valores que mantenía a los diversos ámbitos separados y los reorienta hacia una nueva forma de vida sobre el supuesto de que todo tiene una conexión que exige rediseñar dichos ámbitos para verlos como un todo funcional. Dirá, nuestro filósofo, que una clase escolar cuyo docente transforma el método pedagógico, es un ejemplo de eso.

Por otro lado, el segundo aspecto es el de la noción de cultura:

¹⁵ Para este maestro y pedagogo francés, nacido en 1896 y fallecido en 1966, la escuela tradicional estaba basada en el individualismo más tosco, cuando no en el egoísmo y en la indiferencia hacia los demás. Se hacía necesario, por tanto, una labor de combate de estas tendencias individualistas para pasar a formas educativas cada vez más solidarias.

¹⁶ Pedagogo francés, nacido en 1920 y fallecido en 1998.

“El verdadero sentido que conviene conferir al término de cultura en las sociedades modernas, es por tanto el de fuerza productiva, vinculada a sus niveles más infraestructurales. Ningún desarrollo industrial, ningún avance económico es hoy concebible independientemente de la existencia de muy potentes bases de producción de subjetividad social. (Entiendo, por esto, los flujos de signos, de imágenes, de conocimientos, de formas nuevas de sensibilidad y de socialidad engendradas por la tercera revolución técnico-industrial, que se ha anudado en torno de las máquinas informáticas y comunicacionales.) En estas condiciones, sería absurdo y sobre todo socialmente nocivo continuar considerando de forma radicalmente separada una esfera de la cultura por relación a los demás ámbitos de producción de bienes materiales, de servicios y de relaciones sociales”. (“¿Qué es la ecosofía?”, p.138, 2015)

En resumen, en las ideas que hemos presentado, advertimos la importancia de la educación y de la formación, como dos de los aspectos fundamentales para encarar esa revolución de las mentalidades.

¿Cómo fuimos matando a la naturaleza?

Carolyn Merchant es una filósofa, historiadora de la ciencia y ecofeminista¹⁷ estadounidense, que aún vive. Desde sus comienzos en el estudio de estos temas fue que decretó lo que denominó “la muerte de la naturaleza” cuando todavía el mundo, el planeta, no había experimentado las graves consecuencias del comportamiento humano respecto a la relación humano/naturaleza. Claro está, que todos esos factores (deforestación, calentamiento global, aumento del nivel de los mares, sequía de ríos y lagos, entre otros), nos colocan en un momento desafiante y preocupante que necesita revertirse.

Ahora bien, ese comienzo teórico surge de un determinado diagnóstico, con las siguientes características:

“Inspirada por los extendidos cuestionamientos a los supuestos acerca de la ciencia, la sociedad y los valores dominantes elaborados durante los años cincuenta, comencé a reevaluar el significado de mi trabajo anterior sobre historia de la ciencia. La historia del mecanicismo como sistema de materia en movimiento, de la que me había ocupado en mi tesis doctoral, alcanzó nuevas implicaciones cuando la comparé con una cosmología renacentista de espíritus animados y seres dotados de alma, donde todo estaba vivo. ¿Qué papel desempeñaba la historia de la Revolución Científica en la manera en que el mundo de finales del siglo XX conducía nuestras vidas? ¿Qué alternativas históricas, tanto reales como utópicas, habían desafiado los abusos de la sociedad dominante?” (“La muerte de la naturaleza”, p.15, 2023)

Entonces, esa idea de la muerte de la naturaleza, es el resultado de un proceso histórico, social, político, económico, científico y filosófico, que se remonta a la modernidad:

“Entre los siglos XVI y XVII, la imagen de un cosmos orgánico que tenía en su centro a una tierra viva y femenina dio paso a un enfoque mecanicista del mundo en que la naturaleza fue reconstruida

¹⁷ En términos generales, el ecofeminismo es una filosofía y una práctica feminista que parte de la tesis de que nuestro sistema se caracteriza por medio de la subordinación de las mujeres, de la colonización de los pueblos “extranjeros” y de sus tierras, y de la naturaleza.

como algo muerto y pasivo, dominado y controlado por los humanos. La muerte de la naturaleza se ocupa de los cambios económicos, culturales y científicos que produjeron esa gran transformación” (“La muerte de la naturaleza, p.25, 2023)

Parafraseando a Merchant, los humanos construyen sus concepciones acerca de la naturaleza y su mutua relación sobre la base de las ideas y las normas propias de la sociedad y que las han internalizado a través de diversos mecanismos de socialización. Esto es, que los conceptos son construcciones sociales e históricas que emergen en un contexto determinado o particular. Y por ello, es importante la educación como una herramienta de cuestionamiento e interrogación a ese nuevo sistema de investigación que unificó el conocimiento con el poder material.

Y aquí, Merchant introduce otro elemento interesante para entender lo que venimos diciendo: la idea de Bacon sobre que el conocimiento es poder. Esa fue la base de esa visión mecanicista que la filósofa critica puesto que “no cabía ejercer mando sobre la naturaleza a menos que se la obedezca”. El ser humano debía investigar, estudiar y observar con el fin de lograr convertirse en “intérprete” de la naturaleza. De ese modo lo que conocía le permitía ir dominando aun mas la naturaleza.

Entonces, Merchant critica la perspectiva de Bacon sosteniendo que apeló a la dominación de la naturaleza con el objetivo de desarrollar una epistemología científica donde la naturaleza pasó a ser esclava mientras que antes era ama. Dicha caracterización se evidencia en sus obras, particularmente en la “*Nueva Atlántida*”, en tanto programa de estudio científico que se presentaba como base del progreso y del avance de “toda la humanidad”.

En palabras de la autora:

“A lo largo de la historia, las teorías sobre la naturaleza y las teorías sobre la sociedad han estado interrelacionadas. Determinada concepción de la naturaleza puede considerarse una proyección sobre el propio sujeto y la sociedad en el cosmos de la percepción humana. Además, puede incluir supuestos acerca del modo en que se comportan o deberían comportarse los individuos y grupos sociales.” (“La muerte de la naturaleza, p.113, 2023)

Por ende, tomando esto último, entendemos que la educación, es uno de los ámbitos que permite revertir o atenuar esa mirada mecanicista de la naturaleza y el conocimiento, para retornar a la idea de la Tierra viva según la cuál todos estamos interconectados y, cuando un elemento no está, el todo se queda sin una parte importante y constitutiva.

Como afirma Merchant:

“Algunas ideas se difunden; otras se pierden en el tiempo. Y llega un momento en que la dirección y la acumulación de cambios sociales comienzan a marcar diferencias entre la gama de posibilidades, de modo que algunas ideas adquieren un rol más importante en tanto otras se desplazan hacia la periferia. A partir de esta selección de las ideas que parecen más plausibles en condiciones sociales peculiares se produce la transformación cultural. Aunque el contenido específico de la ciencia no sea producto de factores externos, las inquietudes sociales sirven, de manera consciente o inconsciente, para justificar ciertos programas de investigación y para establecer los problemas que la ciencia debe plantear.” (La muerte de la naturaleza, p.30, 2023)

Recursos didácticos sugeridos

1) Lea el siguiente fragmento. Luego elabore un texto argumentativo en donde explique cuál de los autores del sub-eje estaría más de acuerdo con esta cita. Esto en aproximadamente 350 palabras.

“Los humanos no tienen derecho a reducir la riqueza y la diversidad de las formas de vida salvo para satisfacer de modo responsable sus necesidades vitales”.

(Arne Naess y George Sessions)

2) Teniendo en cuenta los autores trabajados realice un comentario de la imagen que sigue a continuación y fundamente qué expresaría cada autor.



Pedagogía de la Tierra vs Decolonialidad del Saber

Preguntas para pensar los textos:

- ¿En qué consiste la propuesta denominada ecopedagogía?
- ¿Cuál es la relación entre la idea de educación sustentable y la pedagogía de la Tierra?
- ¿Cuál es la relación entre los conceptos de educación y descolonialidad?
- ¿A qué se refiere Mignolo con la idea de “racismo epistemológico”?

-Moacir Gadotti, “Pedagogía de la Tierra”, Ed. Siglo XXI, (pp.66/67, 82/85, 147/152) Trad. Eduardo Lucio Molina y Vedia.

-Walter Mignolo, “Educación y decolonialidad: Aprender a desaprender para poder re-aprender”, Entrevista a Walter Mignolo, Revista del IICE /35 (2014).

Somos la Tierra

Moacir Gadotti es un pedagogo y filósofo brasileño, (que aún vive) que viene planteando diversas reflexiones y, proponiendo incluso, programas o propuestas educativas, con el objetivo de contribuir al cambio de paradigma. Se trata de abandonar la visión imperante, según el cual la Tierra o el planeta, son cosificados y expoliados sin tener en cuenta los recursos que son finitos y afectando la vida de millones de personas en todo el mundo. Por consiguiente, el pedagogo, plantea las bases de una forma de ver el mundo a la que denomina Pedagogía de la Tierra.

En palabras del autor:

“Nuestra Pedagogía de la Tierra, como el canto del poeta, no pertenece a quienes la escribieron sino a quienes necesitan de ella en su lucha cotidiana por una escuela mejor, por un mundo mejor. Deseamos que sea una pedagogía llena de esperanza, donde afloren los *valores humanos fundamentales*: la amistad, el respeto, la honestidad, la admiración, la ternura, la emoción, la solidaridad, la aproximación entre lo simple y lo complejo, la atención, la levedad, el cariño, el deseo y el amor”. (“La Pedagogía de la Tierra”, p.20, 2012)

Ahora bien, empecemos por el principio. Gadotti llama “era de la exterminación”, a la época que estamos transitando desde hace algunas décadas, esto tiene la particularidad de que nos estamos destruyendo a partir de los modos de producción, y no con armas nucleares, como siempre hemos pensado que sucedería. Ya en 2003, nos advertía que teníamos 50 años por delante para decidir si destruíamos o no el planeta.

Este sistema económico-político-cultural que habitamos y conformamos, no solamente puso en peligro la vida humana sino también la de todas las demás formas de vida existentes. Es por ello, que tenemos que ir hacia un paradigma que ponga a la Tierra en el centro.

El escenario es complejo: globalización provocada por los avances tecnológicos, el modelo de producción que destruye, la expansión de los flujos financieros, personas que se mueren de hambre en todo el mundo y los que mueren por el excesivo consumo de alimentos, conflictos de orden étnicos y políticos, entre otros factores que caracterizan nuestra sociedad actual. Es por ello, que se pretende encontrar una solución, de manera simultánea, a las problemáticas ambientales y a las problemáticas sociales. Esto supone la idea que venimos desarrollando en el eje, que la ecología no solo trata problemas sobre la naturaleza propiamente dicha, sino que también plantea reflexionar sobre los comportamientos humanos.

Según Gadotti, en la actualidad, existe una gran conciencia de los graves problemas a los que estamos expuestos a escala global, es decir, tomamos conciencia de que el sentido de nuestras vidas no está separado del sentido del propio planeta. Y, además, al mismo tiempo, nos advierte sobre una pregunta clave para reflexionar: ¿Cómo puede existir un crecimiento con equidad, un crecimiento sustentable en una economía volcada hacia la ganancia, por la acumulación ilimitada, por la explotación del trabajo y no por las necesidades de las personas?

Ante ese diagnóstico, Gadotti propondrá una Pedagogía de la Tierra a modo de debate. Esta propuesta se nutre de dos elementos fundamentales: una educación sustentable y una ecopedagogía:

-Respecto a la primera cuestión, nuestro pedagogo sostendrá que la educación puede jugar un papel fundamental para brindarnos los fundamentos filosóficos necesarios como también si nos permite explorar la capacidad de encantarnos con nuestro universo.

Es importante resaltar que la cuestión de lo sustentable ha generado una gran controversia teórica dado que la idea de desarrollo asociado a la sustentabilidad parece que presente una gran contradicción. Por esa razón, Gadotti sostiene que esa idea vista desde una perspectiva crítica, implica elementos educativos: el cuidado de la naturaleza depende de una conciencia ecológica y dicha conciencia depende de la formación educativa.

En su obra *“Pedagogía de la Tierra”*, el filósofo brasileño se hace una serie de preguntas: ¿Cómo se traduce en la educación el principio de la sustentabilidad? Se traduce por preguntas como. ¿Hasta qué punto hay sentido en lo que hacemos? ¿Hasta qué punto nuestras acciones contribuyen con la calidad de vida de los pueblos y con su felicidad? ¿Es la sustentabilidad un principio reorientador de la educación y principalmente de los currículos, objetivos y métodos?

-El segundo aspecto, es decir, la ecopedagogía se constituye como una propuesta que centra sus estudios y prácticas promoviendo un aprendizaje que valora el sentido de la vida cotidiana. Esto supone que puede considerarse tanto como un movimiento pedagógico (también social y político) como un abordaje curricular.

En palabras del autor:

“Coherentes con la ecopedagogía, en el final de cada discusión, necesitamos buscar los caminos de la acción, esto es, lo que nosotros podemos hacer para cambiar, ya sea personal o socialmente, es decir, institucional y colectivamente. No podemos separar la ecopedagogía de la cotidianidad.” (*“La pedagogía de la Tierra”*, p.110, 2012)

Cuando corría el año 2000, se daban a conocer los principios contenidos en una *“Carta de la Ecopedagogía”*. Es importante que mencionemos algunos:

- El planeta como una única comunidad.
- La Tierra como madre, organismo vivo y en evolución.
- Una nueva conciencia que sabe lo que es sustentable, apropiado, o hace sentido para la nuestra existencia.
- La ternura para con esa casa. Nuestro domicilio es la Tierra.
- La justicia socio-cósmica: la Tierra es un gran pobre, el más grande de todos los pobres.
- Una pedagogía biófila (que promueve la vida): involucrarse, comunicarse, compartir, relacionarse, motivarse.
- Una concepción del conocimiento que admite que solo es integral cuando es compartido.
- El caminar con sentido (vida cotidiana).
- Una racionalidad intuitiva y comunicativa: afectiva, no instrumental.

-Nuevas actitudes: reeducar la mirada, el corazón.

-Cultura da sustentabilidad: ecoformación. Ampliar nuestro punto de vista.

En definitiva, el fin último es promover comunidades sustentables que vivan en armonía con su medio ambiente, no provocando daños a otros. Y para ello, es necesario un compromiso ético-político nutrido por una pedagogía y una práctica social definida, en este caso la de la escuela.

Hacia una geopolítica del pensamiento propio

Hacia finales del siglo XX, la humanidad comenzó a experimentar una serie de cambios sociales y políticos trascendentes para la vida. En efecto, esos cambios incidieron en las concepciones del mundo con las que trabajaba el campo de las ciencias sociales. Uno de los cambios que se pueden mencionar es la Caída del Muro de Berlín, y de ese proyecto histórico que encarnaba la Unión Soviética que se presentaba como una sociedad distinta a la del capitalismo. Pero hubo otros cambios que implicaron debates, disputas y conflictos, tal es el caso de la emergencia de nuevos movimientos políticos y sociales por la diferencia. Esto es, que reivindicaban el género, el cuidado del medioambiente, la identidad, entre otros. Dicho escenario provocó en las ciencias sociales una vertiente crítica que comenzó a evidenciar las formas complejas que iría tomando la sociedad hasta llegar al mundo de hoy.

Ahora bien, ¿cuál es el clima de ideas en el que piensa y teoriza Walter Mignolo? Mignolo es un filósofo y semiólogo argentino (que aún vive) y que se nutre de los aportes del pensador y sociólogo peruano Aníbal Quijano, quien a principios de la década de los noventa del siglo pasado elaboró la Teoría de la Colonialidad. En dicho planteo se denuncia la existencia de una matriz de poder cuyo principal mecanismo es la clasificación social. Entonces, Mignolo parte de esas elaboraciones para desarrollar algunas de sus ideas dentro de las características de un pensador ya denominado decolonial.

Esa perspectiva decolonial se caracteriza por ser un intento de pensar lo nuestro, reescribir la historia desde otra lógica y modelo de racionalidad, desde otro lenguaje y marco de referencia alternativo al eurocentrismo moderno.

Como sostiene el autor:

“Al final de una “charla” (presentación informal ante un grupo de unos estudiantes y profesores en la Universidad de Cape Town), me hicieron esta interesante pregunta: ¿cuáles son a su criterio los asuntos a investigar para una agenda descolonial? La pregunta estuvo precedida por una elaboración y contextualización en la que el interviniente con humor hablaba de la esquizofrenia que encuentran en investigaciones que intentan “aplicar el método” decolonial a temas de investigación en variadas disciplinas. La contextualización fue oportuna puesto que el “pensar descolonial” no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo (...) Pues, a partir de estas reflexiones generales, la mayor urgencia es desprendernos (en inglés elaboré estas ideas bajo el mote de delinking) de los presupuestos, mitos, expectativas de la subjetividad moderno Europea (...) El desprendimiento implica el re-surgir, el re-emerger, el re-existir de culturas y memorias desprestigiadas en nombre de los ideales modernos y postmodernos”. (“Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender”, p.62, 2014)

Según nuestro pensador, América Latina es el resultado de la geopolítica del conocimiento, esto es, del conocimiento geopolítico impuesto por la Modernidad. Y es por eso, que el pensamiento decolonial propone un proceso de resignificación para para criticar la idea de la diferencia epistémica colonial¹⁸ y el sistema/mundo moderno occidental.

Por otro parte, Mignolo afirma que la colonialidad se expresa bajo tres formas interrelacionadas de lo social: el poder, el saber y el ser; y eso es lo que se denomina matriz colonial. Es decir, que de manera esquemática podemos presentar la matriz colonial del siguiente modo:

-La Colonialidad del poder (estructura global de poder que se asienta sobre la idea de razas superiores e inferiores. Además, dicha estructura se manifiesta a través de incidencias económicas y políticas). Entonces, la colonialidad del poder se manifiesta a través de la idea de “raza”; que consiste principalmente en el establecimiento de una clasificación de los seres humanos en inferiores y superiores.

-La Colonialidad del ser (la destrucción de las formas de vida, las identidades y las subjetividades de los pueblos a través de distintos modos de violencia física, conceptual y espiritual), impuso la existencia de una forma "natural" del ser de la sociedad y del ser humano, con lo cual quiénes son diferentes son vistos como ontológicamente inferiores e imposibilitados de “llegar a ser modernos”.

Según Mignolo:

“El racismo epistemológico se manifiesta en el mito de la inferioridad epistémica y ontológica de los pueblos colonizados. Seres ontológicamente inferiores son epistemológicamente inferiores y viceversa, por eso es necesario convertirlos, civilizarlos o desarrollarlos. Perder el miedo al

¹⁸ Según Mignolo, la diferencia colonial es el espacio en el que se articula la colonialidad del poder, esto es, el mecanismo hegemónico utilizado desde el siglo XVI al presente, para clasificar a los seres humanos marcando las “diferencias” que los “hacen inferiores” y que justifican la colonización.

pensamiento propio es ya desengancharse del mito y afirmarnos en lo que somos y lo que pensamos. Lo que somos y lo que pensamos fuera de Europa occidental o Estados Unidos está marcado por la diferencia colonial epistémica y ontológica. Es decir, racismo epistémico y ontológico es consecuencia de la diferencia colonial. Pensar lo propio significa pensar a partir del reconocimiento de la diferencia colonial que nos constituye". ("Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender", p.69, 2014)

-La Colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico y la relación de lenguas y conocimiento); es decir, una geopolítica del conocimiento en donde prevalece la visión del dominador. Esto es así porque es través del conocimiento que se forma la subjetividad y, simultáneamente, esa subjetividad de las personas es la que fomenta o confronta los saberes dominantes.

Por consiguiente, es relevante considerar la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, lo que presupone desestabilizar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva occidental, dando la posibilidad de reconocer otras formas de ser, pensar y actuar. Además, implica dismantelar toda la maquinaria conceptual y epistémica de exclusión y control como así también del sistema económico. La misión fundamental de una educación descolonial está dada por el otorgamiento de herramientas teórico-prácticas que permitan desprendernos del eurocentrismo.

Como consecuencia de la acción/pensamiento del dominador impuesto por la razón moderna cuya expresión más determinante y eficaz ha sido la naturalización de las relaciones sociales, han surgido desde el principio mismo, diversas resistencias y reivindicaciones con la pretensión de pensar lo propio, que siguen vigentes hasta hoy. Las cuales tienen una impronta que invita a pensarnos desde nuestra Tierra, nuestro suelo, con un fuerte hincapié en la visibilización de las culturas originarias que aún habitan en diferentes lugares de Latinoamérica.

En otras palabras, y parafraseando a Mignolo, se trata de avanzar en nuevas conceptualizaciones donde tengamos en cuenta la posición de una geopolítica del conocimiento, es decir, un pensamiento situado que provenga de nuestra América.

Recursos didácticos sugeridos

1) Vea la siguiente imagen. Luego elabore un texto argumentativo en donde la analice tomando los autores del sub-eje. Esto en aproximadamente 350 palabras.



2) Teniendo en cuenta los autores trabajados, confeccione un cuadro comparativo en donde exponga diferencias y similitudes entre ambos.

3) Escuche la siguiente canción titulada “Latinoamérica” de Calle 13 <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8> y luego rescate las ideas principales de los autores que le permitan resignificar la tensión (aunque matizada) de este subeje.