

# **LA CONDICIÓN HUMANA EN LA ERA DE LA POSVERDAD**



V Jornadas sobre políticas educativas en Filosofía  
“Gregorio Weinberg”

# LA CONDICIÓN HUMANA EN LA ERA DE LA POSVERDAD

Enrique Dussel y otros

Hernan Murano  
Roman March  
Marcelo Lobosco  
(compiladores)

Enrique Dussel

Gabriella Bianco

Miguel Ángel Santagada

Lorena Marcos

Hernán Murano

Marcos Llanos Nieto

Victoria Villa

María Elena Melgarejo Valencia

Susana Raquel Barbosa

Paola E. Depetris

Raúl Toscano

Luján Luna

Mauricio Langón

Ricardo Gutiérrez Aguilar

Guillermo D. Pappagallo

Luiz de Camargo Pires Neto

Claudia Ábalos

María Andrea Cuéllar Camarena

María Rosa Pronesti

Amelia Gallastegui

Paula Viale

Silvina Lo Re

María Soledad Alposta

Nicolás Luis Fabiani

Andrea L. Gastron

Marcelo Lobosco

Román March

María R. Sustaita Romano

Verónica Ballester

Miriam Kap

María Cecilia Colombani

Andrea Suárez Fassina

Cristina Rochetti

Silvina Coronel Salomón

**Editorial Biblos**

La condición humana en la era de la posverdad: V Jornadas sobre políticas educativas en Filosofía Gregorio Weinberg / Enrique D. Dussel ... [et al.]; compilado por Marcelo Lobosco; Daniel Román March; Hernán Murano.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2018.

491 pp.

ISBN 978-987-691-679-0

1. Filosofía. 2. Política Educativa. 3. Jornadas. I. Dussel, Enrique D. II. Lobosco, Marcelo, comp. III. March, Daniel Román, comp. IV. Murano, Hernán, comp.

CDD 379

Diseño de tapa: *Sergio Martín Lobosco*

Armado: *Sergio Martín Lobosco*

Corrección de estilo: *Valeria Lodihiani*

© Los autores, 2018

© Editorial Biblos, 2018

Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires

[info@editorialbiblos.com](mailto:info@editorialbiblos.com) / [www.editorialbiblos.com](http://www.editorialbiblos.com)

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

## Índice

Semblanzas poéticas a modo de Prólogo	
<i>Marcelo Lobosco</i> .....	15
Introducción	
<i>Marcelo Lobosco</i> .....	21
Poetic portrayals as a Prologue	
<i>Marcelo Lobosco</i> .....	27
Introduction to the Human Condition in the Post-Truth Era	
<i>Marcelo Lobosco</i> .....	35

### PARTE I

#### Lectura descolonizada de la violencia y la geopolítica de la educación

El giro descolonizador	
<i>Enrique Dussel</i> .....	41
Autonomía, hegemonía y la “acción cultural para la libertad”	
<i>Gabriella Bianco</i> .....	51
El espacio fantasmático en la era de la posverdad	
<i>Miguel Ángel Santagada</i> .....	79
Por una didáctica de la filosofía cuyo horizonte no sea la violencia vincular social	
<i>Lorena Marcos</i> .....	91
Filosofía y contradicción: debates metodológicos en torno a la historia de las ideas y sus prácticas pedagógicas	
<i>Hernán Murano</i> .....	97

La Educación como concepto político: contradicciones y experiencias de nuestro siglo <i>Victoria Villa</i> .....	107
--	-----

## PARTE II

### Tecnología educativa y capitalismo financiero

¿Conexión o desconexión tecnológica en la cultura de la ansiedad? <i>Marcos Llanos Nieto</i> .....	125
Impacto de las tecnologías digitales y sus efectos socio-epistémicos <i>María Elena Melgarejo Valencia</i> .....	137
Tecnología en diálogo con educación y violencia del proceso de evaluación en la Argentina de las últimas décadas <i>Susana Raquel Barbosa</i> .....	149
Aproximación al paradigma inmunitario como posible horizonte de sentido <i>Paola E. Depetris</i> .....	159
Crítica a las injurias del mercado <i>Raúl Toscano</i> .....	167

## PARTE III

### Vínculos y fantasmas en las narraciones

Patologías vinculares, fantasmas y su impacto en las subjetividades adolescentes <i>Luján Luna</i> .....	179
Una verdadera incertidumbre <i>Mauricio Langón</i> .....	185
Cuéntate(me) tu vida. La narración autobiográfica y la filosofía como <i>phármakon</i> <i>Ricardo Gutiérrez Aguilar</i> .....	189

Ecualización de conversaciones (o la forma de hacerlas “sonar bien”) <i>Guillermo D. Pappagallo</i> .....	199
Filosofía e Heterotopía O espaço na (da) filosofía de Michel Foucault <i>Luiz de Camargo Pires Neto</i> .....	209
Corporalidad, representación y creación de sentidos <i>Claudia Ábalos y Marcelo Lobosco</i> .....	221
La inquietud de la falta en ser <i>María Rosa Pronesti</i> .....	227
PARTE IV	
Violencia, imaginario y género	
Ser filósofa: el desafío de pensar y escribir como una alquimista <i>Amelia Gallastegui</i> .....	237
Racionalidad patriarcal y prácticas educativas filosóficas. Del silencio epistemológico a la violencia epistémica <i>Silvina Lo Re</i> .....	253
Mujeres incendiadas, mujeres encendidas <i>Paula Viale</i> .....	267
Violencias y antiviolencias simbólicas <i>María Soledad Alposta</i> .....	277
¿Violencia estética? Necesidad de un enfoque sistémico <i>Nicolás Luis Fabiani</i> .....	287
Esculturas, justicia y patriarcalismo: de géneros y representaciones simbólicas <i>María Andrea Cuéllar Camarena y Andrea L. Gastron</i> .....	297
De quietudes y caminatas: una mirada posible sobre las violencias en la Argentina a través de sus estatuas <i>Andrea L. Gastron</i> .....	307

PARTE V  
Didáctica de la filosofía y prácticas educativas

Violencia educativa y crisis del sentido social de la enseñanza <i>Román March</i> .....	321
Federico (o de la violencia en la escuela actual) <i>María R. Sustaita Romano</i> .....	329
De las prácticas educativas como texto y la estética como pretexto <i>Verónica Ballester</i> .....	339
Tensiones entre las vanguardias, la innovación y las buenas prácticas de enseñanza <i>Miriam Kap</i> .....	345
Hombre, filosofía y educación. Las aristas problemáticas de una relación política <i>María Cecilia Colombani</i> .....	355
¿Qué está(mos) siendo y haciendo (con) la filosofía? <i>Andrea Suárez Fassina</i> .....	363
Imágenes de enseñar y aprender: el desafío de la didáctica <i>Cristina Rochetti</i> .....	369
Filosofía política educativa: de la textualidad de la violencia. Identidad, símbolo y prácticas sociales instituyentes <i>Marcelo Lobosco</i> .....	377
Educational Political in Philosophy: from the Textuality of Violence, Identity, Symbol and Social Practices <i>Marcelo Lobosco</i> .....	383
La confluencia de la estrategia pedagógica del yoga y la filosofía para abordar la enseñanza <i>Silvina Coronel Salomón y Amelia Gallastegui</i> .....	389

## PARTE VI

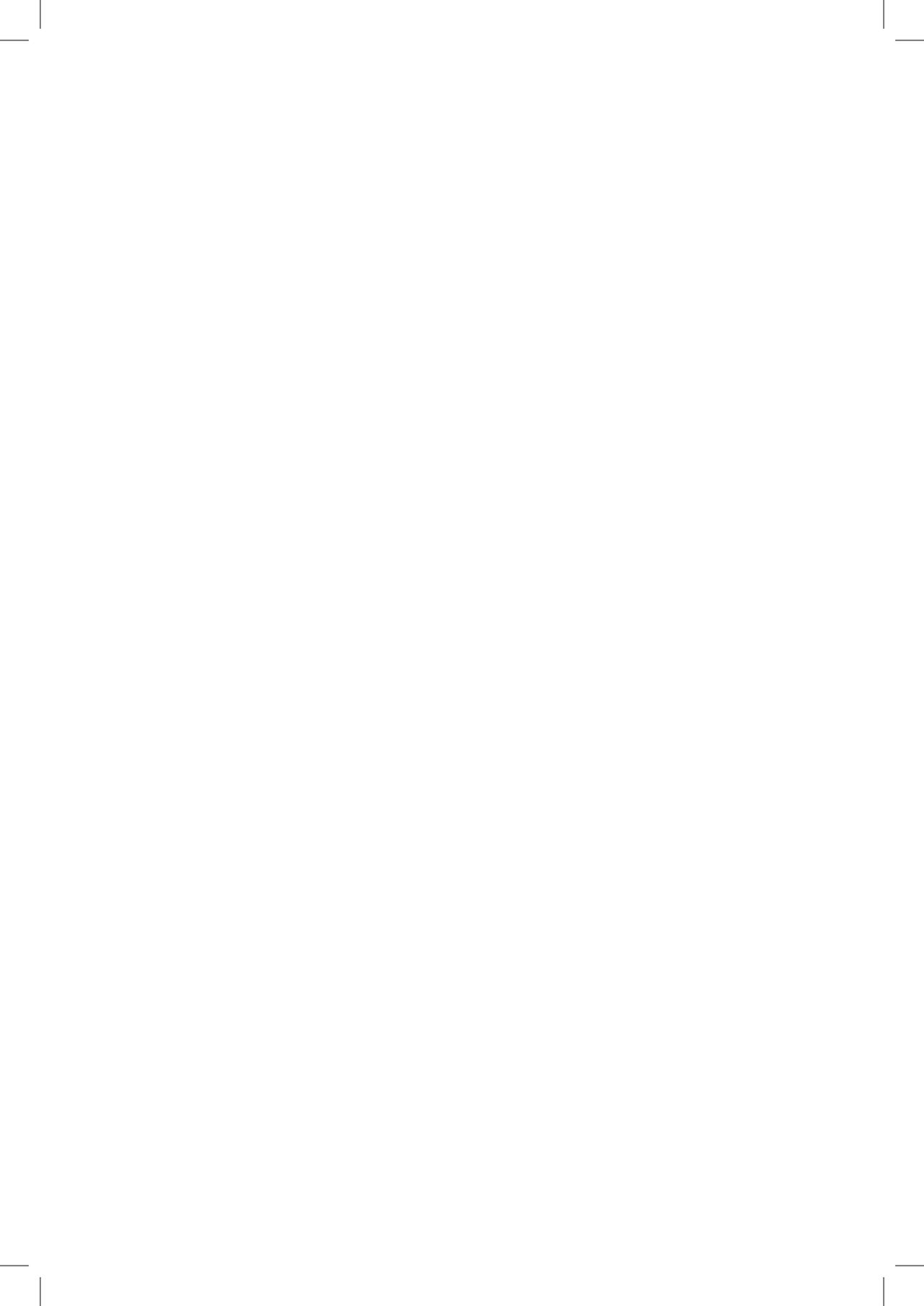
### Sentido social de la enseñanza y prácticas filosóficas

Caer en la escuela privada <i>Gustavo Abraham</i> .....	403
La educación filosófica como política de libertad <i>Elías Germán Bravo y Mariano Olivera</i> .....	411
La mirada del Otro y su impacto en la constitución subjettiva en el marco de la escolaridad <i>Janet Ruiz Diaz</i> .....	419
La importancia de la lectura en la construcción de la subjetividad <i>Maximiliano Andiarena</i> .....	425
Universidad y profesores de filosofía en la ciudad de Bahía Blanca: ideas para construir un camino común <i>María Laura Medina y María Belén Bedetti</i> .....	431
El aporte decolonial: una nueva mirada para la formación de profesores de inglés <i>Claudia De Laurentis y Ana I. Siccardi</i> .....	437
La Nueva Escuela Secundaria. Contradicciones de la nueva política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires <i>Griselda Fernández</i> .....	449

## PARTE VII

### Violencia simbólica y arte

La reconstrucción del retrato de Pablo Míguez. Contextualización socio-jurídica a un caso testigo de Desaparición Forzada de Personas <i>Andrea Gastrón, Estefanía Giaccone y Agustina Vazquez</i> .....	463
“Pasar a degüello” de lo real a lo simbólico... y viceversa <i>Viviana Kühne</i> .....	471
La Justicia esculpida: mujeres eternamente observadas <i>María Angela Amante, Lorena Russo y Andrea Gastron</i> .....	485



## Cantares

*Todo pasa y todo queda  
Pero lo nuestro es pasar  
Pasar haciendo caminos  
Caminos sobre la mar  
Nunca perseguí la gloria  
Ni dejar en la memoria  
De los hombres mi canción  
Yo amo los mundos sutiles  
Ingrávidos y gentiles  
Como pompas de jabón  
Me gusta verlos pintarse de sol y grana  
Volar bajo el cielo azul  
Temblar súbitamente y quebrarse  
Nunca perseguí la gloria  
Caminante son tus huellas el camino y nada más  
Caminante, no hay camino se hace camino al andar  
Al andar se hace camino  
Y al volver la vista atrás  
Se ve la senda que nunca  
Se ha de volver a pisar  
Caminante no hay camino sino estelas en la mar  
Hace algún tiempo en ese lugar  
Donde hoy los bosques se visten de espinos  
Se oyó la voz de un poeta gritar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar  
Golpe a golpe, verso a verso  
Murió el poeta lejos del hogar  
Le cubre el polvo de un país vecino  
Al alejarse, le vieron llorar  
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar  
Golpe a golpe, verso a verso  
Cuando el jilguero no puede cantar  
Cuando el poeta es un peregrino  
Cuando de nada nos sirve rezar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar*

Antonio Machado

Version musical de Joan Manuel Serrat



## Semblanzas poéticas a modo de Prólogo

*Desvarió laborioso y empobrecedor el de componer vastos libros, el de explayar en quinientas páginas, una idea cuya perfecta exposición oral, cabe en pocos minutos.*

*Mejor procedimiento es simular que esos libros ya existen y ofrecer un resumen, un comentario.*

*[...] Más razonable, mas inepto, más haragán, he preferido escribir notas sobre libros imaginarios.*

Jorge Luis Borges, *Ficciones*

Recordando una de mis estadias, como profesor invitado, en la Universidad de Salamanca, España, con la infatigable amabilidad y hospitalidad de los Salmantinos, los anfitriones de la casa -Museo de don Miguel de Unamuno, aquel que fuera Rector de esta histórica casa de estudios, y que nosotros, los latinoamericanos, conocemos por *El Sentimiento Trágico de la vida*, *La Niebla*, entre otras obras, en la sala donde estaban los investigadores, donde recordé lo que me pasaron los investigadores y funcionarios algunos papiers, de don Miguel, con su infinita generosidad.

Recordé que el eximio filósofo, filólogo, poeta, novelista español, en algunos trabajos aislados ponía un nombre-categoría: por ejemplo “angustia” y luego escribía lo atinente a esa categoría- sentido.

Salvando los 14.000 km de distancia simbólica y geográfica con este enorme catedrático español; distancias teóricas, existenciales y políticas entre el Filósofo, dramaturgo y novelista francés Jean Paul Sartre (autor de *El Ser y la Nada*, *la Crítica de la Razón Dialéctica*, la novela *La Náusea*, *El idiota de la Familia: Flaubert*, creador de la *Psicología fenomenológica*) y el Filósofo, filólogo, Rector expulsado y reemplazado en Salamanca, un español agobiado por la finitud, la existencia, la fe y su partida de este mundo, encontré en ambos una misma actitud.

Según mi punto de vista, ambos estuvieron animados por una ética de la autenticidad, uno, creyente con gotas de agnosticismo –Unamuno– y otro, ateo –Sartre–, ambos filósofos y escritores, con una existencia plagada de amores y odios, admiración y reco/desconocimientos.

Se me ocurrió poner categorías con forma de algoritmos existenciales que diesen una configuración narrativa a este prólogo e instituyera una apropiación conceptual que generase una praxis lingüística perlocucionaria.

## **La canción**

A la manera de metaprólogo, una especie de Proslogium como afirmaba Anselmo, tiene lugar aquí por varias razones. En primer lugar la incluimos por razones poéticas, porque nos expresa, muestra lo que amamos, lo que nos falta, en este momento histórico-social, la presencia de mundos sutiles, ingrátidos y no hostiles, ausentes de mimesis poéticas, de metáforas que manifiesten en sus contorsiones gramaticales, narraciones metafóricas que se desplacen en nuestro mundo hostil, la armonía y belleza oracular, como los cantares de gesta medievales, que dejaban su belleza en los derroteros de su existencia.

## **Paradojas y perplejidades**

En esta sociedad necia, cruel, colonizada, compleja y paradójica: la falta de mundos con sabor a chocolate, la falta de sensibilidad, de poesía, de metáforas, de narraciones, de tesis inteligentes que se desplacen llenas de belleza oracular, vincular e institucional; cuando tomamos distancia de las producciones escritas, de los vínculos y de las Instituciones, vemos como la gente valiosa no deja de gritar, de implosionar, de interpelarnos afirmando quiero que respeten mi dignidad, que es la versión laica de la sacralidad religiosa. Queremos que la secta de los monótonos, sigan sus derroteros: ser pequineces.

Encontré en uno de mis scrotorium Académicos, en la hora nona, en un lugar de una cantidad de aduladores de una pseudo-Sophia, que parafraseando a Borges, tenían ideas ineptas, pomposamente adornadas y con admiración rencorosa y cuasi símbolos que denotaban su docta ignorancia y provocaban en el auditorio, resignación, fastidio y un tedio abrumador. Que, como decía Samuel Beckett, “ Quand on est dans la merde jusqu’ au cou, il ne reste plus qu’à chanter”.

Con fingida alegría adulaban y que cuando nadie nos ve, nos hacen a humedecer nuestra mirada, con una honda nostalgia, como afirma el cantautor Serrat, ante el recuerdo de esos rostros húmedos y opacos, mojados de su necedad pegajosa, embriagados de ficciones que producían una sensación nauseosa en los rostros diáfanos e íntegros, dejando un ambiente lleno de soledad, melancolía y crueldad.

Yo nací, no biológicamente, sino poéticamente, bajo el color azul, el cronos del tiempo, un tiempo originario, pero no tuve el valor de dejarme guiar por esa musa inspiradora y cosmológica, preferí la estrechez del color blanco del deber, un blanco que me guió como imperativo categórico, sacándome la textura, la sensualidad, lo agreste y la creatividad del azul.

Un blanco deber del imperativo categórico aplomó mis posibles desvaríos, que el azul que se desplegaba, cual los colores del arco iris, cuando se encontraba con el calor del sol.

Pocas veces lo deje salir, a ese azul, con sabor a ola de mar salado.

En los otros escriturum Académicos descubrí los manjares de los desplazamientos semánticos, alegorías y metáforas inteligentes y sensibles, en la laboriosa búsqueda de una aletheia, a la cual se llegaba por una bildung que requerían el desciframiento de mis investigaciones multidiciplinarias, que requerían Wahrheit und Methode, como afirmaba Gadamer.

Por otra parte quiero agradecer a Claudia Abalos y Guillermo Pappagallo, cuya sutileza honestidad y belleza conceptual, no dejaron de acompañarme en mis derrotetos existenciales, también a Román March, Lorena Marcos, Marcos Llanos Nieto, Amelia Gallastegui, Hernan Murano, Lujan Luna, Verónica Ballester, por iniciarse en la investigación, asumir las críticas de este camino y Mauricio Langón de Uruguay, María Elena Melgarejo e Iván Avello de Chile, Carla Speranza, por darle nivel a las Jornadas y testimoniar.

Además a Luis Pires y Lara Sayao de Universidades de Petropolis y Estadual de Río de Janeiro Brasil, a Susstraita Romano y Alicia Colot Villarreal de Universidades de México por acompañar este evento.

## **Aportes desde América Latina**

El Dr Maestro Enrique Hernández, nos ha mostrado que la irreductible lo negado aparece frene a los pardigmas foráneos, los aspectos ideológicos, necesarios de la testimoniales de la perspectiva Latinoamericana, de la Educación Filosófica y la lo trágico de la existencia con su partida, en su último trabajo acerca de la tragedia de Ayozinapa en México.

El Maestro Dr Dussel nos ha vinculado y hemos tenido el honor de contar con el quien nos ha mostrado la la interpelación, la geopolítica y su relación con desmontar los intereses de la razón. Pues los que cultivan la planificacion solamente en zalá enseñanza de la Filosofía, quieren naturalizar la pobreza, la marginalidad y la exclusión social.

Ha mostrado la la interpelación, la geopolítica y su relación con desmontar los intereses de la razón. Pues los que cultivan la planificación solamente en zalá enseñanza de la Filosofía, quieren naturalizar la pobreza, la marginalidad y la exclusión social

El Filósofo y Semiologo Dr Miguel Santagada de la Universidad de Laval, Canada nos ha mostrado los conceptos filosóficos vinculados con la narrativa, el Cine y las redes sociales en su último trabajo imperdible.

La lúcida y crítica investigadora de Universidad de Santiago, Angela Boitano, la múltiple especialista en Filosofía y Redes sociales, con su equipo Silvina Lo Re aportado su creatividad e impulso a pensar en grupo.

Estos aspectos de la enseñanza de la Filosofía y la edición o Políticas en Filosofía, que implica introducir como alguna vez hemos dicho con el Dr Walter Kohan, argentino y profesor de Universidad Estadual de Río de Janeiro, que la Didáctica además significa trabajar temas como más allá de la planificación, Como el afirma en su tesis trabajar el tiempo como Kronos y cómo kairos. No reduciendo la Didáctica a una mera programación o planificación, sino que está sea condición de posibilidad de pensar, articular problemas filosóficos.

Es como si el Ingeniero, se conformase con los planos de un edificio, sin poner los pies en el barro de la obra y ver el edificio. Eso si bien peinado y balbuceando planillas para ser “ astuto “ en profesorado y escuelas, con una pseudolegitimidad, no siendo interpelados como afirma Dussel por el dolor del Otro.

## **Aportes Europa y EE.UU.**

También hemos tenido el honor de contar con Jura Savolonien, de la Universidad de Helsinki, Finlandia, del brillante y con una exquisita ironía, el investigador alemán, el Dr Gerd Gerhardt de Munter, Alemania, el Filósofo belga, que nos ha llenado de perplejidad con su conocimiento de Cortázar, del francés, neerlandés, inglés, nos referimos al generoso Dr Danny Praet de la Universidad de Ghent, de Bélgica, a la crítica y ezquizonalítica Dra gabriela Berti de Barcelona, el excelente Funcionario, investigador y Politólogo Mg Oscar García, del Rectorado de la UBA al Dr Enrique del Percio Filósofo del Derecho y reemplazante del Asesor Papal Dr, Dr Scanone de la USAL y de la UBA, al crítico, lucido y versátil Filósofo de EEUU, Joseph Murphy, a los / las Filósofos especialista en Filosofía y mística Dra Sagrario Rollán, el brillante Dr Miguel Santalalla de Valladolid, el investigador de excelencia Académica Dr Ricardo Gutiérrez Aguilar de todos de España, la Dra de la Gabriella Bianco de la

funcionaria de Unesco, Universidad de Toronto, Presidenta de Asolapo, la Experta Abogada, Socióloga y crítica de la UBA, Dra Andrea Gastron.

También queremos agradecer a los miembros del Programa Olimpiada Argentina de Filosofía /qué se desarrolla en el ámbito primero dependiendo del Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, teniendo como Presidentes Honorarios al Dr Gregorio Weinberg, consultor de la CEPAL, de la Unesco, Doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires, Premio De Unesco de París y autor de la Historia de la Humanidad para Unesco París, después del deceso de este último al Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Dr Félix Schuster, Epistemólogo de Proyección Internacional, hasta su deceso en el 2017, ultimamente desarrollándose dicho Programa en el ámbito de la Secretaria de Extension y Bienestar estudiantil, luego en la Secretaria de Educación Media del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires a cargo del prestigioso Politólogo Mg Oscar García, nuestro Programa desde 1999, Miembro de la Olimpiada Internacional de Filosofía, Auspiciada por Unesco y la Sociedad Internacional de Profesores de Filosofía.

### **Reflexiones propedéuticas**

1. No licuar la Didáctica especial en Filosofía. Quisiera reconocer también a la brillante profesora Dra Cristina Rochetti de Universidad de Cuyo, con su equipo Andrea Suárez, Yanina Gonzales, Paola Depetris, y la enorme y extraordinaria profesora Clara Jalif de Bertranou, como a excelente profesora y funcionaria Marcela Mangeon de Universidad del Litoral y Maestro Pedro Solís de Santa Fe, con quienes contrastamos que enseñar a enseñar filosofía no significaba, reducirla a una mera Técnica de planificar, que la Didáctica implica trabajar, además, temas como el poder, la autoridad, el apriori Antropológico de Roig, y el cuidado de sí de Foucault, cómo hacen en Cuyo o como nosotros lo hemos hecho trabajando las Patologías de la enseñanza de Filosofía, o el honor de tenerlo al Maestro Dr Enrique Hernández, el testimonio de la irrupción de lo negado por la racionalidad hegemónica y la interpelación al que someta al lumpen y vulnerable en la era de la globalización y exclusión social como afirma el Maestro Dr Enrique Dussel, en una de sus obras, Miembro Honorario de nuestro Programa.

2. Holzwegue de las Jornadas de Política Educativa en Filosofía. En segundo lugar, desde el punto de vista histórico - Social, hemos dejado una marca con la concreción y producción de estas Jornadas de Política

Educativa en Filosofía Nacionales e internacionales, de las cuales este ejemplar el el quinto que sale, consecutivamente y que sale más tarde, cómo dice el bello libro de Kennedy Toole, por “La conjura de los necios”.

Desde el punto de vista filosófico, de la racionalidad, estas Jornadas de las cuales hemos dejado una huella, que los franceses y belgas llaman trace y los griegos llamaban eikon, es decir la representación presente de la cosa ausente, nos muestra cómo está Producción de algunos miembros del Proyecto de Investigación, ha ido increyendo se construyó un camino, ingrátido, sutil de pensamientos cada vez más inteligentes, más lúcidos que favorecieron y favorecen la construcción de una masa crítica como afirmaba el Maestro Dr Gregorio Weinberg.

Generando este Holwegue, un camino de compañeros de ruta, que sabemos que no hay camino, sino que se hace camino al andar, un cúmulo de estelas en el mar, de reflexiones, pensamiento reflexivo y crítico, para que haya un poco de más oxígeno en este mundo tan básico, tan poco sugestivo, abriéndose a gratamente a personas de diferentes Cátedras y Universidades de Argentina, de América Latina, Europa, EE.UU., varias personalidades filosóficas de Proyección Internacional y Nivel Académico notables, de excelencia Académica, en la Investigación y la docencia y la Extension.

*Mg Marcelo Lobosco*  
*Master Universite Paris 8 / UBA / Consultor Unesco*

## Introducción

*Marcelo Lobosco*

Un problema para seguir pensando, procesando, es el imaginario - Tecnológico, que atraviesa nuestro, Lebenswelt o mundo, de la vida (como decía el segundo Husserl y afirma Enrique Dussel) y se ve escenificado en las redes sociales, que tocan nuestro registro imaginario y simbólico, como Santagada recupera de Zizek, y este de Lacan que se manifiesta y atraviesa una parte de esta obra. Redes sociales y viralización.

Una vez viralizado, en las redes, este fast food digital, como afirmamos con El filósofo surcoreano - que estudió en Alemania, Byung Chul Han, las personas quedan estrelladas o convertidas en estrellas, por efecto de la de las redes sociales, sus matrices digitales y la escasa capacidad reflexiva y crítica de los sujetos lectores fast food de las redes sociales, generando creencias dogmáticas que estigmatizan o endiosan a los sujetos, en una sociedad sin mediación Simbólica, sin discurso, sin palabras, como afirmaba, el filósofo francés Paul Ricoeur, donde lo verosímil es el registro imaginario real, de una verdad que queda escondida en un cajón y cuya huella pocos se preocupan por buscarla.

Siempre desde una Política Educativa de Reconocimiento del Otro, y de instituir prácticas significativas del vínculo educativo con el otro para nuestros alumnos, participantes cada año distintos, desde hace 22 años de la Olimpiada, fundacional y representante de la Universidad de Buenos Aires y Argentina y los profesores puedan capacitarse y optimizar su conocimiento, en este mundo complejo y paradójico.

Donde encontramos múltiples datos y escasa síntesis la cual se ve favorecida por la Filosofía como disciplina de síntesis. Por eso los países desarrollados incluyen cada vez más Filosofía en los diseños Curriculares sabiendo de su influencia en las prácticas sociales.

Es así que nos encontramos con los trabajos del Maestro fundador de la Filosofía de la Liberación Dr. Enrique Dussel, la experta, filósofa y funcionaria Gabriella Bianco, el Maestro uruguayo Mauricio Langón, el Dr. en Alemania y España Ricardo Gutiérrez Aguilar; el Dr en Filosofía Miguel Angel Santagada de la Universidad Laval de Canadá con pertenencia a la Univ del Centro y a la UBA la Dra. Andrea Gastron, la iusfilósofa Soledad Alposta, la Dra. Cristina Rochetti, la Prof. Lorena Marcos, el Prof. Hernán Murano, el investigador Marcos Llanos Nieto, la Mg. María Elena Melgarejo Valencia -Chile-, la Dra. Susana Raquel Barbosa, el Lic. Raúl Toscano, la estudiante de Filosofía Luján Luna, el Mg. Guillermo Pappagallo, el Mg. Luiz de Camargo Pires Neto -Brasil-, la Mg por la Universidad de Salamanca Claudia Ábalos, la Mg María Rosa Pronesti, la Lic Amelia Gallastegui, la Abogada Paula Viale, la Mg Silvina Lo Re, el investigador y exConsejero estudiantil Román March, la futura Licenciada en Filosofía Victoria Villa, la filósofa María Sustaita Romano, Miriam Kap, la Profesora Silvina Coronel Salomon, la Dra María Cecilia Colombani, la Prof. Andrea Suárez, la Lic. Paola Depetris y del Mg. de la Universidad de París 8, Profesor Universitario de la UBA, Investigador y Director de las Olimpiadas Argentinas de Filosofía –Secretaría de Educación– Universidad de Buenos Aires, Marcelo Lobosco.

Todos los trabajos están atravesados por la pregunta que genera el concepto de posverdad, hoy en boga y que Žižek ha tomado de Lacan y de su distinción entre el orden simbólico y el orden imaginario. ¿Cuál es la condición humana en la era posverdad?

Asimismo nos preguntamos cuál es la articulación entre la violencia simbólica y real en el mundo actual, en la era donde impera los registros imaginarios donde la Posverdad.

Siguiendo al Maestro Dr. Enrique Dussel, quien aborda la cuestión en torno al giro descolonizador que caracteriza su filosofía, la Dra y Funcionaria Gabriella Bianco propone una “acción cultural para la libertad”. Otra vía toma el artículo de Ricardo Gutiérrez Aguilar, para quien la narración autobiográfica y la filosofía actúan como *phármakon* o remedios ante la violencia y la exclusión.

Crítica a las injurias del mercado por el economista y Filósofo Raúl Toscano.

Tecnología en diálogo con educación y la violencia en la evaluación Susana Raquel Barbosa.

Impacto de las tecnologías digitales y sus efectos socioepistémicos, María Elena Melgarejo Valencia.

Ecuación de conversaciones (o la forma de hacerlas sonar bien), por el administrador y Sociólogo de la Educación Guillermo Pappagallo.

El sugestivo trabajo del filósofo Brasileño Luiz de Camargo Pires Neto: Filosofía y heterotopía en la filosofía de Michel Foucault, ser filósofa: el desafío de pensar y escribir como una alquimista, Amelia Gallastegui.

La dialéctica entre Mujeres incendiadas, mujeres encendidas, por la Abogada y Docente en filosofía del Derecho Paula Viale.

Racionalidad Patriarcal y prácticas educativas filosóficas. Del silencio epistemológico a la violencia epistémica, Silvina Lo Re.

Ante la crueldad, lo paradójico de la sociedad cruel y de la posverdad el investigador futuro Filósofo y exConsejero Roman March nos propone Violencia y antiviolencia simbólica.

Soledad Alposta, sugestiva, inteligente, nos interpela Violencia educativa y crisis del sentido social de la enseñanza desde la filosofía del Derecho y del Estado.

La Educación con concepto político, en la era de la posverdad, nos invita a pensar por la futura Licenciada en Filosofía Victoria Villa

La Educación y enseñanza de Normalidad Filosófica desde la Historia de las ideas, ha sido los entrecruzamientos presentados por el investigador y pensador Latinoamericanista Hernan Murano

De la violencia en la escuela actual, María Sustaita Romano. Tecnologías digitales por la experta De la Facultad de Valparaíso, Chile, María Elena Melgarejo y y Tecnologías del diálogo y evaluación por la ilustrada experta Dra Susana Barbosa

Tensiones entre las vanguardias, la innovación educativa y las buenas prácticas de la enseñanza, por la experta Miriam Kap.

Hombre, filosofía y educación. Las aristas problemáticas de una relación política, por la filósofa y experta María Cecilia Colombani.

¿Qué está siendo y haciendo la filosofía?, por la investigadora Andrea Suárez, Una Didáctica de la filosofía que recupere en vínculo, por la Tesista y profesora Latinoamericanista Lorena Marcos, El horizonte del sentido a partir de un paradigma inmunitario La vinculación de la subjetividad Tecnológica en tiempos de angustia Social, nos interpela Marcos Llanos Nieto

En un mundo en donde la ficción parece superar a la realidad, las redes sociales generan un imaginario donde se endiosan o estigmatizan a los sujetos, no distinguiendo, por falta de Capital simbólico, la realidad de la ficción. Así el arte es el espacio privilegiado de análisis pues allí cristalizan experiencias colectivas, para la Dra y Socióloga Andrea Gaston, quien propone en su artículo una relación estrecha

entre arte, derecho y comunidad. En sintonía con esta temática, el Mg Marcelo Lobosco, quien presenta en esta ocasión dos artículos, propone en el primero, junto a la Psicoanalista Claudia Abalos a la corporalidad, su representación y sentido -frente a la violencia- como categorías culturales que requieren desde una hermenéutica crítica, que rescate al Otro de la negación absoluta. En el segundo artículo, nos propone pensar la violencia desde una Política Educativa que tome las prácticas sociales como texto intentando buscar su significado.

El otro al cual aludimos es siempre aquel sujeto que es nombrado, producido y mediado por categorías impropias e impuestas de un sistema político-económico que, mediante una violencia -ya sea ésta física o simbólica- lo somete, lo acorrala, corrompe, humilla, desoye, enferma y finalmente, elimina.

Todos los autores abordan la cuestión problemática de cómo enfrentarnos a esta nueva Era, en donde los excesos de comunicación e información –como sostiene Miguel Angel Santagada, “obviamente falsa”- están a la orden del día, a través de las redes sociales sin perder de vista el poder que aún tiene el pensamiento y la construcción colectiva y no violenta de la condición –aún no perdida- de ser humanos.

Entre entrecruzamiento entre violencia que rompe la confianza con el otro, los lazos sociales y las ficciones que generan las redes sociales, es decir a los lectores que no contratan la información y se deja llevar por falta de capacidad Simbólica, como decía Bordieu, son estimado lector que tenga la amabilidad de leerlos, las coordenadas que atraviesan esta producción.

Por último Imágenes, representaciones, que tenemos en la acción de enseñar y aprender. El desafío de la una didáctica de la Filosofía en el siglo XXI, el el trabajo de la excelente filósofa Cristina Rochetti.

Buscando Humanizar las prácticas sociales, Políticas, Jurídicas, Económicas, Sanitarias, Urbanas, de los miembros de una formación social, como decía Althusser, ante el avance de la insignificancia, al decir del Filósofo, Psicoanalista y Economista Cornelius Castoriadis, presentamos este libro en Sociedad.

## Song

*Everything passes and everything stays  
But our thing is to pass  
Passing by making paths  
Path over the sea  
I never pursued the glory  
Nor leave in memory  
Of men my song  
I love the subtle worlds  
Graviless and gentile  
Like soap bubbles  
I like watch them paint themselves of sun  
and garnet fly  
under the blue sky tremble and crumble  
I never pursued the glory  
Walker your footsteps are the path and nothing else  
Walker, there is no path, the path is made while walking  
By walking, a path is made  
And by returning your sight back  
You see the path that never  
Would be stepped on again  
Walker there is no path but trails on the sea  
Some time ago in that place  
Where today the forests dress themselves of pine  
The voice of a poet was heard shouting  
Walker, there is no path, the path is made by walking  
Stroke by stroke verse by verse  
the poet died far from home  
the dust of a neighboring country covers him  
While distancing himself, they saw him crying  
Walker, there is no path, the path is made by walking  
Stroke by stroke, verse by verse  
When the gold finch can not sing  
When the poet is a pilgrim  
When praying give us no use  
Walker, there is no path, the path is made by walking*

Antonio Machado

Musical Version by Joan Manuel Serrat



## Poetic portrayals as a Prologue

*It was laborious and impoverishing to compose vast books, to expand in five hundred pages, an idea whose perfect oral presentation, fits in a few minutes.*

*Best procedure is to simulate that those books already exist and offer a summary, a comment. [...] More reasonable, more inept, more lazy, I have preferred to write notes about imaginary books.*

Luis Borges, *Fictions*

Remembering one of my stays, as a visiting professor, at the University of Salamanca, Spain, with the indefatigable kindness and hospitality of the people of Salamanca, the hosts of the house -Museum of Don Miguel de Unamuno, the one who was Rector of this historic house of studies, and that we, the Latin Americans, know about the Tragic Feeling of life, The Fog among other works, in the room where the researchers were, I remembered what the investigators and officials passed to me, some papers, of Don Miguel, with his infinite generosity.

I remembered that the eximio Philosopher, Philologist, poet, Spanish novelist, in some isolated jobs put a name - category: for example “anguish” and then wrote what pertains to that category - sense.

Saving the 14,000 km of symbolic and geographical distance with this enormous Spanish professor; theoretical, existential and political distances between the French philosopher, playwright and novelist Jean Paul Sartre (author of *The Being and Nothingness*, the *Critique of Dialectical Reason*, the novel *La Nausea*, *The Idiot of the Family*: Flaubert, creator of Psychology phenomenological) and the Philosopher, philologist, Rector expelled and replaced in Salamanca, a Spaniard burdened by finitude, existence, faith and his departure from this world, I found in both the same attitude.

According to my point of view, both were animated by an ethic of authenticity, one believer with drops of agnosticism -Unamuno- and another, atheist- Sartre-, both philosophers and writers, with an existence plagued with love and hate, admiration and reco / ignorances.

It occurred to me to put categories in the form of existential algorithms that gave a narrative configuration to this prologue and

instituted a conceptual appropriation that would generate a perlocutionary linguistic praxis.

### **The song**

As a metapologue, a kind of Proslogium, as Anselmo claimed, takes place here for several reasons. First, we include it for poetic reasons, because it expresses us, shows what we love, what we lack, in this historical-social moment, the presence of subtle, weightless and non-hostile worlds, absent from poetic mimesis, metaphors that manifest in its grammatical contortions, metaphorical narratives that move in our hostile world, harmony and oracular beauty, like medieval epic poems, that left their beauty in the paths of their existence.

### **Paradoxes and perplexities**

In this foolish, cruel, colonized, complex and paradoxical society: the lack of chocolate flavored worlds, the lack of sensitivity, of poetry, of metaphors, of narrations, of intelligent theses that move full of oracular beauty, link and institutional ; when we distance ourselves from the written productions, the links and the Institutions, we see how valuable people do not stop shouting, imploding, interpellating, affirming that I want them to respect my dignity, which is the secular version of religious sacredness. We want the monotonous sect to follow its course: to be petty.

I found in one of my Academic scriteriums, at the ninth hour, in a place of a number of flatterers of a pseudo-Sophia, who paraphrasing Borges, had inept ideas, pompously adorned and with spiteful admiration and quasi symbols that denoted his learned ignorance and provoked in the audience, resignation, annoyance and an overwhelming tedium. That, as Samuel Beckertt said, “Quand on est dans la merde jusqu’au cou, il ne reste plus qu’a chanter”.

With fake joy they flattered and when nobody sees us, they make us moisten our eyes, with a deep nostalgia, as the singer-songwriter Serrat affirms, before the memory of those damp and opaque faces, wet with their sticky foolishness, intoxicated with fictions that produced a nauseous feeling in the diaphanous and intact faces, leaving an atmosphere full of loneliness, melancholy and cruelty.

I was born, not biologically, but poetically, under the color blue, the chronos of time, an original time, but I did not have the courage to let

myself be guided by that inspiring and cosmological muse, I preferred the narrowness of the white color of duty, a white that I am guided as a categorical imperative, taking away the texture, the sensuality, the wildness and the creativity of the blue.

A white duty of the categorical imperative plumbed my possible ravings, that the blue that unfolded, which the colors of the rainbow, when it was with the heat of the sun.

I rarely let it out, to that blue, with the taste of a wave of salty sea.

In the other Academic writings I discovered the delicacies of semantic displacements, allegories and intelligent and sensitive metaphors, in the laborious search of an *aletheia*, which was reached by a *bildung* that required the deciphering of my multidisciplinary investigations, which required *Wahrheit und Methode*, as Gadamer affirmed.

On the other hand I want to thank Claudia Abalos and Guillermo Pappagallo, whose subtlety honesty and conceptual beauty, did not stop accompanying me in my existential defeat, also to Román March, Lorena Marcos, Marcos Llanos Nieto, Amelia Gallastegui, Hernan Murano, Lujan Luna, Veronica Ballester, for being initiated in the investigation, to assume the critics of this way and Mauricio Langón of Uruguay, Maria Elena Melgarejo and Iván Avello of Chile, Carla Speranza, to give level to the Days and to testify.

In addition to Luis Pires and Lara Sayao of Universities of Petropolis and State of Rio de Janeiro Brazil, to Sustraita Romano and Alicia Colot Villarreal of Universities of Mexico for accompanying this event.

### **Contributions from Latin America**

The Teacher E. Hernández, has shown us that the irreducible what is denied appears to stop the foreign paradigms, the necessary ideological aspects of the testimonies of the Latin American perspective, of the Philosophical Education and the tragic of the existence with its departure, in his latest work about the tragedy of Ayozinapa in Mexico.

Master Dr Dussel has linked us and we have had the honor of having the one who has shown us the interpellation, the geopolitics and its relation with dismantling the interests of reason. For those who cultivate the planning only in *zála* teaching of Philosophy, they want to naturalize poverty, marginality and social exclusion

It has shown the interpellation, the geopolitics and its relation to dismantling the interests of reason. For those who cultivate planning

only in zalá education of Philosophy, want to naturalize poverty, marginality and social exclusion

The Philosopher and Semiologist Dr Miguel Santagada of the University of Laval, Canada has shown us the philosophical concepts linked to the narrative, the Cinema and social networks in his latest work missed.

The lucid and critical researcher of the University of Santiago, Angela Boitano, the multiple specialist in Philosophy and Social Networks, with her team Silvina Lo Re contributed her creativity and impulse to think in a group

These aspects of the teaching of Philosophy and publishing or Policies in Philosophy, which implies introducing as we have said with Dr Walter Kohan, an Argentine and a professor at the State University of Rio de Janeiro, that Didactics also means working on topics such as beyond the planning, As he says in his thesis work time as Kronos and how kairos. Not reducing the Didactics to a mere programming or planning, but that is the condition of possibility of thinking, articulate philosophical problems.

It is as if the Engineer, satisfied with the plans of a building, without putting their feet in the mud of the work and see the building. That although combed and babbling pamphlets to be “clever” in teachers and schools, with a pseudolegitimidad, not being questioned as Dussel affirms by the pain of the Other.

## **Contributions Europe and the USA**

We have also had the honor of having Juha Savolainen, of the University of Helsinki, Finland, of the brilliant and with an exquisite irony, the German researcher, Dr Gerd Gerhardt de Munter, Germany, the Belgian Philosopher, who has filled us with perplexity with his knowledge of Cortázar, from French, Dutch, English, we refer to the generous Dr. Danny Praet of the University of Ghent, of Belgium, to the criticism and ezquizonalitica Dra gabriela Berti of Barcelona, the excellent Official, researcher and Political Scientist Mg Oscar García, from the Rector’Office of the UBA, to Dr. Enrique del Percio Philosopher of Law and replacement of the Adviser Papal Dr, Dr Scanone of the USAL and the UBA, to the critic, lucid and versatile US philosopher, Joseph Murphy, to the philosophers specialist in Philosophy and mysticism Dra Sagrario Rollán, the brilliant Dr Miguel Santaolalla from Valladolid, the researcher of excellence Academic Dr Ricardo Gutiérrez

Aguilar of all of Spain, the Dra e the Gabriella Bianco of the Unesco official, University of Toronto, President of Asolapo, the Expert Attorney, Sociologist and critic of the UBA, Dr. Andrea Gastron.

We also want to thank the members of the Argentine Olympiad Program of Philosophy / what develops in the field first depending on the Deanship of the Faculty of Philosophy and Letters, as Honorary Presidents to Dr Gregorio Weinberg, ECLAC consultant, Unesco, Doctor Honoris Causa dela University of Buenos Aires, Prize DeUnesco deParis and author of the History of Humanity for Unesco Paris, after the death of the latter to the Dean of the Faculty of Philosophy and Letters, Dr. Félix Schuster, Epistemologist of International Projection, until his death in 2017, this Program has been developed in the area of the Extension and Student Welfare Secretariat, then in the Secretariat of Media Education of the Rector's Office of the University of Buenos Aires, under the responsibility of the renowned Political Scientist Mg Oscar García, our Program since 1999, Member of the International Philosophy Olympiad, sponsored by Unesco and the International Society of Philosophy Teachers.

1. Not liquefy the special Didactics in Philosophy. I would also like to acknowledge the brilliant professor Dra Cristina Rochetti of the University of Cuyo, with her team Andrea Suárez, Yanina Gonzales, Paola Depetris, and the enormous and extraordinary teacher Clara Jalif de Bertranou, as excellent teacher and civil servant Marcela Mangeon of Universidad del Litoral and Maestro Pedro Solís of Santa Fe, with whom we contrasted that teaching to teach philosophy did not mean, reducing it to a mere technique of planning, that Didactics involves working, in addition, topics such as power, the authority, Roig's antrological atrophication, and the care of Foucault if, how they do in Cuyo or as we have done working the Pathologies of the teaching of Philosophy, or the honor of having it to the Master Dr Enrique Hernández, the testimony of the irruption of what is denied by the hegemonic rationality and the interpellation to which it submits to the lumpen and vulnerable in the era of globalization and exclusive social organization as affirmed by Maestro Enrique Dussel, in one of His works, Honorary member of our Program.

2. Holzwegue of Educational Policy in Philosophy. Secondly, from the historical - Social point of view, we have left a mark with the concretion and production of this Conference on Educational Policy in National

and International Philosophy, of which this issue is the fifth one that comes out, consecutively and that comes out more late, as Kennedy's beautiful book Toole says, for "The conspiracy of fools".

From the philosophical point of view, of the rationality, you are Days of educational Policies in Philosophy, with which we have left a trace, that the French and Belgians call trace and the Greeks called eikon, that is to say the present representation of the absent thing, shows us how is Production of some members of the Research Project, has been increasing a path, weightless, subtle thoughts increasingly intelligent, more lucid that favored and favor the construction of a critical mass as stated by the Master Gregory Weinberg.

Generating this Holwegue, a path of walkers that we know that there is no road, but that is made way to walk, a cluster of trails in the sea, of reflections, reflective and critical thinking, so that there is a little more oxygen in this world so basic, so little suggestive, opening up to people from different Chairs and Universities of Argentina, Latin America, Europe, USA, several philosophical personalities of International Projection and Academic Level remarkable, of Academic excellence, in Research and teaching and the extension.

3. The Human condition in the era of Post Truth. A problem to keep thinking, processing, is the imaginary - Teconologico, which crosses our, Lebenswelt or world, of life (as the second Husserl said and Enrique Dussel affirms) and is staged in social networks, which touch our imaginary register and symbolic, as Santagada recovers from Zizeck, and this one from Lacan that manifests itself and crosses a part of this work. Social networks and viralization

Once viralized, in the networks, this digital fast food, as we affirm with the South Korean philosopher - who studied in Germany, Byung Chul Han, people are starred or turned into stars, due to the effect of social networks, their digital matrices and the poor reflective and critical capacity of fast - food readers of social networks, generating dogmatic beliefs that stigmatize or deify the subjects, in a society without symbolic mediation, without discourse, without words, as he affirmed, the French philosopher Paul Ricoeur, where the true imaginary register is true, of a truth that is hidden in a drawer and whose trace few people care about looking for it.

Always from an Educational Policy of Recognition of the Other, and to institute significant practices of the educational link with the other for our students, participants each year different, since 22 years

ago of the Olympiad, founder and representative of the University of Buenos Aires and Argentina and the professors can train you and optimize your knowledge, in this complex and paradoxical world.

Where we find multiple data and little synthesis which is favored by Philosophy as a discipline of synthesis. That is why the developed countries include more and more Philosophy in the Curricular designs knowing of their influence in the social practices.

*This is how we find the works of  
Mg Marcelo Lobosco  
Master Universite Paris 8 / UBA / Unesco Consultant*



## **Introduction to the Human Condition in the Post-Truth Era**

*Marcelo Lobosco*

A problem to think ahead, to process, is the Technological Imaginary that crosses our Lebenswelt or world in life (as stated by the second Husserl and asserted by Enrique Dussel), and is present in social networks, which touch our imaginary and symbolic register, as Santagada - who expressed in and went over a part of this work- extracted from Zizeck, and the latter from Lacan. Social networks and viralization.

Once this digital fast food is viralized in social networks, as we affirmed along with the South Korean philosopher - who studied in Germany -, Byung Chul Han, fortune smiles on some people but evades others by effect of the social networks, their digital matrixes, and the limited reflexive and critical capacity of the digital fast food readers, thus supporting dogmatic beliefs, according to which subjects are stigmatized or deified in a community without symbolic mediation, without discourse, without words, as asserted by the French philosopher Paul Ricoeur, where the real imaginary register of a truth that is hidden in a drawer and whose trace is searched for only by a few people is plausible.

Always from an Education Policy of Recognition of the Other, to introduce significant practices relating to the education link with the other to our students, which have been different participants each year of the Olympiad - founder and representative of the University of Buenos Aires and Argentina - since 22 years ago, and to teachers to train and broaden their knowledge in this complex and paradoxical world.

We find room for multiple data and little synthesis that is favored by Philosophy as a discipline of synthesis. Therefore, the developed countries include more and more Philosophy in their Curricula as they are aware of its influence in social practices.

Thus, we find the works of the founding teacher of the Philosophy of Liberation, the doctor Enrique Dussel; the expert, philosopher and officer, Gabriella Bianco; the Uruguayan Teacher, Mauricio Langón; the doctor in Germany and Spain, Ricardo Gutiérrez Aguilar; the doctor in Philosophy, Miguel Angel Santagada from the Laval University of Canada with membership in Universidad del Centro and UBA; the doctor in Law Andrea Gastron; the iusphilosopher, Soledad Alposta; Dra. Cristina Rochetti; the teacher Lorena Marcos; the teacher Hernán Murano; the researcher Marcos Llanos Nieto; the Magister María Elena Melgarejo Valencia -Chile-; the doctor Susana Raquel Barbosa; the University of graduate Raúl Toscano; the Philosophy student Luján Luna; the magister Guillermo Pappagallo; the Magister Luiz de Camargo Pires Neto -Brazil-; the Magister for the University of Salamanca, Claudia Ábalos; the magister María Rosa Pronesti; the university graduate Amelia Gallastegui; the lawyer Paula Viale; the Magister Silvina Lo Re; the researcher and former student advisor Román March; the future university graduate in Philosophy Victoria Villa; the philosopher María Sustaita Romano; Miriam Kap; the Professor of Philosophy Silvina Coronel Salomon; the Doctor María Cecilia Colombani; the Professor of Philosophy Andrea Suárez; the university graduate Paola Depetris; and the Magister of the University of Paris 8; professor, researcher and Director National of the Argentine Philosophy Olympiad/ Secretary of Education - University of Buenos Aires, Marcelo Lobosco.

All the works share the question that results in the concept of Post Truth, today in vogue and that Žižek extracted from Lacan, and its distinction between the symbolic order and the imaginary order -- What is the human condition in the post-truth era?

Moreover, we ask -- what is the articulation between symbolic and real violence in today's world, in the Post Truth Era where imaginary registers prevail?

Following the teacher Dr. Enrique Dussel, who addresses the question of the decolonizing turn that characterizes his philosophy, the doctor and officer Gabriella Bianco proposes a "cultural action for freedom". Another line of thought is included in the article written by Ricardo Gutiérrez Aguilar, for whom autobiographical narration and philosophy act as *phármakon* or remedies for violence and exclusion.

Criticism of market insults by the economist and philosopher Raúl Toscano.

Technology in dialogue with education and violence in evaluation"] by Susana Raquel Barbosa.

Impact of digital technologies and their socio-epistemic effects by María Elena Melgarejo Valencia.

Conversation equalization (or the way to make it sound good)"] by the manager and the Sociologist of Education Guillermo Pappagallo.

The suggestive work of the Brazilian philosopher Luiz de Camargo Pires Neto and Philosophy and heterotopy in the philosophy of Michel Foucault and of the philosopher Amelia Gallastegui. The challenge of thinking and writing like an alchemist.”]

The dialectics among burned women, burning women ”] by the lawyer and professor of philosophy of law Paula Viale.

Patriarchal Rationality and philosophy in education practices. From epistemological silence to epistemic violence by Silvina Lo Re.

Upon cruelty, the paradoxical aspect of the cruel society and post truth, the future researcher Philosopher and former Advisor Roman March proposes *Violencia y antiviolencia simbólica*, Violence and symbolic anti-violence.

Soledad Alposta - suggestive and smart - addresses Educational violence and crisis of the social meaning of education from the philosophy and the Law of State and Law views.

Education with a political concept, in the post truth era, invites us to think in the future Philosophy University Graduate Victoria Villa.

The Education and teaching of Philosophical Normality from the History of ideas has been the cross-linking presented by the Latin American researcher and thinker Hernan Murano.

About violence in the current school by María Sustaita Romano. *Tecnología digitales Digital technology* by the expert of the School of Valparaiso, Chile, María Elena Melgarejo, and *Dialogue and evaluation technologies* by the illustrated expert Dra Susana Barbosa.

Tensions among vanguards, educational innovation and good teaching practices by the expert Miriam Kap.

Man, philosophy and education. The problematic edges of a political relationship by the philosopher and expert María Cecilia Colombani.

What is philosophy and what is it doing by the researcher Andrea Suárez.

A Philosophy didactics that restores the person to person relationship by the dissertator student and Latin American teacher and Thinker Lorena Marcos,

The horizon of meaning from an immune paradigm, The linking of Technological subjectivity in times of social anguish.

In a world where fact beats fiction, social networks create an imaginary where the subjects are deified or stigmatized, not distinguishing, for lack of symbolic capital, the reality from fiction. Thus, art is the privileged space for analysis, since collective experiences are shaped there for the doctor and sociologist Andrea Gastron, who proposes in her article a close relationship between art, law and community. In line with this topic, the Magister and Unesco consultant Marcelo Lobosco, who is presenting two articles on this occasion, proposes in the first, along with the Psychoanalyst Claudia Abalos, corporality, its representation and meaning - in the face of violence - to be considered as cultural categories that require a critical hermeneutics, which prevents absolute negation of the Other. In the second article, he proposes to think about violence from an Educational Policy that considers social practices as a text for searching its meaning.

The other to which we refer to is always the subject that is named, produced and mediated by improper and imposed categories of a political-economic system that, through violence - either physical or symbolic - submits, corrupts, humiliates, ignores, sickens, and ultimately, eliminates it.

All the authors address the problem issues of how to face this new Era, where the excess of communication and information - as stated by Miguel Angel Santagada, "obviously false" - are the norm, through social networks keeping in mind the power that thought and the collective and non-violent construction of the human condition -not yet lost- still exists.

Images, representations of teaching and learning. The challenge of a Philosophy didactics in the 21st century"by the outstanding philosopher Cristina Rochetti.

In the search of humanizing Social, Political, Legal, Economic, Health, and Urban Practices of the members of a social formation, as Althusser said, before the advance of insignificance, according to the Philosopher and Psychoanalyst and Economist Cornelius Castoriadis.

**PARTE VI**  
**SENTIDO SOCIAL DE LA ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS FILOSÓFICAS**



## Caer en la escuela privada

*Gustavo Abraham*

“Caer en la escuela pública” puede tener varias interpretaciones (para quienes no estén familiarizados con el tema dejo el link de donde se popularizó la frase)<sup>117</sup> viene al caso recoger el guante para poner el ojo en la praxis de los docentes que trabajan en las escuelas de gestión privada. No todos los docentes de la provincia de Buenos Aires (para circunscribir el territorio) gozan de los mismos derechos. Aunque exista un marco referencial para todos los docentes del país que garantice un trabajo digno (Ley de Educación Nacional) no siempre sucede eso y en muchos casos se vulneran derechos, por ejemplo cuando el trabajo fáctico es el mismo pero la remuneración es distinta. No se tienen las mismas libertades, ni licencias, ni salario en algunos casos.

En las escuelas de gestión privada, se trabaja con otro marco legal en relación al contrato de trabajo, por otro lado desde lo implícito se construyen subjetividades propias de trabajar “bajo patrón”, y tal vez esto se genera por el desconocimiento de los derechos conquistados, o el miedo a perder la fuente laboral lo que lleva a naturalizar una práctica que no favorece la participación democrática, elemento central en las políticas educativas aún vigentes.

La problemática nos invita a pensar de manera tangencial sobre la supuesta “calidad educativa” en la escuela privada, y si bien no es la intención problematizar sobre esta idea, la invitación es a reflexionar sobre las condiciones de trabajo de los docentes, sus mecanismos de

117. <http://www.minutouno.com/notas/1542518-la-desafortunada-frase-macri-hablo-caer-la-escuela-publica>

generación de sentido y cómo se desarrolla esto en los alumnos, destinatarios del trabajo docente.

Muchas veces se expone como una obviedad que los alumnos de las escuelas privadas gozan de mejor educación que los alumnos de las escuelas “públicas”<sup>118</sup> por el simple hecho de tener más días de clases o que sus docentes no hacen paros.

¿Se pueden generar espacios de calidad educativa si las condiciones de trabajo de quienes llevan adelante esos procesos son más desfavorables que en las escuelas de gestión estatal?

El 30% de las escuelas públicas en la provincia de Buenos Aires es de gestión privada, de ese porcentaje la mayoría de ellas recibe alguna subvención del estado y son muy pocas las que gestionan sus fondos de forma autónoma. Gran parte de las subvencionadas son confesionales, dato no menor ya que es constitutivo en la historia educativa de nuestra patria grande, cómo la religión fue un medio para la colonización, herramienta de generación del sentido “único” arrasando otras formas de ser y estar preexistentes.

La mayoría de los docentes que salen de los centros de formación desconocen que las relaciones de trabajo son distintas en ambas gestiones, por lo cual a quienes trabajan en ella, les lleva un tiempo entender el encuadre y la “lógica” con la que se convive.

Los docentes privados tienen su relación laboral enmarcada en la Ley de Contrato de Trabajo 24.013 (misma para cualquier empleado). Algunas diferencias quedan manifiestas en las horas que trabaja un docente fuera de la currícula oficial (llamadas horas o cargos extra programáticos). Las horas extra programáticas (que no están en el currículum oficial, ejemplo: horas de catequesis, inglés, computación, taller de lectura, horas extras de matemática, taller de ajedrez, etc) están encuadradas dentro de la Ley de Extraprogramáticos 13.047.

Por lo tanto para quienes tienen esas horas:

El pago de los cargos u horas de clases de esos espacios no están equiparados con la parte curricular, en la mayoría de los casos y por normativa (propias para docentes privados) los valores son inferiores. Esto lleva muchas veces a que no sea redituable la hora de trabajo en relación costo-beneficio.

118. Según la normativa vigente mal pronunciado “escuela pública” todas las escuelas son públicas lo que varía es el tipo de gestión, de gestión estatal y de gestión privada.

Los aportes previsionales de esas horas van al ANSES, cuando los de las curriculares van a la caja provincial (IPS). El perjuicio de esto es que las condiciones de los aportantes son diferentes, en años para la jubilación, y porcentaje del salario cuando ya están jubilados. En los casos de docentes que trabajan en las dos gestiones aportan a las dos cajas, lo que suele hacerse es jubilarse por la caja de mayor aporte y acrecentar el salario con los aporte de la otra, aunque no sea muy significativo.

El régimen de licencias que aparece en el Estatuto del Docente, es válido solo para las horas curriculares. Existe otro régimen para las horas extracurriculares que no están equiparadas.

El índice del porcentaje por antigüedad que compone el salario docente es distinto al de las horas curriculares, modificándose de forma más lenta y espaciada. Esto incide directamente en el salario.

El ingreso al trabajo es por currículum o referencia, diferente a las estatales donde hay un protocolo que privilegia la igualdad al iniciarse en el sistema.

Los cargos directivos son elegidos arbitrariamente por los propietarios de los colegios dejando de lado el concurso o la trayectoria docente dentro de la institución.

Los cursos son generalmente numerosos.

Lo mencionado anteriormente son algunas de las cuestiones “objetivas” que se dan en la escuela privada, que por lo general se desconocen y se descubren cuando se ha transcurrido un tiempo en la institución.

Aunque también desde lo cotidiano se viven muchas prácticas que de forma implícita condicionan la labor docente construyendo así una subjetividad particular, generando una pseudopertenencia (ponerse la camiseta) a través de la culpa o el miedo. Esto opera en todas sus formas y el contexto muchas veces colabora para ello.

Ponerse la camiseta muchas veces tiene que ver con estar a disposición de la escuela de manera “full time”, sin reconocimiento alguno de ello.

La tarea del trabajador de la educación está vista como la transmisión de contenidos, algo sencillo de realizar, cosa que cualquiera lo puede hacer (voluntariado).

Al pagar una cuota muchas veces los padres y alumnos se creen con el poder de exigir o menospreciar a los docentes.

La inestabilidad laboral (posibilidad de rescindir el contrato de trabajo) genera temor y no son muchas las veces donde se expresa lo que se piensa en realidad.

Quizás todos estos datos nos den la posibilidad de reflexionar desde lo micro de cada realidad y poder entender lo macro, cómo se piensa y se vive en general. Tal vez nos ayude a darnos cuenta cuál es el fondo de la trama (sistema) y decidir qué hacer dentro de ella. Para ello considero pertinente pensar la praxis desde la herramienta que nos comparte A. Quijano,<sup>119</sup> el concepto de Colonialidad y la mirada sobre la construcción de la subjetividad en nuestras tierras.

El autor muestra que la Colonización de América fue la inauguración de una práctica que aún hoy se repite, es “la herramienta” de la modernidad que aceptada y en su máxima expresión se despliega en la globalización, las formas de creación y reproducción de sentido de forma unilateral generan una dependencia en los sujetos y no es casual que el sistema educativo sea un espacio de reproducción de esos sentidos que se instalan como verdad generando miedo y culpa, si la forma de ser y estar con los otros es diferente a la propuesta. Todo lo contrario de educar para la libertad.

La cotidianidad en una escuela privada es muy distinta a la del estado, las primeras poseen un Ideario de acuerdo a su credo o finalidad por la que fue creada, lo que implica hacer un esfuerzo de síntesis e integración de los contenidos del diseño con lo que se intenta vivir en la institución. La asimilación de esa síntesis posiciona a los docentes en un estatus diferente dentro de la misma, permitiéndoles a los empleados posicionarse de mejor manera ante los patrones, al igual que la participación de las actividades extracurriculares propuestas, generando así de forma implícita divisiones y segregación en bandos.

La lógica “del patrón de estancia” impera en el mundo privado siendo por lo que exige una lucha paciente y silenciosa para construir una escuela más democrática y participativa donde se involucren de manera crítica y reflexiva todos los actores del proceso educativo, mientras que en las escuelas estatales esa puesta en escena no existe. Así la participación de cada sujeto en los acuerdos de Convivencia, los acuerdos áulicos, etc, queda diezmada por ese fantasma de quien “tiene la sartén por el mango” que a veces aparece representado por algún directivo o un representante legal. Toda esa participación termina siendo una construcción sin sentido ya que el poder real se construye por otro lado. Esto se reproduce también en el aula ya que los alumnos también están convencidos que quien maneja los hilos es el docente, que pone la nota,

119. Quijano Anibal, *Colonialidad y modernidad/razionalidad*, Perú, Indígena 13 (29): 11-20, 1992.

entonces se aprende el “modus operandi” para sobrevivir, ¿cuál es la diferencia entre esto y rezar en latín sin entender lo que se dice?

Esta práctica tuvo su inicio, según Quijano y otros autores, en 1492 cuando las formas de verdad se validaron por la violencia en todas sus manifestaciones, el sentido lo daba quien tenía el poder de instalarla. Quizás desde ese lugar podamos entender cómo operan la culpa y el miedo en las relaciones que se dan en las instituciones (entre ellas la laboral) quitándole valor a la participación y escucha de voces disonantes. En muchos casos nuestra labor queda disfrazada tras discursos altruistas que lo único que hacen es generar más condiciones de precariedad laboral. ¿Cómo puede ser que cuando las propuestas salariales y las condiciones de trabajo no son buenas cueste hacer valer la voz de los docentes privados?

Un docente que se compromete con la calidad de sus prácticas no puede tener en un salón 40 alumnos, no es un número apropiado si lo que se espera de ellos es participación y reflexión, lo mismo para el docente en la tarea de acompañar la construcción subjetiva de los alumnos, es muy distinto trabajar con 20 alumnos que con 40, el acompañamiento no es el mismo. Ese número es funcional si pretendemos otra cosa de la educación, si la intención es reproducir un discurso armado quizás se logre, aunque de igual modo es insalubre para un docente trabajar en esa realidad.

¿Por qué aceptamos esto? Porque viene dado y plantear otra mirada es ir contra lo establecido y eso no está muy bien visto porque exige poner el cuerpo y ser centro de infinidad de cosas. Tal vez nos esté faltando la práctica de la democracia, teniendo como herramienta fundamental en ella el diálogo y el reconocimiento del otro como forma de construcción de la identidad. Aunque esto que planteamos no va con el discurso moderno ni con las prácticas colonizantes, entrar en diálogo podría ayudarnos a pensar y eso sería realmente peligroso para este sistema.

Volviendo a la polaridad estatal o privada las mismas horas de clases trabajadas, las mismas funciones, se cargan de subjetividades distintas en las distintas instituciones. Para los que trabajamos en las dos gestiones y convivimos con los pro y las contra de las dos realidades se hace difícil ceder derechos en una u otra, y lo que realmente cuesta en las dos realidades es pensar el rol del educador como sujeto político, más aún en lo privado es más visible aunque en general no hay una participación activa, reflexiva y cotidiana de la construcción ciudadana.

Así es como Michel Foucault en su disertación sobre “El orden del discurso” señala que este (el discurso) tiene su forma de generar sentido en la acción misma de la pronunciación de las palabras y que en toda cultura las relaciones de poder hacen que un discurso se instale, circule y se sostiene como verdad beneficiando a una parte. Si bien no pretendo llegar al hueso sobre qué entendemos por verdad, me interesaría que reflexionemos sobre cómo se instalan los discursos y cual es nuestra posición ante ello, cuanta reflexión tenemos sobre lo que decimos y pensamos y con qué intencionalidad política nos posicionamos en nuestro trabajo.

Ejercitarnos en este sentido es todo un desafío ya que pondremos en tensión las verdades instaladas y así nos correremos a lugares más liberadores. Hay discursos que compramos que nos atan de tal manera que sin darnos cuenta vamos dejando la vida en el trabajo y cuando sentimos el desgaste ya es demasiado tarde, estamos rotos, nos frustramos porque nadie reconoce que “quebré por la causa” en ese momento no existe “haber tenido la camiseta puesta”, porque no se valora el esfuerzo que se hizo, y se piensa en las postergaciones que se han dejado, de tal manera que carece de sentido todo lo hecho. Cuantas veces se ha “valorado” a las personas que no abandonan su lugar de trabajo aunque no estén en condiciones para hacerlo (ir enfermos a trabajar por ejemplo) o que conocen sus derechos pero no se apropian de ellos por “no fallar al que te da de comer”.

Cuánto tiempo nos le lleva entender cómo está compuesto el salario y por qué las condiciones de trabajo se vuelven tan vulnerables. Cuanto silencio ante las injusticias cometidas gobernadas por la individualidad impidiendo pensarnos en colectivo. Estos silencios, estos olvidos aún se viven sobretodo en la escuela privada, cuando hay un patrón que te exprime exigiéndote “calidad” cuando tenés 40 alumnos en el mejor de los casos queriendo participar. Cuando se enteran que perteneces al gremio y lo viven como una si fueras el enemigo en una guerra fría, o cuando te dicen “que somos familia” cuando en realidad hay una relación comercial.

Hay discursos que se instalan y circulan que no dejan que salga nuestra voz, nuestra palabra, que generalmente sale cuando ya no queda otra, ahí en el límite de la humillación y la dignidad, nos vemos en el dilema de gritar o callar por miedo a perderlo todo, darse por vencido. Momento donde se tensionó la malla de relaciones o donde se dilató, dejando al descubierto el abismo de saber para qué estoy en el sistema educativo: para seguir reproduciendo los discursos instalados o para

llenar de sentido las palabras y las acciones que construimos con quienes nos cruzamos, para educar en la competencia y la meritocracia o la cooperación y la equidad.

Sin lugar a dudas que el rol del educador es político, pero está tan instalado el discurso que la política es mala, corrupta, sucia, que no se tolera ni siquiera pronunciar la palabra, menos que menos que mi labor tenga que ver con eso. Esa prohibición está muy bien planteada, lo dice Foucault, mientras la política sea un tabú seguiremos colaborando a la reproducciones de verdades que ya están instaladas.

Si no logramos entender que la mayoría de los años la pasamos en instituciones que formatearon la subjetividad y ser consciente del discurso que pronunciamos es una forma de generar otras formas de ser, decir algo propio, algo que no sea solo repetir lo que dijo el otro. Una pregunta interesante, como indicador para pensar la “calidad educativa” sea pública o estatal sería: ¿La escuela tiene como fin reproducir discursos o generar dispositivos para crear nuevos discursos?

Algunas posibles respuestas a la pregunta anterior:

- a) Depende de la comunidad educativa como se piense y donde ponga el interés.
- b) De las formas y los espacios de participación para que la palabra se encarne en los diferentes actores.
- c) De disfrutar del proceso sin obsesionarse por los resultados.
- d) De la aceptación de la otredad y el vínculo dialógico.

### **Como nos caemos... nos podemos levantar.**

Todas estas cuestiones se ven manifiestas con solo caminar las escuelas, se vislumbra rápido por donde circula el poder, aunque carece de sentido si esa trama no se pone en tensión, en tensión todos aprendemos porque el poder circula y modifica, quizás tenga que pasar más agua bajo el puente para que esto se haga visible, tal vez tengamos que ver con mayor objetividad y sensibilidad nuestra historia que nos permita ponerle vida a nuestras palabras.



## **La educación filosófica como política de libertad**

*Elías Germán Bravo y Mariano Olivera*

1. El pensar es connatural al hombre, pero el mismo en ocasiones se nos presenta condicionado. El pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y con ese acto de empoderamiento se hace de las herramientas para crecer como personas y afrontar la realidad desde diferentes perspectivas.

Un pensador crítico y ejercitado, formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión; acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente; llega a conclusiones y soluciones; piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas, y al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

En resumen, el pensamiento crítico es un pensamiento propio y dotado de herramientas para su argumentación, donde el sujeto se reconoce asumiendo su identidad dentro de la sociedad y de este modo es capaz de responsabilizarse por sus acciones. En este sentido se trata de brindar a los/as estudiantes una educación escolar que incentive la reflexión hacia la responsabilidad. Esto es, formar sujetos autónomos, ciudadanos que sean capaces de gobernar y, al mismo tiempo también, de ser gobernados. En suma, se trata de formar individuos que acepten que otros tienen tanto derecho de participación y expresión como ellos mismos. A esto es lo que tiendo con la expresión: “educación filosófica”. Me refiero a formar o, mejor dicho, incentivar la constitución de sujetos autónomos, que reflexionen por sí mismos, que no acepten nada de

modo no crítico, es decir, que no se dejen llevar por lo que dice el profesor, el sacerdote, el político, el técnico ya que sin individuos autónomos no hay sociedad autónoma, esto es, no hay democracia.

Para ayudar a los estudiantes a adquirir un pensamiento reflexivo, la tarea del educador debería enfocarse en la formulación de preguntas que a su vez habilitara la generación de nuevos interrogantes, produciendo situaciones que lleven a que exploren su propia capacidad de pensar críticamente; que provoque en los educandos autonomía y responsabilidad por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular, ya que como bien ha señalado Paulo Freire: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones de posibilidad para su producción” (1997: 47). Y entiendo que esta es una tarea que debe darse de forma interdisciplinaria. La historia y la filosofía para insertarlos en los contextos epocales históricos-sociales, con los respectivos autores y sus pensamientos y lengua y literatura para trabajar todo lo concerniente a la argumentación para el correcto encadenamiento de las palabras en el discurrir tanto oral como escrito. La meta final es, entonces, que estas intervenciones se fusionen en el proceso de pensar de los estudiantes hasta que se conviertan en parte de su voz interior que los guiará, a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor.

2. La historia tiene mucha influencia sobre nuestro pensamiento y sin duda, tanto desde el pasado como en la actualidad, enfrenta la compleja tensión entre la Identidad y la Diferencia como uno de los núcleos dominantes de problematización al interior de su campo disciplinar. Esta tensión supone y despliega en todas sus peculiaridades la tensión entre la homogeneidad y la heterogeneidad, la semejanza y la desemejanza, la continuidad y la discontinuidad, como contrarios que se dan en procesos históricos, éticos y políticos.

La Identidad u homogeneidad, vista como eje de poder, consolida la construcción y conservación de la tradición y la transmisión de la memoria tanto individual como colectiva, y constituye el paradigma de las formas en que se expresa o se nos atribuyen las notas de una determinada identidad.

La Diferencia u heterogeneidad, en cambio, dibuja un escenario complejo: su territorio incluye los modos de entrar en relación, visualizar, calificar o descalificar a los otros hombres que difieren en sus

aspectos físicos exteriores, en sus costumbres, y en algunas formas de construir sus identidades.

La Identidad constituye la familiar consideración autorreferencial de la humanidad y la Diferencia interpone la duda de la no humanidad, o de una humanidad disminuida en su plenitud de ser.

Lo Diferente abre el campo de lo fantasmagórico porque suele estar asociado a la idea de lo extraño, es decir sin posibilidad de surgir como lo mismo. Es al interior del tejido cultural que el diferente se constituye, incluso como modo de robustecer la afirmación identitaria de lo Mismo. Pensar al diferente es una forma de mirar aquello extraño que convoca a una mirada interpretativa, a un gesto de traducción desde la Identidad, como modo incluso de conjurar su peligrosidad, su paradójal fascinación y su inusual presencia, que viene a discontinuar el apacible terreno de lo Idéntico. Pero es al mismo tiempo la mirada necesaria para reafirmarse en un lugar de dominación. Lo Idéntico domina a lo Diferente y no le permite ser visualizado.

No permitir la autonomía intelectual del Diferente es no reconocerlo en la posibilidad de ser un semejante. Lo cual implica negarle su capacidad de pensar, por considerar que su palabra es vana, frente a la potencia lógica de una palabra que se erige como única. Es a propósito de la palabra y su horizonte de significación que proponemos a través de la historia dar a conocer más sobre nosotros mismos, considerando que ciertas conductas, daciones de sentido y representaciones culturales son del orden del constructo y sólo la historia puede mostrar la cocina de su construcción.

3. Dentro del concepto del pensamiento crítico, lo ideal es que uno aprenda a pensar por sí mismo, a dominar su proceso mental de razonamiento. Esto implica el compromiso de analizar y evaluar las creencias permanentemente, sin ceder al conformismo de los lugares comunes, al achatamiento intelectual. No hay pasos a seguir, ni determinada manera para llegar a este tipo de pensamiento, se da mediante diferentes procesos y experiencias vivenciadas por cada sujeto.

Escribe el filósofo Gilles Deleuze en su libro *Nietzsche y la filosofía*: “Cuando alguien pregunta para qué sirva la filosofía, la respuesta debe ser agresiva ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve ni al Estado ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para entristecer. Una filosofía que no entristece o no contraria a nadie no es una filosofía. Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez

una cosa vergonzosa. Sólo tiene este uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas... ¿Existe alguna disciplina, fuera de la filosofía, que se proponga la crítica de todas las mixtificaciones, sea cual sea su origen y su fin? Denunciar todas las ficciones sin las que las fuerzas reactivas no podrían prevalecer. Denunciar en la mixtificación esta mezcla de bajeza y estupidez que forma también la asombrosa complicidad de las víctimas y de los autores. En fin, hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo. Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confundan los fines de la cultura con el provecho del Estado, la moral o la religión. Combatir el resentimiento, la mala conciencia, que ocupan el lugar del pensamiento. Vencer lo negativo y sus falsos prestigios... ¿Quién, a excepción de la filosofía, se interesa por todo esto? La filosofía como crítica nos dice lo más positivo de sí misma: empresa de desmitificación.” (1986: 149-150)

Esta es la idea que tenemos de la Filosofía, la de una disciplina capaz de crear un pensamiento audaz y devastador, un pensamiento autónomo e irrestricto. Creemos que esta Filosofía debe atravesar todo ámbito socio-económico-cultural-político-educativo. En este último ámbito es de importancia crucial el que se dicte Filosofía de verdad, entendiendo por esto el hecho de que se enseñe una Filosofía que incentive el pensamiento real de los alumnos. Ya que para nosotros la educación escolar debería fomentar la constitución de sujetos pensantes, autónomos y críticos que puedan desempeñarse libremente en la sociedad; estimulándolos a que cultiven una mirada crítica con respecto al mundo y sus manifestaciones, que puedan valerse de sus propios medios y, movidos por sus intereses personales, logren la efectivización de sus deseos (tanto en el ámbito laboral, como familiar, sentimental, etc.). Como futuros ciudadanos que serán –activos y comprometidos con el deber social de contribuir al bien común– consideramos indispensable el hecho de “formar” sujetos libres, críticos y activos, capaces de ejercer autónomamente su voluntad, sin dejarse arrastrar por ideologías ajenas a sus ideas naturales; es decir, fomentar en los chicos la capacidad que cada uno de ellos posee para hacer un libre y responsable uso de su voluntad.

Por todo lo anterior, insistimos en hablar de Educación filosófica. Esto es, impartir la filosofía como una materia más, pero también necesariamente como ascesis creadora de un pensamiento real y crítico, recuperando el filosofar y no limitándonos a historiar la filosofía. No desconocemos lo utópico de nuestras ideas, ni la lejanía que separa la teoría educativa real de nuestras teorías. No obstante lo que pensamos y creemos es que la función de la Educación Filosófica debiera ser la de

instituir la contrariedad que devenga en antídoto contra la estupidez, la ignorancia y el status quo. Se trata, como bien ha señalado la Dra. Cristina Rochetti, “de hacer de la filosofía una práctica de pensamiento que no se reduce a dar cuenta de sistemas de ideas de filósofos pasados sino que permite mostrar el tablero de juego donde la tensión de fuerzas, poderes y resistencias se cristaliza en las decisiones que marca la emergencia de una idea y no de otra y, de este modo, hacernos cargo de la multiplicidad de sentidos que se abren” (2013: 133).

En efecto, la idea de una educación filosófica, esto es, crítica, inclusiva y creativa supone, en palabras de Alain Badiou, la lucha contra la repetición, Se trata de ir en contra de la idea de que el mundo está condenado a la repetición. Es la necesidad de pensar que existe la posibilidad de que la repetición se detenga y de que lo nuevo llegue. Es la posibilidad de pensar la interrupción de la repetición. De mostrar que la vida no está condenada a ser siempre lo mismo, sino que es posible abrir nuevas posibilidades, proyectarse en un futuro aun no dicho.

De esta manera postular una educación filosófica implica hacer política, porque la filosofía es un hacer que actúa sobre la sociedad, que actúa profundamente al nivel de los significados, al nivel de las representaciones colectivas. La filosofía es, sin más, la libertad. Libertad de pensar, en este sentido es profundamente política.

Promover una educación filosófica, insisto, no es, como bien señala Cornelius Castoriadis, comentar eternamente un texto sagrado (o profano), el Talmud o El Capital de Marx, eso no es filosofía. La filosofía es poder levantar todas las piedras y no aceptar nada que no se sostenga por sí mismo, por sus propios recursos, a la vez puestos en duda, puestos a prueba y luego reafirmado o rechazado para reemplazarlo por otra cosa o por nada, por la aporía, o por la pregunta, simplemente. En este sentido, la filosofía pertenece al movimiento de la autonomía y es política. Así, si queremos una sociedad en la cual la filosofía sea posible, debemos querer una sociedad libre, autónoma.

4. El trabajo propuesto intenta mostrar la praxis filosófica como una praxis dinámica, abierta históricamente y en diálogo con su tiempo. La pretensión es encuadrar teóricamente la asignatura, tratando de mostrar el espíritu mismo del quehacer filosófico, esto es su espíritu cuestionador. El abordaje de la disciplina será pues problemático, ya que ese andarivel es, a nuestro juicio, el que mejor transparenta la praxis filosófica. El “problema”, como aquello que nos invita a reflexionar y a cuestionar nuestras propias certezas, es el núcleo de la actividad

filosofante. El intento es lograr una postura crítica, comprometida con la propia historia, tanto personal como colectiva. El compromiso y la responsabilidad representan elementos insoslayables de todo quehacer profesional, ético y digno; de allí que el espacio filosófico aparezca como el lugar apropiado para una interrogación en esta línea.

La temática escogida no sólo apunta a encuadrar teóricamente la asignatura, sino además, pretende movilizar a los alumnos, rozando cuestiones que los sitúen en ese punto intransferible de ser responsables de sus cuestionamientos. El intento no es otro que hacer de asignaturas involucradas un espacio abierto y crítico, mostrar de ellas lo que realmente son: caminos a transitar. En suma, se trata, como muy bien lo señala el filósofo, analista político y ensayista Roman March, de “dotar de herramientas a futuros actores sociales para que estos puedan darse sus propias normas y reconocerse como alteridades en medio de un mundo fragmentado” (2013: 1819)

Nuestra propuesta, entonces, es hacer hincapié en la cuestión antropológica y desde allí ver sus relaciones con los distintos campos del saber: la cuestión ética, la cuestión del otro, la problemática histórica, la comunicación, acompañando cada una de ellas en su peculiar instalación epocal, convencidos de que no se puede prescindir de la lectura tanto filosófica como de la histórica donde se inscribe el pensamiento.

Por lo tanto, con este trabajo apuntamos a revisar y reelaborar la misión pública de la escuela, sin caer en una mirada unívoca interna de la misma. Con tal intención, entonces, resulta indispensable comenzar por fortalecer una actitud crítica reflexiva que permita dimensionar los aspectos cognitivos de cada alumno a través de otras alternativas didáctico-pedagógicas que posibiliten estimular el desarrollo creativo e intuitivo hacia la generación de nuevas ideas, a la par de aprender en conjunto el modo de cómo presentarlas (articular, argumentar, fundamentar, presentar hipótesis, etc.) para entablar diálogos comunicativos y efectivos dentro de la institución, y así poder extenderlo hacia la comunidad.

## **Bibliografía**

- Badiou, A. (2012), *Condiciones*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2008), *El mundo fragmentado*, La Plata, Terramar.
- Deleuze, G. (2010), *Nietzsche y la filosofía*, Madrid, Anagrama.
- Freire, P. (2009), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Loboscoco, M. (2013), “El derecho a la filosofía. Pensar las prácticas sociales como texto”, en M. Lobosco (comp.), *Políticas educativas en filosofía*, Buenos Aires, Biblos.

- March, D. (2013), “Curriculum, educación y emancipación”, en M. Lobosco (comp.), *Políticas educativas en filosofía*, Buenos Aires, Biblos.
- Rochetti, C. (2013), “La cuestión de las metodologías para la enseñanza de la filosofía”, en M. Lobosco (comp.), *Políticas educativas en filosofía*, Buenos Aires, Biblos.



## **La mirada del Otro y su impacto en la constitución subjettiva en el marco de la escolaridad**

*Janet Ruiz Diaz*

En esta oportunidad quisiera invitarlos a reflexionar sobre la conformación de la subjetividad escolar a partir del encuentro con el Otro.

Para ello me voy a detener en algunas cuestiones que servirán de guía a lo largo de este análisis que gira en torno a: cómo en la trayectoria escolar los otros nos van constituyendo y cómo nosotros constituimos a esos otros, cómo el docente juega un rol fundamental en la generación de constituciones subjetivas solidarias, reales y productivas, también las políticas educativas cobran un rol importante en la generación de condiciones de igualdad y reconocimiento de esta constitución subjetiva. Por qué, porque solo es posible pensar en reconocimiento del otro cuando las condiciones de posibilidad se dan en el marco de la igualdad en términos de legislación y proyectos políticos públicos que las sostengan.

Si analizara las condiciones en términos económicos, culturales y sociales la brecha es muy ancha ya que los lugares de los que provienen los sujetos que llegan a la escuela son diversos. Por eso quiero reflexionar acerca del modo en el que los docentes generamos condiciones de igualdad en la escuela, y cómo hacemos desde esas condiciones para dar lugar a que esas brechas se conviertan en espacios.

La pregunta es ¿se llevan adelante estas condiciones de igualdad en la escuela?

Me resulta muy particular trabajar a partir de temáticas centrales que giran en torno a tres conceptos que he venido estudiando este último tiempo.

Ellos tienen que ver con el constituirse, el encontrarse y el otro, que se convierten en objeto de mi reflexión cuando comienzo el análisis

del concepto de formación en el imaginario de los estudiantes del Instituto de formación y de los docentes que forman parte del colectivo en ejercicio y formación. Es decir, cómo a lo largo de nuestros recorridos de formación incorporamos o no la figura del otro y cómo dejamos entrar o no a ese otro. Ya que si no hemos experimentado un trabajo real con equipos cooperativos muy difícilmente seamos promotores de ello.

En esta oportunidad trabajaré estos conceptos a partir del lugar que le damos en el ámbito de las prácticas pedagógicas según ha ido dándose nuestra conformación subjetiva en el devenir de nuestra trayectoria formativa.

Si pensamos en el hombre como punto de partida para la educación tenemos que tomar alguna posición acerca de esta pregunta que acució a tantos filósofos: qué es el hombre. Luego de transitar por varias corrientes de pensamiento me pienso como ser humano y me encuentro siendo, pensando, sintiendo, riendo, llorando, corriendo, escribiendo... La naturaleza del hombre, quizás sea su racionalidad, pero no se agota en ello sino que se desprenden de esa racionalidad dos características que hoy voy a resaltar: el lenguaje y su capacidad relacional.

Me detengo en estas dos porque cuando me encuentro a mí misma me encuentro entre otros con los que establezco un vínculo a través del lenguaje que me permite expresar, dar y recibir. Es así que el constituirnos refiere aquí a cómo nos vamos haciendo, es decir, nos vamos definiendo en las opciones que realizamos en un entorno con otros, esos otros sin los cuales no nos sería posible ser. Por ello debe quedar claro que nadie puede definirse, y autodeterminarse solo.

La persona se autodetermina en sus acciones cuando elige, pero toda elección viene precedida de un acto cognoscitivo.

Aquí el otro no puede ser conocido desde una noción de apresamiento donde busco cosificarlo en mi conciencia sino que debe rebasar ese acto puramente intelectual para convertirse en un acto ético de interpelación de mi yo.

J. Derrida sostiene, y con mucho acierto que “Toda relación con el otro sería, antes y después de todo, un adiós”.<sup>120</sup>

Aquellos seres que nos acompañan en este camino no son eternos, la finitud propia de la materialidad que de algún modo nos es esencial nos arrebatan en el tiempo la presencia sensible de muchas compañías. Cuando comenzamos a transitar la escuela nos enfrentamos con

120. Cgragnolini, Mónica, *Derrida, un pensador del resto*, Buenos Aires, La Cebra, p. 37.

singularidades personales que cada uno de nosotros tiene. Pero si a lo largo de nuestra propia experiencia y recorrido escolar no hemos sabido reconocer en el otro a un diferente, no hemos tratado al otro como un igual sino que quisimos siempre estar con los iguales más difícil será generar condiciones de posibilidad para la igualdad y el reconocimiento de los otros como pares.

Hacer que de ese encuentro el adiós sea humano implica haberse dejado calar en lo más hondo por todo lo que ese otro me proporcionó.

La escuela se convierte o no en un lugar para esos encuentros. Entiendo por encuentro todo acercamiento sincero, abierto, receptivo y donativo. Sin embargo para que se de ese encuentro tenemos que contar con estructuras mentales flexibles y humildes, de otro modo las cuestiones monopolizadas terminan por estandarizarnos cuando en realidad nuestro hacer docente debería hacernos entrar a la realidad para modificarla y para modificarnos a nosotros mismos a partir de su conocimiento.

Es decir, ningún encuentro nos puede dejar iguales, las presencias y ausencias que emergen en la cotidianidad no pueden sernos indiferentes, por el contrario, ese otro viene a sacudirnos, a mostrarnos que no soy sin él y con él puedo permanecer siendo porque cuando no esté voy a haber sido para él que me cobija y me tiene vivo en el recuerdo.

Sin embargo el desencuentro es latente, visible, y se manifiesta en la praxis cotidiana.

Cuando nos posicionamos en el marco de la política educativa, la normativa nos da un parámetro respecto del lugar que ocupa el otro socialmente, ahora bien, las normas elevan experiencias sociales que se unifican en un marco legal, lo cual no significa que toda la sociedad haya aceptado y validado esas experiencias, hoy normadas.

Esto hace que se ponga en tensión el discurso de la política educativa con el auténtico sentir del estudiante en los centros de formación y el de los docentes en ejercicio.

La educación es un derecho de todos pero eso no implica que todos estén convencidos socialmente de ese derecho, y esto es lo que se experimenta hoy en la escuela. Es imposible, entonces, pensar que un docente va a generar condiciones de igualdad si no se convencido a sí mismo que ese estudiante que está allí también tiene ese derecho. En este marco entender la escuela hoy requiere repensar la formación porque hay tareas por las vidas en la escuela, hay cuestiones monopolizadas y el docente debe determinarse frente a estas cuestiones de lo contrario la tan controvertida reproducción cultural no se combate, y las condiciones de igualdad no se generan, mucho menos el reconocimiento del otro.

La escuela no puede ser el lugar de la homogeneización de las conciencias ni de los cuerpos, si entendemos que educar es sacar, extraer y actualizar lo que cada uno trae.

Las estructuras cerradas no tienen lugar en un mundo atravesado por contingencias y esto no significa abdicar de un concepto de verdad o de principios que son innegociables, significa saber encontrarse, saber leer la realidad: dejarse interpelar por el contexto, escuchar, discutir, poner en tensión, darse cuenta de que la discusión pasa por lo verdadero y lo falso no por lo viejo o lo nuevo, y esto solo es posible desde una lógica de trabajo colectivo con un docente en clave de sentido.

Considero que solo en este marco es posible pensar: ¿Qué me pasa frente a la mirada del otro?

En la escuela la mirada del otro puede culpabilizar, legitimar, castigar, pero del mismo modo puede construir la afirmación del yo, la autoestima, el aprendizaje.

El educar no es recibir lo que el otro sabe sino tomar su ayuda para desplegar lo que somos incorporando en la experiencia con el otro los aspectos de la realidad que configuran mi yo.

Es necesario entonces preguntarme quién soy yo y quién es ese otro.

Aprender implica incorporar, interiorizar y hacer propio un aspecto de la realidad, esto implica necesariamente preguntarnos cómo impacta la mirada de los otros en mi identidad.

El otro es un componente de la realidad: me interpela, me cuestiona, me enfrenta a lo que es diferente de mí.

¿Cómo lo recibo? Si la recepción es pasiva el otro configura mi yo, lo invade, lo obstruye y hasta lo elimina porque me convierto en lo que otro quiere de mí, si la recepción es crítica me ayuda a autodeterminarme, a gobernarme, gobernar es elegir y esta elección es más perfecta en la medida en que es más amplio mi conocimiento de lo real.

Tal vez este sea el momento de repensar y entrar en cuestionamientos internos porque hay una realidad que nos está interpelando a cambiar estructuras mentales que no nos permiten comprender las vacancias de este sujeto escolar pero tampoco nos permiten ver las nuestras y cómo resolverlas.

Incluir debe interpelarnos a pensar una enseñanza para todos los sujetos del sistema escolar, un sistema en donde las

condiciones de posibilidad estén dadas de manera real para que cada uno pueda insertarse con lo que es, con lo que trae, desde su historia, con sus miedos, con sus debilidades, con sus pensamientos. Esas condiciones primero deben darse a nivel de constitución subjetiva para poder pensarse luego en términos de materialidad.

Las culturas juveniles vienen marcadas en sus cuerpos, sus atuendos, sus cabellos, sus tatuajes, dicen lo que son, tratan de expresar lo que quieren decir. Y, en la escuela estas peculiaridades se enfrentan, se exponen, se desnudan.

La escuela no puede y no tiene derecho a silenciar esa juventud. Tenemos la obligación de dar la discusión a los supuestos, de dar participación a los jóvenes y de renovar las fuentes pedagógicas en prácticas que den sentido al quehacer escolar.

Por ello las políticas educativas pueden centrarse en el análisis de un término que es muy controvertido: INCLUIR. Ahora bien, cómo se entiende este término al nivel de constitución de la personalidad.

Es necesario comprender que debo pensar primero en la inclusión del otro en mi historia personal como otro diferente de mí, que me necesita, que me requiere, que me agradece la capacidad de empatizar. Pero también al que necesito, al que requiero, al que debo agradecer su capacidad de ponerse en mi lugar.

El educador es y debe ser un constante transformador, aquél que mira la realidad activamente, que no espera, que piensa, que hace, no en soledad sino en conjunto, por eso debe trabajar colectivamente porque solo desde la mirada colectiva se pueden ver todas las aristas porque aun aquel que se equivoca en la estreches de su mirada aporta algo: un comienzo para empezar a pensar.

El desafío es, inquietarnos, incomodarnos, cuestionamos frente a la presencia del otro.

Si no nos cuestionamos no buscamos respuestas. Y, qué es la Filosofía sino una búsqueda, una búsqueda que no es solitaria, es una búsqueda que nace del encuentro con lo que enfrenta a mí mismo, a mi propio yo y ese enfrentamiento solo es posible en el encuentro con un ser diferente de mí. Esta inquietud es entonces, una responsabilidad, ética, política y pedagógica.

Situándonos en una filosofía de la educación que abogue por dar respuestas a las prácticas pedagógicas contemporáneas

es imprescindible un pensamiento filosófico que dé cuenta de una antropología profundamente comunitaria, abierta a noción de educación en términos de apertura. Y, para ello debe existir un fuerte convencimiento de que todo lo que está fuera de mí es tan importante como lo que está adentro.

Por todo ello quisiera concluir del siguiente modo: La escuela no solo dice, también debe escuchar. Debe escuchar las voces apagadas, las del fondo, las del pasillo, las de la calle, las del interior, las voces que nos son suyas porque la escuela también es para todos esos otros y una filosofía de la educación que de sentido a esta escucha solo puede ser aquella que parta de una concepción abierta y dispuesta.

## **La importancia de la lectura en la construcción de la subjetividad**

*Maximiliano Andiarena*

### **Un marco histórico**

Puede caracterizarse la llamada tercera generación de Annales por el marcado policentrismo, en el que no existe una figura dominante como lo hubo en la primera y en la segunda generación. A la fragmentación intelectual debe sumarse la apertura temática donde encontramos incorporadas nuevas fronteras a la historia tales como la niñez, los sueños, el cuerpo, los olores y perfumes, la escritura y la lectura. Además, hay una vuelta a la historia política concentrándose en los acontecimientos, siendo la primera generación en incorporar plenamente a las mujeres.

Al moverse el centro de gravedad de la historiografía de París, las múltiples innovaciones que fueron surgiendo a partir de 1960 en Estados Unidos, Gran Bretaña, Países Bajos, Suecia, Alemania e Italia producen una síntesis generacional que sigue tres grandes líneas: la historia de las mentalidades, la historia de la cultura investigada a través de métodos cuantitativos y la antropología histórica que reacciona contra dichos métodos (Burke, 1990: 69).

El horizonte que aquí convoca, es decir la lectura, carga con dificultades no solamente en cuanto campo inexplorado del conocimiento sino que además requiere precisiones metodológicas. Robert Darnton se pregunta al afrontar la historia de la lectura cómo es posible recuperar la relación que un lector ha tenido con los textos en el pasado cuando se nos presenta familiar y extraña al mismo tiempo. Es familiar porque la actividad es la misma y la conocemos, sin embargo nuestra relación con el lector no es la que el lector establece con el texto en un momento

determinado de la historia. Este tipo de advertencias, al contemporizar relaciones, nos impulsa a imaginar nuevas variables que permitan comprender su mundo epocal (Darnton 1996:178).

Es cuando nos embarcamos en las dificultades propias de la historia de la lectura que podemos enfrentar el destino en el “quién”, el “qué”, el “dónde”, el “cuándo” y los problemáticos “cómo” y “por qué”. En esta empresa es importante tener presente que el fenómeno social puede ser estudiado desde un enfoque macroanalítico y uno microanalítico. En los estudios de tipo macroanalítico, popularmente utilizados en la historia social cuantitativa, encontramos datos acerca de los hábitos de lectura en un período de tiempo. Utilizando categorías y enfoques productivos obtenemos gráficos del hábito de lectura de un lugar seleccionado por el número de libros publicados, catálogos de subastas, listado de suscripción, registro de biblioteca, etc. A su vez la comparación de estadísticas habilita a la elaboración de mapas culturales (Darnton 1996:93). Así, por ejemplo, analizamos el hábito de lectura de la obra de Nietzsche en Alemania entre los años 1871-1899 y la comparamos con los del 1900-1999 teniendo presente la relectura de su obra a partir de la incorporación en autores tan diversos como Heidegger, Fink, Deleuze o Foucault.

Por otro lado el microanálisis brinda datos menos generales y más detallados coordinando sistemáticamente géneros, medios, lugares y tiempos (Darnton 1996:93). Un ejemplo de estudio microanalítico puede plantearse en del hábito de lectura de *El juguete rabioso* entre 1950-1959 en Buenos Aires, a partir de la premisa de que en mayo de 1954 la revista *Contorno* publica su segundo número. Allí David e Ismael Viñas, siguiendo una línea sartreana, buscan revitalizar la lectura de los “excluidos” y le dedican un número a Roberto Arlt.

## **La lectura y la subjetividad**

Con formación como antropóloga por la Universidad de París I Michèle Petit realiza estudios reuniendo diferentes tipos de enfoques pero centrándose en los de tipo cualitativo de donde extrae la materialidad de la lectura. En su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* busca comprender el impacto de la lectura en la composición de la identidad de jóvenes en barrios marginados, entendiendo a ésta como algo móvil, inconcluso, abierto y múltiple.

El punto de partida indica que la lectura encuentra dos vertientes: una es la del poder absoluto del texto escrito y la otra es la libertad del

lector. El lenguaje escrito en la vertiente del poder va a ser entendido como aquello que permite dominar la distancia a través de la imposición de modelos. Suele utilizarse en la lengua cual una fuerza de sometimiento asociando conjuntos a un precepto, es decir bajo la imagen de una conciencia colectiva. El lenguaje escrito al mismo tiempo sirve como un instrumento del poder político y permite incrementar el prestigio de quien lo hace configurando una autoridad ante otros. Pero la escritura tiene un límite en la dominación de los lectores, ya que estos se apropian de los textos, los resignifican cambiando su sentido: “nunca es posible controlar la forma en que un texto se leerá, entenderá, interpretará” (Petit, 1999: 25).

La lectura entendida en su sentido de libertad es como una caza furtiva donde el lector hace lo que le place y no sólo lo hace en la proximidad sino que además toma distancias. Logra separarse de las evidencias de lo cotidiano en su interioridad autosuficiente. Petit observa que la lectura incita al espíritu crítico, componiendo una de las claves de la ciudadanía activa. La descontextualización como una toma de distancia del entorno inmediato abre las puertas a otras formas de pensar lo posible, hacia un “espacio de ensoñación” (Petit 1999:27). Se trata del vagabundeo del flâneur, la actividad de un tipo insignificante abandonado a la multitud, siempre deseoso de ver. El flâneur legitima su paseo ocioso con la oculta vigilancia, sagacidad y sensibilidad que lo vuelven un detective en busca de su criminal.

La construcción narrativa de la identidad del lector comienza de pequeño, con los primeros intentos de descifrar el texto, pero alcanza un dominio claro al poder nombrar cosas, al imponer y apelar. La lectura permite hacernos más aptos para enunciar nuestras propias palabras y en algún sentido nos vuelve más autores de nuestra vida. Al leer, el lector se construye con las palabras del texto y puede descifrar la propia experiencia, aprehender de él regiones que no sabía nombrar: abre a un nuevo espacio íntimo. Una dimensión en la que el lector puede “trabajarse”, en sentido psicoanalítico, afectarse, elaborar un espacio interior y propio. Cercano a un lugar secreto que se cierne sobre sí mismo y que puede servir para protegerse de la represión. El movimiento hacia el espacio íntimo Petit lo denomina “transfugar”, analogando la fuga de la lectura con la de experiencia de su padre, buscando refugio hacia la bella España en una Francia en tiempos de la ocupación alemana (Petit 1999:39). Leer “da lugar”, deja ver la posibilidad de otra cosa, de que existe algo más. No es sólo un engaño de tontos sino una manera de habitar en otro tiempo y de construir un sentido, con otra percepción.

Entablar una relación con la lectura o con un libro ayuda a ver en qué medida y de qué manera uno puede abrirse hacia otros desplazamientos mediante el reacomodo de un universo simbólico. Ante la época del fin de las ideologías la autora plantea una búsqueda del sentido donde el sujeto pueda redescubrirse en la elaboración de una identidad propia. Petit encuentra en la lectura la única forma de acceder a otras formas de sociabilidad, constituyendo un fundamento de la ciudadanía que contribuye a darle un contenido vivo a la democracia. Metodológicamente situada del lado de la singularidad, la lectura de esparcimiento o de utilidad, guía el atajo a la elaboración de una identidad que evita la precipitación hacia modelos preestablecidos.

El encuentro con la lectura puede evitar que los jóvenes vayan directamente contra un muro, es por eso que hay que estar atentos a la pluralidad de registros que la componen. Petit entiende que es en poder acceder a la totalidad de la experiencia de la lectura donde radica la verdadera democratización del leer, por ello directamente vinculados entre sí distingue diferentes aspectos de la lectura. Uno tiene que ver con la lectura como un medio de acceso al saber y los conocimientos formalizados. Otro aspecto está relacionado con una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua (1999:68). Acceder al saber ayuda a no caer en la marginación, para no sentirse un “tonto” y como un fin práctico es útil en el dominio de los vínculos cambiantes del mundo actual. Leer proporciona armas que nos impulsan a tomar la palabra, a revelarnos contra la necesidad de ser asistidos.

Al pasar por el puente y encontrar la patria de la lengua inicia el tercer aspecto de ver en el lenguaje algo más allá que un mero instrumento, ya que nos habilita a construirnos a nosotros mismos como sujetos parlantes. Si podemos pensarnos vamos a darle un sentido más íntegro a lo que experimentamos: vamos a poder llevar el sufrimiento, darle una forma al deseo y a los sueños. La pérdida de referencias, el odio al otro tiene que ver mucho con el odio a uno mismo, la ausencia de referencias culturales nos seduce a ocupar prótesis para nuestra identidad, a precipitarnos sobre imágenes o palabras que recomponen lo que somos por la vía negativa. Pensarnos en la propia subjetividad y al mismo tiempo sentirnos individuos íntegros, con capacidades para elaborar una representación del sí, dota al ser de solidez y complejidad ante la exclusión y la marginación. Las palabras que encontramos en la lectura nos brindan un alivio, le damos un lugar donde puede dibujarnos los rasgos. Nos ayudan a decir lo que somos, decirlo con otras palabras. Ellas nos transforman y es por eso que la lectura es de por sí ya una cuestión de derecho y dignidad.

## **El otro no es mi enemigo**

Pensar lo posible viene de la mano con perder el miedo a los libros. En ellos está la seguridad para afirmarnos a nosotros mismos. El cuarto aspecto está referido a los espacios de ensoñación y a los juegos de la imaginación con el lenguaje: a la apertura ante el otro y su experiencia. La práctica de la lectura nos invita a compartir otras formas de vida, de socializar. Construye puentes hacia otros ámbitos de pertenencia, rompe el aislamiento ante lo otro. Sartre afirma que el que “habla” está situado en el lenguaje, en las prolongaciones de los sentidos de las palabras que lo crean. El escritor al señalar, interpelar, persuadir y demostrar es un “hablador”, y, más aún, afirma que al hablar se está actuando: pierde inocencia la cosa de que se habla por tanto es preciso tomar conciencia del compromiso de la palabra y de su mensaje (1950:60).

La propuesta de Petit plantea llevar la intimidad silenciada a una ciudadanía un tanto rebelde, activa, que se construye. Para ella no hay verdadera ciudadanía sin una toma de la palabra, sin un trabajo de pensamiento. Una ciudadanía que dé acceso al saber, que permita apropiarse de la lengua, construya nuestros sí mismos en cada uno, ensanche horizontes de referencia y desarrolle nuevas formas de sociabilidad (1999:105). Abrir puertas de otro espacio y hacia otro tiempo, que constituya una certeza mínima para la reflexión en la que se puede evitar la precipitación. La formación de una distancia que reafirme el espíritu crítico es relevante hoy frente a modelos de identidad en la que los jóvenes tienen asegurada la pertenencia comunitaria. Modelos conocidos como puede ser el propio de una célula nazi o grupos de valores heredados como el “no te metas”, “mejor ni saber”, “algo habrán hecho” que marginan. Entender la práctica de la lectura como una forma de construir sentido y no como algo que ya está dado: “algo a lo que se tiende, un movimiento, una disposición, una capacidad de acoger, una forma de estar atento” (Petit 1999:40).

## **Bibliografía**

- Benjamin, Walter (1972), *Iluminaciones II*. Salamanca:Taurus.  
Burke, Peter (1999), *La revolución historiográfica francesa*. Barcelona: Gedisa.  
Darnton, Robert (1996), “Historia de la lectura”, en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza.  
Descartes, René (2007), *Meditaciones metafísicas*, Buenos Aires, Gradifco.

Petit, Michèle (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, FCE.

Sartre, Jean-Paul (1950), *Qué es la literatura*, Buenos Aires, Losada.

Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Edición Electrónica. Disponible en [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl).

## **Universidad y profesores de filosofía en la ciudad de Bahía Blanca: ideas para construir un camino común**

*María Laura Medina y María Belén Bedetti*

### **Introducción**

En este trabajo, enmarcado en el Proyecto de Investigación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas”, avanzamos en la investigación en torno al cuerpo docente de Filosofía de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. A su vez pretendemos reflexionar sobre el rol de la universidad y su impacto en el mismo.

Anteriormente habíamos focalizado la investigación en el recorte de docentes de la ciudad en las escuelas públicas secundarias de gestión estatal, y en esta oportunidad incluimos a las de gestión privada y nacional. El trabajo previo, que fue publicado en las actas de las V Jornadas Nacionales y IV Jornadas Internacionales de Investigadores/as en Formación en Educación (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, noviembre 2016)<sup>121</sup> se orientó con el estudio realizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento que utilizó como población a las escuelas del conurbano bonaerense (Cerletti y Ruggiero, 2010).

Para este trabajo el relevamiento de datos se realizó a través de la página web de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires,<sup>122</sup> y permitió recoger información sobre quiénes

121. El trabajo se titula “Sobre los profesores a cargo de Filosofía en la ciudad de Bahía Blanca. Inicios de una investigación” y se encuentra publicado con el siguiente número de ISBN 978-987-4019-47-9.

122. *www.abc.gov.ar*.

son y qué título poseen los docentes a cargo de cada curso de filosofía de nuestra ciudad. Aquí, profundizando la investigación ya iniciada, se relevarán los datos de los docentes de filosofía que trabajan en escuelas de gestión privada, y los que se encuentran a cargo en las escuelas universitarias, dependientes de la nación.

Como aclaración previa al desarrollo de este trabajo, resulta necesario también mencionar que el objeto de investigación abordado –el conjunto de docentes a cargo de los espacios de filosofía que mencionamos anteriormente–, es sumamente dinámico y, por lo tanto, los datos son aproximados.

### **Sobre los docentes de filosofía en la ciudad de Bahía Blanca**

Para comenzar es importante ubicarnos en la dimensión que tiene la educación de nivel secundario en nuestra ciudad. Las escuelas públicas de nivel secundario y gestión estatal de Bahía Blanca son en total 33, y cuentan con 95 cursos de sexto año en los que se dictan las asignaturas Filosofía y Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología. Por su parte, las escuelas públicas de nivel secundario y gestión privada son 21 y tienen un total de 28 cursos de materias filosóficas.

Las escuelas secundarias de gestión nacional son 3 (aunque una de ellas, de formación agropecuaria, no tiene en su plan de estudios materias filosóficas) y cuentan con 9 cursos de materias de índole filosófica (Problemática filosófica y Pensamiento filosófico y ética).

En las escuelas de gestión pública, los datos recabados muestran un total de 42 profesores, de los cuales 13 han obtenido sus títulos habilitantes en la Universidad Nacional del Sur, mientras los otros han egresado de otras instituciones del nivel superior. Esto denota escaso impacto de la formación docente de nuestra universidad dentro del cuerpo de docentes de filosofía en escuelas de gestión pública de la ciudad, dato que fue señalado y problematizado en el trabajo de investigación anterior.

En las escuelas de gestión privada hay 19 docentes, 5 de los cuales egresaron en la Universidad Nacional del Sur. Llama la atención que solo 3 de ellos también se desempeñan en escuelas de gestión pública, y sólo una de ellas egresada de la universidad.

En las escuelas dependientes de la universidad hay 5 profesores a cargo de los espacios filosóficos, de los cuales 4 han egresado de nuestra universidad.

En relación a los títulos habilitantes, en las escuelas de gestión estatal 31 son egresados en filosofía u otras titulaciones derivadas, hay

5 docentes de los que no se especifica la formación, 3 son docentes de psicología y uno es profesor en ciencias políticas, otro en historia y un último abogado. En las de gestión privada, de los 19 docentes hay 12 profesores de filosofía, 1 abogado, 2 psicólogas, 1 psicopedagoga, una maestra y dos sin datos sobre sus titulaciones. En las escuelas de gestión nacional, las 5 docentes tienen título habilitante en filosofía.

A partir de los datos relevados, surgen algunos interrogantes para continuar pensando, no solo en esta oportunidad sino posteriormente, para las cuales será necesario construir diseños de investigación particulares: ¿por qué las gestiones privada y pública parecieran constituir dos circuitos diferenciados de formación y de inserción laboral? ¿qué vínculo mantiene la universidad con sus graduados? ¿cómo se insertan laboralmente aquellos graduados de la universidad que no están ocupando los espacios de filosofía de la escuela secundaria? ¿qué articulación se da entre la universidad y las escuelas secundarias? ¿existen vínculos entre las escuelas de gestión estatal de nación y de provincia?, ¿existen vínculos entre las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada?

La universidad y otras instituciones formadoras en su vínculo con los profesores de filosofía

Los egresados del profesorado en filosofía de nuestra universidad se relacionan de diferentes maneras con la institución. Algunos, una vez finalizada su formación, se distancian de la misma mientras que otros se mantienen en contacto por diferentes motivos: por participar en proyectos de investigación y/o extensión, por vínculos que han gestado con sus docentes u otros actores institucionales, porque comienzan un trabajo rentado como parte del plantel docente, entre otros. Lamentablemente, el claustro de graduados está compuesto sólo por quienes, habiendo egresado de la institución, continúan en la misma como auxiliares de las distintas cátedras, lo que genera endogamia y obtura un espacio de participación que podría resultar sumamente enriquecedor, al incluir las voces de quienes han transitado otras inserciones laborales.

En vistas de aportar a la construcción de un vínculo productivo con los graduados y proponer líneas de acción que fortalezcan la relación entre el Departamento de Humanidades y la comunidad, en el año 2014 se crea la Comisión Asesora de Docencia y Formación Continua (CAD-yFC) que con distintas propuestas ha intentado contribuir a esta tarea.

Por su parte, quienes han egresado de otra institución de nivel superior (en el caso de los formados en nuestra ciudad, del Instituto Juan XXIII) no tienen vínculo estrecho con la universidad, algo que

observamos, por ejemplo, en la asistencia y participación de distintos eventos académicos. Además, suelen existir ciertas rivalidades en los discursos de los estudiantes y egresados de ambas instituciones, que tienen que ver con las particularidades de la propuesta formativa diferenciada.

En lo concerniente a la relación entre la universidad y el Instituto Superior Juan XXIII no se suelen realizar actividades de intercambio entre docentes y estudiantes de las dos instituciones. Esto sucede a pesar de que muchos de los profesores trabajan en ambas lo cual muestra cierta impermeabilidad entre las dos instituciones que se configuran no solo como circuitos formativos diferenciados sino también incomunicados.

En definitiva, el vínculo entre profesores de filosofía y universidad no es demasiado fluido.

La cátedra Didáctica Especial de la Filosofía sostiene desde hace más de 10 años un proyecto de extensión -también dedicado a la investigación pero de manera secundaria- vinculado a la filosofía con niños y adolescentes y desde el mismo ha logrado estrechar lazos y generar relaciones con docentes de los niveles inicial y primario, pero el trabajo sistemático y específico con la escuela secundaria es una tarea pendiente que se busca abordar en el corto plazo.

Además de ello, en nuestra ciudad no se han constituido espacios genuinos de intercambio de experiencias, materiales e ideas, ni de construcción de propuestas compartidas y proyectos para profesores de filosofía. De hecho, el CIIE (Centro de Información e Investigación Educativa, que depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires) posee un capacitador de filosofía que dicta cursos de actualización con puntaje para la disciplina, pero ante la escasa concurrencia de profesores específicos, y luego de varias y diferentes propuestas, ha abierto la convocatoria a docentes del área ciencias sociales.

## **Desafíos para una universidad situada**

Como bien destaca Rinesi (2015), en la actualidad, uno de los rasgos distintivos del vínculo o la relación de la universidad con el “afuera”, estará dado por

... la obligación de garantizar el derecho del pueblo a disfrutar de ellas, a gozar de su existencia, a beneficiarse con el

resultado de sus afanes (...) tienen hoy en las organizaciones de su territorio de referencia, del territorio que ellas mismas, al instalarse en él, contribuyen a redefinir y sin duda a enriquecer, interlocutores especialmente privilegiados para discutir el mejor modo de hacerlo. (Rinesi, 2015: 108)

Es así que una de las potencias de la universidad, que permitiría enriquecer su trabajo en su propuesta de formación de trabajadores/profesionales de la educación, es el vínculo que se estreche con otras organizaciones, y en este caso puntual, organizaciones sociales, educativas, formadoras de docentes, entre otras. Así pues, generar lazos con institutos superiores de formación docente, con escuelas, con el CIIE, con organizaciones no gubernamentales, no sólo impulsando la formación de los estudiantes a lo largo de sus carreras, sino también con los graduados universitarios, consolidaría un compromiso de la institución con la sociedad de la que sin dudas es parte. Fundamentalmente en relación a los docentes de filosofía de Bahía Blanca, cuyo campo de inserción laboral es acotado en tanto sólo se le destinan dos módulos semanales en la escuela secundaria, una de las iniciativas a celebrar es la invitación a compartir sus experiencias, sus inquietudes, sus aportes, para poder establecer un espacio de formación continua nacido de los propios docentes de filosofía de la ciudad, graduados y no graduados de la misma. En este sentido, podría pensarse desde la extensión universitaria, un espacio que nuclea a los docentes de filosofía, donde se reciban capacitaciones a partir de temáticas de los diseños curriculares que los docentes consideren pertinentes, o problemáticas surgidas en las aulas donde la filosofía pueda realizar un aporte para generar un cambio en la realidad, donde el resto de las organizaciones que componen la sociedad tengan voz como espacios de reflexión, formación y transformación.

Para poder llevar a cabo estas experiencias es necesario acortar la brecha que distancia a las jurisdicciones nacional y provincial, pues en muchos casos se vuelve necesario, por ejemplo, tramitar la justificación de inasistencia, algo fundamental para poder garantizar la participación en este tipo de propuestas.

En vías a fortalecer este vínculo, cabe recuperar la experiencia puesta en juego en el año 2013, en la que se realizó un ciclo de encuentros bajo la modalidad taller, en articulación con una organización gremial, Suteba, destinado a docentes nóveles. En esta oportunidad, los docentes que participaban tenían su falta justificada bajo el artículo 115 B3, avalado como licencia gremial. Los talleres aportaban,

además de la capacitación, un espacio de formación, de intercambio, donde las experiencias eran, a su vez, recogidas como insumos para futuras investigaciones, en tanto que era organizado por el proyecto de investigación del Departamento de Humanidades “Profesores principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”.<sup>123</sup>

Esta experiencia, que sin duda es solo alguna de las que se han realizado en los últimos años, nos invita a continuar ese camino iniciado como posibilidades de apertura al diálogo y trabajo en red, una alternativa sumamente interesante para repensar el rol de la universidad en la sociedad. Ahora nos toca el desafío de pensar la cuestión desde la particular situación de los docentes de filosofía.

### **Bibliografía**

- Cerletti, A., Ruggiero, G. (eds.) (2010). Enseñar filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Menghini, R y Negrín, M (comps.) (2015). Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc.
- Rinesi, E. (2013). Filosofía (y) política de la universidad. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sirvent, M. T. et al. (2006). “Revisión del concepto de educación no formal” en Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

123. El relato y análisis de esta experiencia puede encontrarse en: “Ciclo de talleres: encuentro entre principiantes, docentes formadores y dirigentes sindicales” en Menghini, R y Negrín, M (comps.) (2015). Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc. (Capítulo XI)

## **El aporte decolonial: una nueva mirada para la formación de profesores de inglés**

*Claudia De Laurentis*<sup>124</sup> y *Ana I. Siccardi*<sup>125</sup>

### **Introducción**

El campo de la formación del profesorado constituye uno de los ejes más controvertidos en el ámbito de la investigación educativa. En particular, la formación de docentes de una lengua extranjera plantea desafíos epistemológicos e identitarios que, si bien están presentes en la formación de docentes en general, generan un particular foco de resistencia a nuevas miradas en torno a la diversidad. Aunque es cierto que

124. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), se desempeña como ATP en la Cátedra Didáctica General. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales. Becaria de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Licenciada en Ciencia Política, Profesora en Inglés y Especialista en Docencia Universitaria. Su área de trabajo está vinculada a la identidad profesional docente de los formadores de docentes en el nivel superior, específicamente en el contexto de la formación del Profesorado en la Facultad de Humanidades, UNMdP.

125. Profesora e investigadora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades (UNMdP), se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra Historia Inglesa con designación de funciones docentes en Historia de Inglaterra y EEUU. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales. Profesora de Inglés, cursó la Especialización en Docencia Universitaria y al momento se encuentra en la etapa de elaboración de su trabajo profesional. Su área de trabajo está vinculada a la identidad profesional docente en los formadores de docentes en el nivel superior, específicamente en el contexto de la formación del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades, UNMdP.

el aporte de los estudios culturales y el pensamiento poscolonial permiten abrir nuevas posibilidades en este ámbito, es nuestra intención abrir interrogantes acerca de la potencial incorporación de una trama decolonial que enriquezca dicha formación.

La enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, si bien enraizada en el paradigma eurocéntrico colonizador, podría constituir a partir de este nuevo paradigma, una herramienta de emponderamiento brindando voz a quienes habitan los márgenes de un mundo globalizado que la ha consagrado como su lingua franca. Para ello proponemos un breve recorrido por el plan de estudios vigentes, y los aportes que pedagogos críticos vinculados a la corrientes de estudios poscoloniales han hecho al campo. Para finalizar, una breve introducción al paradigma decolonial interpela acerca de futuras posibilidades pedagógicas en el área de ELT (por sus siglas en inglés English Language Teaching)

### **Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMDP: repensando sus contenidos**

Desde una mirada divergente del inglés, su legítimo uso y su enseñanza, nos proponemos una nueva lectura al plan de estudios vigente para el Profesorado de Inglés dictado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El mismo fue aprobado por OCA N° 1241/98 e implementado por primera vez durante el año académico 1999 y se basa en tres puntos fundamentales: un diseño curricular basado tanto en el proceso como hacia el producto que marca el enfoque de su implementación; contenidos y estrategias que sustenten dicho plan con el fin de promover habilidades académicas, profesionales, sociales y de estudio, y la integración entre forma, habilidades y contenidos dentro de un enfoque interdisciplinario.

Para ello el plan promueve un perfil de egresado que ostente cualidades consistentes con el ejercicio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera basadas en un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar, los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa y su comparación con la cultura nacional. A su vez, el egresado debe desplegar los recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la práctica docente en los distintos niveles de enseñanza, una actitud de permanente búsqueda de conocimientos en las áreas disciplinares propias y afines de la enseñanza de una segunda lengua y la capacidad de autoevaluar su desempeño profesional.

No podemos más que destacar el papel secundario que se brinda al área cultural que sólo abarca el 16,69% de las horas establecidas en el plan de estudios. Más significativo aún si consideramos que para Bruner lenguaje y cultura no pueden separarse conceptualmente, ya que la cultura es el medio del lenguaje y el lenguaje el vehículo de la cultura (Bakhurst & Shanker, 2001: 10). Parecemos percibir en este quiebre la idea de lengua como herramienta neutral, idea que imposibilita una mirada crítica en la configuración del docente en formación e ignora que “Hablar es/existir absolutamente para el otro asumir la cultura/soportar el peso de una civilización... el hombre que posee una lengua posee el mundo expresado e implicado por esa lengua” (Fanon, 1973: 14 y 105) Esto nos lleva a reflexionar sobre el impacto de ese aprendizaje en la identidad de los futuros docentes y en sus futuras prácticas, reflexión que merece un detenido análisis que no corresponde a este trabajo, pero que no pueden desatender quienes están encargados de llevar a cabo esa formación.

Además, el área cultural del referido plan de estudios, sólo reconoce dos pueblos de habla inglesa: el británico y el norteamericano, cuya historia y literatura ocupan gran parte de la carga horaria. Desde una mirada inclusiva, el hecho de que quedan relegados toda una gama de pueblos, ex colonias, pueblos originarios o inmigrantes que produjeron y producen historia y literatura desde su lugar, subalterno en algunos casos o asimilados en otros, empobrece la formación de los futuros docentes.

Por otra parte, la redacción de los contenidos mínimos que apelan a la incorporación de la diversidad en este área y a la conexión con la misma desde las otras áreas de estudio nos permiten adivinar tensiones en los paradigmas de quienes negociaron este plan. Las mismas sólo pudieron ser zanjadas con un lenguaje ambiguo, producto de las tensiones discursivas, seguramente fruto de rupturas ideológicas y epistemológicas durante su elaboración. Debe mencionarse, sin embargo, que esas rupturas se hacen más profundas a la hora de convertir ese papel en prácticas de formación docente concretas, evidenciándose en el dictado de materias que incorporan discursos alternativos y otras voces que permiten una apertura a nuevas miradas y que conviven con otras que apelan al “hablante nativo” como modelo indiscutible. Estas contradicciones en la concepción del objeto de estudio produce en los futuros docentes, al menos, confusión. Creemos que la propuesta de una pedagogía decolonial que complementa el paradigma crítico poscolonial permitiría apropiarnos del lenguaje necesario para una comunicación

intercultural que en palabras de Fenstermacher (1989) sea la base una formación docente epistemológica y éticamente digna de ser impartida.

### **Widdowson: Inglés como lingua franca**

Siguiendo esta línea de pensamiento, por tanto, nos preguntamos: ¿cómo se establece la epistemología del inglés? Es nuestra intención, reflexionar en este trabajo acerca de quién construye el inglés como contenido de enseñanza, quién establece los estándares a enseñar, quién dirige las políticas de enseñanza de una lengua que en la actualidad pretende ser internacional pero que presenta una profunda complejidad cultural como producto de su instrumentación colonial.

Widdowson (1994) en *The Ownership of English* cuestiona quién determina la configuración del objeto inglés. A lo largo de los tiempos, se ha considerado que los custodios del inglés debieran ser quienes dominan la morfología, la historia y el territorio lingüístico de la misma. Por tanto, quienes posean la lengua por nacimiento y derecho primogénito se presuponen la autoridad. Es así como, Widdowson de manera acertada desarrolla términos como *Oxford English* o el inglés de la Reina, y *Standard English*, inglés estándar, para proveer una definición de inglés que colabore con la comprensión de su discusión. Por inglés estándar, define aquella lengua que facilita una comunicación clara y estándares de inteligibilidad en discurso escrito basada en la gramática y la lexis del inglés aceptadas socialmente para el uso institucional, descartando el discurso oral como secundario. Establece que dicha forma dialéctica no tiene una fonología distintiva o imperante. Por consiguiente, el inglés estándar es una posesión simbólica de una comunidad en particular, expresión de su identidad, sus convenciones, y sus valores, que debe ser preservada por la seguridad de dicha comunidad y sus instituciones. La gramática y la ortografía, las cuales son celosamente protegidas en detrimento del vocabulario el cual lógicamente debería ser la variable más importante en un contexto de comunicación, se vuelven comunitarias más que comunicativas: el *shibboleth*<sup>126</sup> (Widdowson, 1994). Para este autor, el inglés como lengua

126. *Sibboleth* es una costumbre, principio o creencia que distingue a un grupo de personas o una clase de personas particular, especialmente de un modo tal que se considera fuera de tiempo o que ya no es importante (Oxford English Dictionary) *Sibboleth* es una palabra o modo de hablar o comportarse el cual muestra que una persona pertenece a un grupo particular. (Merriam Webster Dictionary)

internacional debe ser una lengua independiente que, como otras variedades lingüísticas, debe desarrollarse endo-normativamente por un proceso continuo de desarrollo apropiado a las diferentes condiciones de uso. No debe ser fijado o establecido exo-normativamente: es decir, desde afuera por los hablantes nativos.

Este proceso endo-normativo demanda el uso auténtico del inglés, lo cual se transforma en un elemento esencial y paradigmático de la enseñanza de la lengua pero sumamente contradictorio. El lenguaje que ocurre naturalmente, según Widdowson (1994), posee una carga cultural a la cual pueden acceder aquellos que comparten esos supuestos culturales. Por tanto, los forasteros no pueden ratificar dicha autenticidad. El lenguaje es sólo auténtico en sus condiciones originales de uso. Siguiendo esta línea de pensamiento de Widdowson sobre la intransferibilidad de la autenticidad, se puede afirmar que una pedagogía que combina una autenticidad de uso con una autonomía de aprendizaje es una contradicción. Si se le otorga un lugar de prevalencia a la autenticidad como principio pedagógico, inexorablemente se le otorga un lugar de privilegio a los profesores hablantes nativos (es decir, a los hablantes nativos de inglés sin formación pedagógica que se instituyen como expertos lingüísticos), asignándoles equivocadamente no sólo la competencia de la lengua sino también la competencia de la enseñanza de la lengua. Contrariamente a esta idea, los profesores no nativos (con formación pedagógica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ELT) son quienes están informados intrínsecamente del contexto aúlico que permite comprender actitudes, valores, creencias y un mundo cultural que es propio del estudiante. Es ahí donde el hablante nativo es quien es forastero (Widdowson, 1994, p. 387). En este sentido, Widdowson critica fuertemente la premisa de que existe una validez global en la exportación de la experticia del uso de la lengua la cual desarrolla un método de enseñanza o pedagogía que puede ser transferida de un contexto nativo a uno extranjero. Una mirada alternativa sobre la enseñanza del inglés postularía que dicha transferibilidad infringe y niega la diversidad. Según la misma, el inglés y la enseñanza del inglés serían propios cuando son apropiados a su contexto pedagógico y no tomados/capturados de otros contextos. Por último, en este sentido, es necesario llevar a cabo un profundo análisis crítico y discusión epistemológica de lo que constituyen los principios sociopolíticos de una pedagogía apropiada y de las competencias requeridas para ser un profesor de inglés como lengua extranjera.

## **Los aportes de los estudios culturales y una pedagogía crítica poscolonial**

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha estado a la vanguardia de la comunicación internacional desde tiempos del Imperio. A partir de la explosión de los estudios postcoloniales, la enseñanza de la lengua inglesa (ELT, por sus siglas en inglés: English Language Teaching) ha sido cuestionada como herramienta esencial para la expansión imperial. En la actualidad, nos referimos a “inglés del mundo” (World English) para calificar que la enseñanza del inglés como lengua internacional no es propiedad de nadie sino patrimonio de todos sus hablantes, nativos o no, y cuya función es lograr el entendimiento entre pueblos de distinta habla. Sin embargo, recorriendo la bibliografía especializada al respecto (Widdowson, 1994; Pennycook, 1998) este concepto se desdibuja en un análisis profundo de las razones intrínsecas y de los orígenes de la enseñanza del inglés.

Partiendo de los estudios posculturales, Pennycook (1998) afirma que el inglés ha estado siempre en el corazón del colonialismo funcionando como un sitio o una arena de producción cultural. Según el autor las imágenes del ser propio y del otro, se producen, desarrollan y redefinen por medio de la lengua para sustentar el aparato colonial. En el caso específico de su investigación en una universidad en Hong Kong, China, Pennycook destaca el papel de la lengua inglesa como disruptora cultural por un lado, y como herramienta política y de ascenso social por el otro. El autor describe la lengua inglesa como una intrusión cultural a la comunidad nativa, ya que los estudiantes se ven tironeados entre una realidad hogareña y una académica, entre la lengua de uso cotidiano y la de uso académico, generando un efecto de resistencia y odio a una lengua que además de ser difícil de aprender por ser tan distante a la nativa no condice con las necesidades familiares y sociales extra-académicas. En segundo lugar, Pennycook destaca lo que él llama el espíritu mundano del inglés, en relación a la posibilidad del ascenso social que el inglés brinda a las personas en China. Si bien, esta lengua es sólo una asignatura en la escuela primaria, en la escuela secundaria el inglés es el único medio de aprendizaje, esencial para abordar estudios universitarios y/o el ingreso al ámbito laboral destacado. El inglés se transforma en un arma política apreciada que asegura el éxito académico y laboral de quienes lo dominan. Pennycook subraya las limitadas posibilidades de crear contra-discursos debido al poder y a la firmeza del discurso colonial adherido a la comunidad nativa en variadas formas.

La influencia de los estudios poscoloniales en la enseñanza de la lengua inglesa resultaron en la propuesta de abordarla desde las llamadas pedagogías críticas. Bonny Norton (2008) sostiene, contrariamente a la concepción tradicional, que la enseñanza del inglés debe concebirse como una práctica social que construye y es construida por una compleja trama de relaciones sociales. Su propuesta destaca la posibilidad plural de estas pedagogías, ya que, precisamente dada la complejidad de la trama a la que nos referimos, no existe una manera única de abordar esta práctica docente. El punto de partida será la consideración de que las relaciones sociales raramente se dan en condiciones de igualdad, que reflejan relaciones de poder que habitualmente se dan en términos de raza, género, clase, etnicidad y/u orientación sexual. A partir de allí cada docente crítico estudiará el contexto social, histórico y cultural en el que se da la enseñanza de la lengua en busca del proyecto de posibilidad que más beneficie a sus alumnos (Norton, 2008).

Por su parte Canagarajah propone la idea de un inglés plural, lo que él denomina World English para destacar el gran número de variedades que la lengua inglesa implica por oposición a lo que denomina Inglés Metropolitano, refiriendo a las variedades que se hablan en el Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda. Plantea concebir al aula como un sitio político de negociación, donde no se imponga y de esta manera, reproduzca una única variedad o discurso de la lengua que implica a su vez la reproducción de ideologías y jerarquías lingüísticas. Propone incentivar la apropiación del inglés de acuerdo a los intereses e identidades de los hablantes como una manera efectiva de adquirir fluidez y afirmar la voz de los estudiantes. Para finalizar, y respecto del grado de dominio de la lengua, este autor re-examina las categorías de nativo/no nativo. Las mismas carecen de sentido en un mundo donde son más los hablantes de inglés que lo han adquirido como segunda lengua o lengua extranjera, que aquellos que lo han apropiado como lengua materna desde la década del 70. Es por eso que propone las categorías de experto y novato, dejando de lado toda relación de sangre, familia o raza en esta apreciación.

Estos autores representan sólo algunos de los educadores que han abordado esta problemática desde una perspectiva crítica, abrevando en los estudios culturales poscoloniales. En su gran mayoría, su trabajo se ha desarrollado o ha tenido estrecho contacto con naciones que han pertenecido al imperio británico. Esto es lógico si tenemos en cuenta que la enseñanza de la Lengua Inglesa como segunda lengua o lengua extranjera tiene su origen en la gran empresa colonizadora que implicó

la construcción de dicho imperio. Creemos sin embargo que para abordar la formación de docentes de lengua inglesa en nuestro medio no son suficientes. Los aportes del pensamiento decolonial podrían contribuir en la construcción de una pedagogía desde el sur que atienda a las identidades y problemáticas locales (Canagarajah, 2006).

### **Una posible pedagogía decolonial para ELT**

Nuestra propuesta es abreviar en los estudios culturales del grupo latinoamericano «modernidad/colonialidad/decolonialidad», que pone en diálogo autores como Mignolo, Lander, Quijano, Dussel, Catherine Walsh y muchos otros que consideraron que “la teoría poscolonial anglosajona no es suficiente para visibilizar la especificidad del debate latinoamericano sobre modernidad/colonialidad” (Castro Gómez, 2005: 13). Una de las premisas fundamentales de esta corriente es la concepción de la colonialidad y la modernidad como dos caras de una misma moneda. Más aún, como una única trama que se construye a partir de la llegada del hombre europeo a América, basada en la clasificación social a partir de la raza como construcción mental (Quijano, 2000).

En el análisis de Quijano, la modernidad y la racionalidad y su consecuente perspectiva binaria otorgan “sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder. Ambos mitos pueden ser reconocidos, inequívocamente, en el fundamento del evolucionismo y del dualismo, dos de los elementos nucleares del eurocentrismo” (Quijano, 2000, p.127) que justifican la superioridad de los hablantes nativos de lengua inglesa y poniendo en el lugar de inferioridad a todo docente de otro origen. Su vigencia en el ámbito de la Formación docente se explica ya que la perspectiva eurocéntrica del conocimiento no sólo le pertenece a los europeos, si no a todos aquellos que hayan sido educados en este pensamiento hegemónico (Quijano, 2014: 287).

Para Mignolo América se convierte en la primera periferia del mundo moderno y en parte constitutiva de su mito. Su análisis en *The Dark side of Renaissance* señala la coincidencia de este período con el desplazamiento de las lenguas española y portuguesas como adecuadas para el desarrollo científico, marginadas al ámbito de las letras, al mismo tiempo que lenguas como el inglés, el francés y el alemán monopolizan este ámbito. Como consecuencia de este proceso de colonización lingüística, el autor manifiesta la necesidad de publicar en inglés el propósito de re-inscribir la decolonialidad como un nuevo locus

de enunciación, ya que hacerlo en español significaría condenar sus estudios a la marginación académica, cuando su intención es desafiar la concepción de sujeto de conocimiento monológico y universal que plantea el pensamiento moderno (Mignolo, 1995: viii-xi).

Según Mignolo el pensar decolonial o pedagogía decolonial no es un método sino una manera de estar en el mundo, de pensar y de ser, de “estar ahí”... Mignolo exige desprendernos del Eurocentrismo y del patrón colonial del poder, para reexistir, resurgir, reemerger. En resumen, apela a la desobediencia epistémica para aprender a desaprender y para poder re-aprender, la decolonialidad (o descolonialidad) indica que no es sólo de-construir sino montar sobre las ruinas de la modernidad/colonialidad. Es decir, no se trata sólo de desmontar, sino de saber cómo se montó lo que se desmonta para ir montando formas de hacer, pensar, sentir y vivir que no nos aten a la modernidad/colonialidad.

Según Catherine Walsh, lo decolonial es “un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (Walsh, 2013: 25). Abrevando en la pedagogía del oprimido de Freire propone una pedagogía que se asuma política “que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013: 28). Destaca, en línea con el pensamiento fanoniano, que una de las principales características del proceso colonialista es el dominio cultural del colonizado. Convidar a los futuros profesores de inglés a formar parte de esta reflexión debería ser uno de los propósitos de futuros planes de estudio.

## **Reflexiones finales**

Hemos visto cómo Pennycook (1998) destaca que la lengua inglesa ocupa un lugar privilegiado en el proceso de colonización aún vigente. Es por ello que proponemos que la formación de docentes de inglés sea un espacio clave para desarticular ese dominio que se manifiesta en la construcción del otro, caracterizado por sus carencias, ocupando una posición inferior ya sea por su color, su género u origen.

La formación docente en general y la del profesores de inglés en particular aportaría a la construcción de la sociedad diversa, inclusiva y plural a la que aspiramos si se embarca en ese des-aprendizaje. El mismo implicaría repensar nuestro objeto de estudio de tal manera que permita al futuro docente emerger de su lugar de subalternidad en la que lo sumerge el inconsciente colectivo colonizado (Walsh, 2013: 59),

reforzada por modelos epistemológicos eurocéntricos predominantes en su formación.

Sostenemos la hipótesis que reforzar una mirada desde el sur para la formación de docentes de inglés afirmarí­a la identidad de esos futuros docentes. De este modo, se lograrí­a la de-construcción de las aspiraciones imperiales de la lengua y la construcci3n de nuevos modelos que desafí­en las categorí­as universalistas impuestas por la modernidad. La compleja trama de poder que subyace a la ense­anza de la lengua inglesa podrí­a de esta manera hacerse visible y posibilitando a los docentes brindar herramientas de empoderamiento a los futuros hablantes de la lengua.

### Referencias Bibliográficas

- Bakhurst D. y Shanker S. G. (2001) Introduction: Bruner's Way en Bakhurst, D., & Shanker, S. (Eds.). *Jerome Bruner: language, culture, self*. London ; Thousand Oaks, [Calif.]: SAGE.
- Canagarajah, A. S. (2006). The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586–619.
- Castro-G3mez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los ni­os* (1. ed). Popayán: Editorial Universidad del Cauca : Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Fanon, F. (1973) *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Editorial Abraxas: Buenos Aires.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofí­a de la educaci3n. En M. Wittrock, *La investigaci3n en la ense­anza* (Vol. I) (s/p.). Madrid: Paid3s.
- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- (2014). "Educaci3n y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Un diálogo geopolítico-pedag3gico con Walter Mignolo." *Revista del IICE*, 35, pp 61-71.
- Norton, B. (2008). Identity, Language Learning, and Critical Pedagogies. En J. Cenoz and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd. ed., Vol.6: Knowledge about Language, pp. 45-59). USA: Springer.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y Am3rica Latina*. En: Lander, E.(comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2014) *Colonialidad del poder y Clasificaci3n Social*, en Clímaco, D. A., & Quijano, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a*

la colonialidad/descolonialidad del poder: *antología esencial* (Primera edición). Buenos Aires: CLACSO.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (1. ed). Quito: Editorial Abya Yala.

Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389.



## **La Nueva Escuela Secundaria. Contradicciones de la nueva política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**

*Griselda Fernández*

### **1. Una “nueva” política para una mejor calidad educativa**

El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pone como eje central de toda política educativa el aprendizaje significativo de los estudiantes. Ahora bien, para que ese aprendizaje se produzca se plantea, y se reitera en varias ocasiones, la importancia fundamental de considerar los cambios y transformaciones propios de la sociedad del conocimiento del mundo actual, que en su proceso de emergencia demanda nuevos modos de alfabetización y de actuar afines a competencias cada vez más exigentes. Es frente a tales demandas entonces, y respondiendo a la lógica de centrar el interés de la educación en el alumno, que surge como uno de los principales propósitos de esta reforma, el “derecho a recibir una mejor calidad educativa”.

Partiendo de este propósito fundamental, la educación parece ser pensada desde uno de esos puntos de vista que, como recuerda Larrosa, no resulta ser tan novedoso, un enfoque científico-positivista que concibe la mejor educación en términos de calidad, de eficacia, de técnicas nuevas, de evaluación y de objetivos.<sup>127</sup> Suele ser una de las estrategias más comunes a las reformas actuales de los países latinoamericanos. Por un lado la promoción de la mayor calidad con miras a la competitividad, y por el otro pero ligada a ella, el supuesto interés en la autonomía de las instituciones. En la presente reforma es posible observar ambos intereses, la búsqueda de la mejor calidad como uno de los objetivos centrales, pero también la de otorgar la autonomía necesaria para

127. Cfr. J. Larrosa (2003), p. 1.

favorecerla. De aquí el énfasis puesto por la NES de “la legítima pluralidad y libertad de enseñanza, tanto en instituciones estatales como privadas”.<sup>128</sup>

Se trata de un espacio de “autonomía” para que cada institución pueda tomar por sí misma las decisiones necesarias y resolver de la mejor manera posible los problemas que se le presentan y las demandas del medio para poder medir el tipo de respuesta “pedagógica” que competitivamente, supone mayor eficiencia y eficacia. Pero el problema surge cuando en la realidad de su concreción empieza a percibirse que la “autonomía” concedida no parece estar pensada desde una identidad fuerte, tendiente al intercambio y al diálogo democrático, sino “para que cada escuela negocie con su medio desde una lógica puramente utilitario-pragmática, proyectos educativos, estilos institucionales, formas de gobierno y, sobre todo, adaptación a las demandas y control de la oferta” (Cullen, 2004: 72).

Para dar prueba de lo mencionado, algo de esto ya se podía entrever en las Jornadas EMI (Espacios de Mejora Institucional) que se realizaron en el transcurso del 2013. Se hablaba en términos de “proyecto”, de “diálogo democrático”, pero la sensación de muchos era que se trabajaba sin tener en cuenta la realidad, la historia, los intereses y las prioridades de cada institución. En el 2014 las “discusiones” continuaron en la misma dirección, y solo en algunos casos excepcionales, y tras contraponer una fuerte resistencia de algunos sectores que se verían perjudicados con la nueva “política”, o en la disminución de sus horas, o en el perjuicio de algún proyecto institucional con resultados favorables ya comprobados, se logró dar marcha atrás a algunas decisiones que parecían inamovibles en eso que igualmente decía llamarse un “pre-proyecto”. Durante el 2015, la consigna a nivel institucional es la elaboración del PCI (Proyecto Curricular Institucional), en los márgenes de una “libertad”<sup>129</sup> fuertemente supervisada y por un sistema que, fiel a los nuevos modos de información y de comunicación, pretende y exige la elevación digital de cuanto dato pudiera reflejar la “vida” de cada escuela. ¿La consecuencia probable?, tal como si se hubiera escrito

128. *DCNES*, p. 2.

129. “En el Proyecto Curricular Institucional (PCI) cada escuela definirá su fundamentación pedagógica y didáctica, su concepción de alumno, de enseñanza y aprendizaje, el enfoque de las áreas curriculares y la concreción institucional del diseño curricular”. Diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (DCNES). Ciclo básico 2014-2020, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, p. 16.

para esta ocasión, “una precarización (llamada flexibilización) de las condiciones laborales del trabajo docente, cada vez más sujeto a controles y exigencias, que no dimanen de la lógica misma de la educación, sino solamente de las hegemonías que se instalan en la diversidad de situaciones locales” (Cullen, 2004: 73).

Desde aquí entonces, “el diseño curricular de la NES responde a ese objetivo fundamental (el acceso a una educación de calidad) y propone formas para que todos los estudiantes desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el siglo XXI plantea”.<sup>130</sup> En varias ocasiones se menciona, que de la concreción de dichos propósitos depende la formación integral de los estudiantes, el desarrollo personal y social, que apunta sobre todo, al “ejercicio pleno, informado y responsable, de la ciudadanía, para continuar estudios superiores progresivamente especializados y para incorporar un núcleo de saberes básicos con el objetivo de integrarse al mundo del trabajo”.<sup>131</sup> Nuevamente, y de forma más que explícita, otra de las estrategias tan comunes a este tipo de reformas: “la actualización de los contenidos y de los planes de enseñanza (...) para fijar las competencias básicas cuya adquisición o aprendizaje permitirá una inserción laboral para la ‘competitividad internacional’ y una ciudadanía adecuada a los ‘códigos de la modernidad’” (Cullen, 2004: 73).

De esta manera, y más allá de la estructura unificada que se intenta implementar, y que da continuidad a lo que se buscó ya con la Ley de Educación Nacional dictada en el 2006<sup>132</sup>, se apunta a las competencias que la Unesco señaló como decisivas a la hora de integrarse a un mundo globalizado: “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, y aprender a vivir juntos”.<sup>133</sup> Poniendo como ejemplo los países avanzados, cuyos sistemas económicos se habrían adecuado a su contexto inmediato, alcanzando así un mejor desarrollo económico y social, la NES se propone para esto básicamente tres estrategias: el aprendizaje de todos a lo largo de toda la vida, la educación a distancia y el aprendizaje distribuido, y la institucionalización de las redes.

130. *DCNES*, p. 17.

131. *DCNES*, p. 17.

132. “(El Sistema Educativo Nacional) Tiene una estructura unificada en todo el país que asegura su ordenamiento y cohesión, la organización y particulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”. *Ley de Educación Nacional* 26.206/2006.

133. *DCNES*, p. 18.

Lo que se observa es la centralidad dada a la operatividad de la información, y no tanto a los intereses de los alumnos: “las competencias básicas tienden a ser interpretadas en un sentido más bien formal, independizadas de los contenidos históricos de los saberes; y porque son formales son generalizables y flexibles para la adaptación inteligente a cualquier problema” (Cullen, 2004: 74). Por eso la insistencia en “los nuevos formatos y responsabilidades más que en el contenido curricular de las disciplinas”.<sup>134</sup> La prioridad parece ser el “estar informados”, sin importar demasiado el qué, el para qué o con qué finalidad. Y una vez más el resultado esperado, “una creciente confusión del conocimiento con la información”? (Cullen, 2007: 105). Tanto acento puesto en el desarrollo tecnológico y en las nuevas demandas del mundo actual, que la información preseleccionada termina limitando, en términos husserlianos, la misma intencionalidad significativa del sujeto que conoce (105-106).

De ahí también la importancia otorgada a la adquisición de habilidades como criterio de evaluación, lo que puede entenderse asimismo desde su “utilidad”, “porque son complejos de respuestas cognitivas para operar eficazmente” (Cullen, 2004: 74), al margen de su sentido histórico o de los intereses particulares. Otra de las cuestiones que no parece ser tan nueva. Hace ya algunos años que se venía insistiendo en la centralidad que los contenidos “procedimentales” debían tener en las planificaciones y en su aplicación como criterio de evaluación, pero mientras que en las planificaciones de algunas escuelas simplemente se los consideraba un tipo de contenido más junto a los otros dos (“conceptuales” y “actitudinales”), el nuevo proyecto curricular reforzó el hincapié en las habilidades con la debida justificación que de esta manera se intenta focalizar la educación en el alumno y no en el docente. La pregunta es, ¿el énfasis puesto en los procedimientos garantizan dicha prioridad, o más bien prioriza cierto tipo de “alumno”?

Hasta aquí todo parece indicar que la Nueva Escuela Secundaria se fundamenta en una concepción de la educación instrumental-funcional, que “sirve para” responder mejor a las necesidades y desafíos del mundo actual. Pero cabe preguntarse entonces si con todo, y la finalidad primera de lograr un “aprendizaje significativo” que les sirva a los adolescentes para responder y “adaptarse” mejor, se está pensando igualmente en la formación de los mismos como subjetividades críticas?, ¿acaso la educación pensada desde la funcionalidad no tiende a

134. *DCNES*, p. 15.

debilitar el pensamiento crítico, y con ello, la posibilidad de relacionar los “conocimientos” con las prácticas que dan lugar a verdaderos cambios?, y si es así, ¿no se trata en realidad de una política educativa “despolitizadora”?

No resulta tan obvia la respuesta cuando se observa que la veta crítica, el otro polo “agotado” de la discusión según Larrosa, no está del todo ausente en la propuesta de la “nueva política” educativa. Junto al énfasis puesto en la calidad, se advierte asimismo un interés por la promoción del pensamiento crítico, el desarrollo autónomo, y a ello ligado, el deseo de revertir problemáticas vinculadas con la exclusión, la marginalidad, la desigualdad, la deserción.

Pero entonces aparece la segunda cuestión, ¿es este tipo de interés político compatible con aquel otro más centrado una mejor calidad del sistema educativo? ¿No son conceptual y políticamente excluyentes? ¿Desde qué criterios se legitima ésta política del desarrollo individual y social, de la integración, del reconocimiento y del respeto por la diversidad.

### **Ni autonomía, ni heteronomía.**

El Diseño Curricular de la NES expresa que el perfil del egresado al que se apunta involucra una serie de dimensiones, entre ellas: “el pensamiento crítico, la iniciativa y la creatividad, el aprendizaje autónomo y el desarrollo personal y social”.<sup>135</sup> De igual modo, cuando enumera las características resultantes del nuevo modelo pedagógico, además de reiterar aquellas dimensiones, se menciona la importancia de valorar el conocimiento “como agente transformador de la realidad”. He aquí otro de los ejes que remarca la nueva Política Educativa de la CABA y que refleja aquella intención primaria de centrar en el alumno la orientación de la educación. Si no se apunta a esto, difícilmente se pueda hablar de un cambio verdadero en la escuela secundaria. ¿Pero cómo se interpreta la autonomía que aquí se anuncia a la luz de la visión instrumental-funcional antes analizada?

La referencia al “aprendizaje autónomo” se opone claramente a lo que Freire llama “educación bancaria”, a concebir el sujeto pedagógico meramente como un receptor pasivo de los conocimientos que le transmite el educador. En el plano del discurso se observa que en el perfil del alumno al que aspira la NES, se destaca la capacidad crítica y

135. *DCNES*, p. 6.

la creatividad como condiciones necesarias para que “los educandos se vayan transformando en sujetos reales de la construcción y la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (Freire, 1997: 28).

Pero Freire también señala que para evitar la “alienación esclavizante” del alumno es necesario generar las condiciones del “verdadero aprendizaje”. Y un nuevo ejemplo hace cuestionar si esas condiciones se están generando en la “realidad”. A lo largo de los debates abiertos durante el 2013, y en medio del pre-anuncio de estos “ejes” de la Política Educativa de la CABA, se puso en discusión entre otras cosas, la obligatoriedad de una disciplina como la Filosofía. Se hablaba de formar en el pensamiento crítico pero, se anunciaba que la Filosofía, disciplina que tiene fuerte incidencia en ese tipo de “formación”, pasaría a ser opcional. Es verdad que en muchas ocasiones la enseñanza de la Filosofía fue utilizada como instrumento para la justificación o promoción de determinados valores, creencias o ideologías. En esos casos, la formación del pensamiento “libre” fue muy relativa. Puede pensarse como ejemplo lo que se instaló en los diseños curriculares a partir de las reformas educativas de los años noventa, como la materia “Formación ética y ciudadana”. Tras esta multifacética formación se escondía la decisión política, de cuño neoliberal y utilitarista, de enlazar filosofía, política y Estado. ¿Resultado? El debilitamiento de una Filosofía autónoma y con ello, del sentido político colectivo que pusiera en cuestión aquella formación.

Dar lugar a la “opción”, o poner en duda su obligatoriedad, refleja de ambos modos que la dificultad de aceptar la “necesidad” de una disciplina que supone el riesgo siempre latente de despertar las conciencias y redireccionar las acciones individuales y colectivas hacia intereses que no responden a la lógica de la “funcionalidad” y en última instancia, a la finalidad de los aparatos burocráticos del Estado. Aún cuando se le concediera a cada escuela la libertad de optar qué disciplina dar, si Filosofía o Psicología, el tinte “democrático” del discurso más bien hacían sospechar las verdaderas intenciones en la práctica, ¿promoción de sujetos libres, o formación de sujetos obedientes? A juzgar por la decisión final y el espacio ganado de 2 horas de Filosofía en el Ciclo Orientado, es posible, al menos por un momento, suspender la segunda opción.

De todos modos, la racionalidad crítica no se agota en esta concepción de la educación que pone el eje en el desarrollo de la autonomía. Varios autores han pensado la educación desde otra veta crítica, más bien ligada a la heteronomía, a la relación con el otro. Una relación que, fundada en la responsabilidad y en la hospitalidad, se plantea no como una

mera finalidad sino como la condición de posibilidad misma de la acción educativa. Y es desde esta respuesta al otro originaria, que se funda la autonomía, y no al revés (Bársena y Mèlich, 2000: 126). La diferencia fundamental en este tipo de “racionalidad crítica”, es precisamente que la prioridad de la educación no está en formar sujetos autónomos, como se desprende de la “racionalidad ilustrada” (AA.VV., 2004: 22), o incluso aunque de modo diverso, en la “pedagogía de la libertad” de Freire.

Pero, ¿cómo pensar en una educación cuyo eje es el otro, y no el cuidado de sí, la libertad propia? Porque hay algo anterior a ese cuidado de sí, que es el Otro, quien irrumpe y escapa a toda lógica totalizante de lo Mismo (Levinas, 1977). Así lo expresa Levinas, se trata de no reducir lo Otro a lo Mismo, en este caso al alumno, a lo que sería aquella lógica funcional que prioriza la calidad educativa en orden a las mejores respuestas, o “aprendizaje significativo”, que los alumnos “deben” dar afín de desempeñarse con eficacia y eficiencia, sea como ciudadano de la sociedad democrática, del mundo globalizado, de la tecnocracia, o de todo lo que se entiende como parte de una *misma* lógica de “exigencias del siglo XXI”. Contrariamente, en la “lógica” de la alteridad, el alumno escapa a toda finalidad instrumental, porque está incluso más allá de cualquier acto de conciencia que intenta comprenderlo, aún en términos de “desarrollo autónomo” o de “pensamiento crítico”. El “otro” alumno, queda siempre por fuera de cualquier “discurso”, “perfil”, “diseño curricular” o “política educativa” que, aún “bien intencionada”, no deja de ser producto del lenguaje totalizador de la mismidad. Por un lado entonces, el riesgo de que en la práctica el alumno quede distante de una teoría que lo instrumentaliza, como al parecer se desprende de la teoría de la NES; pero por el otro, el alumno, en tanto Otro radical estaría ya desde siempre por fuera de cualquier teoría, aún quizá, de una pedagogía de la autonomía.

Para ilustrar otro caso basado en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria, allí se hace mención por cierto, a ese cuidado del otro en términos teóricos, pero algunos detalles de la práctica, aunque también descuidos del “discurso,” hacen sospechar si responde a la consideración del alumno en su alteridad radical, o en cambio, a un “cuidar” de que responda de una manera determinada. Por un lado se reconoce que “la educación es uno de los instrumentos más eficaces para lograr el desarrollo social necesario para el consiguiente crecimiento de la Ciudad, protegiendo y promoviendo la identidad cultural y, a su vez, respetando *la diversidad*”. Planteado de esta manera, puede pensarse que, efectivamente, ese cuidado del otro, (de su identidad cultural y

de su diferencia) es condición para el desarrollo social. Pero no parece reflejarse una misma mirada cuando se lee en el párrafo siguiente: “En cuanto a las expectativas del mercado laboral, la globalización plantea nuevos desafíos a la educación (...) En la actualidad, el mundo del trabajo valora más la cultura general, la capacidad de asociación, el trabajo colaborativo, el saber cuáles son las cualificaciones requeridas para las tareas que deben realizarse, dónde buscarlas, cómo aprenderlas, y cómo aplicarlas”.<sup>136</sup> Nuevamente reaparece el “tinte” instrumental-funcional, que piensa al sujeto pedagógico en orden a las exigencias del mundo moderno, independientemente de los propios intereses y/o necesidades.

Además, se apunta a “una escuela equitativa que asegure la retención del total de la matrícula: que considere la heterogeneidad y los acompañe respetando sus propias características, ritmos y límites, y evitando la discriminación”. Otra de las características de la Nueva Escuela Secundaria que da muestra de la importancia de la inclusión, aunque quizá no en términos de alteridad.

Piénsese lo que por ejemplo sucede cuando se insiste, y en esto también se percibe un aumento con la aparición de la NES, en el “cuidado del otro” en los modos de evaluar. Se deben considerar los procesos, ponderar las calificaciones en base a ese proceso, procurar un seguimiento personalizado, atender a los múltiples factores (especialmente de las habilidades) que ponen en tela de juicio la posibilidad de una valoración objetiva, etc., etc. Todo ello sin que se piense en las diversas cuestiones que el mismo sistema impone como contradictorios con aquel “cuidado”, por citar algunas: la sobrepoblación de alumnos en los cursos, las pocas horas del profesor frente a ellos, la falta de flexibilidad de las innumerables formalidades que se deben “cumplir” por parte de los directivos (cada vez más supervisados), la aplicación de escala de valores tendientes a una imposible “objetividad”, el control de criterios y formas de evaluar, etc., etc. Todo esto combinado, para asegurar la retención en nombre de la “equidad” y el respeto de la “heterogeneidad”.

Si se tiene en cuenta por último, que lo que se busca alcanzar es “una escuela donde se vivan valores compartidos, se respete a todos los miembros y que sea promotora de solidaridad y cooperación entre la comunidad educativa”, parecería que lo que hay detrás de ello es la búsqueda de una “conciencia moral” pero ligada a una “experiencia de valores”, y no tanto, como sostiene Levinas, “a un acceso al ser exterior

136. *DCNES*, p. 19.

del Otro” (Levinas, 2005: 275). La finalidad última en todo caso es que se aprenda a convivir en la diferencia, no a vivir la experiencia genuina del Otro, como irreductible y absolutamente original. Y aquí otro de los riesgos de la educación de hoy, exaltar la diferencia por la diferencia misma, como expresa Cullen, la “convivencia de paradigmas”, pero para conformar “sujetos pedagógicos disciplinados corporativamente, por su pertenencia a una comunidad” (AA.VV., 2004: 34).

Son todas estas contradicciones las que, no solo no resultan novedosas, sino que se acrecientan cuando el “discurso” exige un ideal que sobrevuela la realidad. ¿La gran paradoja resultante? la prioridad es el alumno sí, pero un alumno abstracto, “funcional”, que responde a intereses que le vienen de afuera. Alumnos que son pensados como sujetos individuales, pero en tanto se adaptan *o a una* lógica de “lo mismo”, o a una lógica de la “diferencia”, pero no de la alteridad. Lo que se promociona con la NES no parece ser ni la autonomía como la entiende Freire, ni la heteronomía como la observa Levinas, sino más bien una “autonomía” en el sentido kantiano, en donde se es “libre” de acuerdo a principios universales e impersonales, y una “heteronomía”, que contempla la diferencia pero como parte de una comunidad de valores comunes. Y entonces, nuevamente Levinas, “la adaptación de lo Otro a la medida de lo Mismo en la totalidad no se obtiene sin violencia, Guerra o Administración, que alienan incluso a lo Mismo” (Levinas, 2005: 275). Desde esa adaptación, tanto los propios intereses o deseos, como la presencia del otro, aparecen obstaculizando el logro de un “mejor” aprendizaje según los “nuevos” criterios de la Nueva Escuela Secundaria.

Quizá por eso también sea posible compatibilizar desde la teoría de esta nueva política educativa, la mirada positivista de la educación, que prioriza la calidad y los resultados en términos de eficiencia y eficacia, y piensa en sujetos pedagógicos adaptables y *funcionales*; y la mirada crítica que por el contrario, pondera el desarrollo de sujetos autónomos y con capacidad *crítica* para un mejor desarrollo individual y social. Porque se busca, desde el discurso, “una escuela que genere sujetos democráticos y activos”, pero pensando en realidad sujetos pedagógicos abstractos.

Desde una u otra mirada el mismo riesgo, como expresa Agamben, la “expropiación de la experiencia” (Agamben, 2011: 7), de aquello que en definitiva “es lo que forma, lo que nos hace como somos, lo que transforma lo que somos y nos transforma en otra cosa” (Larrosa, 2003: 7). Sin experiencia no hay educación, ni aprendizaje significativo, ni cambio posible. En la misma línea Cullen: “no hay sujeto de conocimiento

sin ‘experiencia’ (teórica y práctica) y no hay realidad enseñable sin ‘formación’ (social e histórica)” (AA.VV., 2004: 30).

Lo que ha ocurrido en el siglo XX, parece acentuarse con las innumerables exigencias y demandas que el siglo XXI trae y que la Nueva Escuela Secundaria se ha dispuesto “la misión” de recordar. Tanto hincapié en la nueva sociedad, en los nuevos paradigmas, en los nuevos modos de información, en el mundo globalizado que, nuevamente la misma, pero acentuada paradoja que señalaba Kertész en el siglo anterior: “experiencias” que determinan la persona y la personalidad, pero que finalmente las termina destruyendo.<sup>137</sup> Cabe preguntarse si no será esa la razón por la cual muchos adolescentes terminan rechazando o sintiendo apatía como un modo de “defensa legítima” contra aquello que saben, no les pertenece (Agamben, 2011: 12).

Y por eso también, lo que expresa Larrosa a propósito de esa “expropiación”, al no haber experiencia, tampoco hay lenguaje que lo exprese, palabras que tengan sentido, y mediante las cuales sea posible conectar el “discurso” con la “realidad”. Al no haber tal experiencia, o darse una experiencia falsa, la teoría sigue resultando ajena, sin posibilidades de provocar verdaderos cambios, en los adolescentes primeramente, pero también en los docentes, y en todos los actores que “juegan” un rol en este sistema. Porque, efectivamente, falta aquello que se necesita primero, “encender la luz” para ver primero dónde se está parado.<sup>138</sup>

¿Y qué significaría hoy “encender la luz”?, en medio de tantas decisiones que se toman, y se imponen, desde un “discurso” que cree ya estar iluminando “la experiencia” educativa de los adolescentes.

Resistir con inteligencia, diría Cullen: “la única forma de constituirnos en causa adecuada, es decir, en agentes, es entender críticamente, lo que acontece, y no quedar sometidos a un mero juego de causas exteriores, que nos despotencia y nos entristece, porque entonces “no tenemos nada que hacer”, o “nadie lo cambia”, o “no queda otra para seguir en carrera” (Cullen, 2004: 102). Por el contrario, procurar la autonomía como la entiende Spinoza, como potencia de actuar, “para la libertad de actuar y para la alegría...ser agentes y no quedar sometidos al mero juego de causalidades exteriores” (109). Saber estar,

137. Cfr. I. Kertész, “Ensayo de Hamburgo” en *Un instante de silencio en el paredón*, Barcelona, Herder, 1999 (en Larrosa, 2003: 7).

138. Agamben (2011: 13) cita a su vez una comparación de Francis Bacon para referirse al “verdadero orden de la experiencia”.

en términos de Kusch, intentando evitar aquel defasaje, entre el que “piensa” y el que “gesta”.

Reivindicar la experiencia, dice Larrosa. “Y eso significa, pensar la experiencia no desde la acción, sino desde la pasión (...) que es lo que hace que, en la experiencia, lo que se descubra es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez se nos escapa a nuestro saber, a nuestro poder, a nuestra voluntad” (Larrosa, 2003: 4). Precisamente porque es lo único que resiste, porque solo acontece, cualquier intento de determinación. Pensar la experiencia, “no como algo que hemos perdido o como algo que no podemos tener, sino como algo que se da de otra manera, de una manera para la que quizá aún no tenemos palabras” (11).

## **Bibliografía**

- Agamben, G., *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2011
- AA.VV. (2004), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, La Crujía.
- Bársena F. y J.-C. Mèlich (2000), “Emanuel Levinas: educación y hospitalidad”, en *La educación como acontecimiento ético*, Buenos Aires, Paidós.
- Cullen, C. (2004), *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- (2007), *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- (1996), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1985), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia y sus lenguajes*, conferencia dictada en serie: “Encuentros y Seminarios”, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Levinas I. (2005), “Sinatura”, en *Difícil libertad*, Buenos Aires, Lilmód.
- (2002), *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Madrid, Ed. Nacional.
- (1977), *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme.
- Unesco (2011), *Recomendaciones sobre la enseñanza de la filosofía en Europa y Norteamérica*, Milán.
- Zamabrano, M. (2004), “El Exiliado”, en *Los bienaventurados*, Madrid, Siruela.
- Diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo básico 2014-2020, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014web.pdf>.
- Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria Orientada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo, en proceso de edición, marzo de 2013.

Característica generales de la Nueva Escuela Secundaria, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, en <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/nes/caracteristicasgeneralesnuevaescuelasecundaria.pdf>.

PARTE VII  
VIOLENCIA SIMBÓLICA Y ARTE



## **La reconstrucción del retrato de Pablo Míguez**

### **Contextualización socio-jurídica a un caso testigo de Desaparición Forzada de Personas**

*Andrea Gastrón, Estefanía Giaccone y Agustina Vazquez*

#### **Introducción**

La República Argentina, atravesó el siglo veinte de forma políticamente convulsionada: la sociedad civil se encontraba sumamente fragmentada, siendo los gobiernos democráticos sistemáticamente interrumpidos por la presencia de las fuerzas armadas en la conducción política.

Con la llegada al poder el 24 de marzo de 1976, los comandantes de las tres fuerzas armadas suscribieron en el Comando General de Ejército el Acta para el Proceso de Reorganización Nacional, que suspendía la vigencia de la constitución nacional, y se organizaron en una Junta Militar para asumir el poder político de la República en remplazo de las autoridades legítimas, debido al “estado actual del país.

Fue en este contexto que se implementó el llamado terrorismo de Estado Este fue definido, en palabras del otrora Secretario de Derechos Humanos de la Nación, de la siguiente manera:

El terrorismo de Estado es algo más que la consecuencia violenta de la implantación de un régimen dictatorial, es una política cuidadosamente planificada y ejecutada, que respondió a proyectos de dominación continental, que actúa pública y al mismo tiempo clandestinamente a través de estructuras institucionales. ( ) Este modelo de Estado, en tanto institucionaliza con carácter permanente y oculto las formas más aberrantes de la actividad represiva ilegal, hace que su análisis y denuncia supere en su propósito el mero desenmascaramiento y el

propósito de castigo del accionar criminal de las Fuerzas Armadas.<sup>139</sup>

Es decir que, en ese momento, desde el Estado, se instalaba una política institucional de represión en base a la ideología política y donde los Derechos Humanos cristalizados en el primario texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se veían suprimidos.

En este contexto creció la artista Claudia Fontán, quien esculpió La reconstrucción del retrato de Pablo Míguez, monumento emblemático del Museo de la Memoria (ex ESMA), y que proponemos como un eje analítico transversal para aproximarnos al fenómeno de las Desapariciones Forzadas desde el Derecho Internacional.

### **La Desaparición Forzada de Personas en el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas**

No hay una fecha precisa del primer hecho que constituya un caso de Desaparición Forzada de Personas, ya que la práctica pareciera ser propia de ejercicios de poder con rasgos autoritarios. Sin embargo, el desarrollo del concepto en el Derecho Internacional está bien documentado, en parte gracias a los esfuerzos de las Naciones Unidas.

El primer antecedente normativo que puede verse en el Derecho Internacional según enseña Ambos (2009)- es la Declaración Sobre La Protección De Todas Las Personas Contra Las Desapariciones Forzadas, proclamada por la Asamblea General en su resolución 47/133 del 18 de diciembre de 1992. Sin embargo, el tema era de interés de Naciones Unidas desde por lo menos la temprana resolución de la Asamblea General 33/173 del 20 de diciembre de 1978, en la que a pedido de la Comisión de Derechos Humanos- se pedía tratar la cuestión de personas perdidas o desaparecidas con el objetivo de realizar las recomendaciones apropiadas, de acuerdo a ALCALA (2005). Uno de los principales hitos jurídicos que encontramos en este ámbito fue la resolución 20/36 de 1980, mediante la cual se creó el “ Grupo de Trabajo ”, con el mandato de ayudar a los familiares de los desaparecidos a averiguar la suerte y el paradero de dichas personas.

139. Duhalde, E. L. (2013), *El Estado terrorista argentino*, Buenos Aires, Colihue, p. 12.

Si bien este Grupo pudo intervenir en algunos asuntos puntuales en nuestro país, no resultó tan eficaz como hubiera sido deseable para los casos que tuvieron lugar en el período 1976-1983.

Es por ello que el mayor desarrollo jurisprudencial se dio en el marco del Comité de Derechos Humanos - órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP).

Es así que tomaremos el caso Kimouche como un caso de estudio para dilucidar tanto las categorías con las que trabaja este órgano como la articulación que se presenta en el marco de un Derecho Internacional fragmentado.

### *El caso Kimouche*

#### *a. Hechos*

El caso se inicia cuando la familia de Kimouche denuncia que en un operativo de 1996 llevado a cabo por las fuerzas conjuntas argelinas se detuviera a Mourad Kimouche sin orden de allanamiento, bajo necesidades de la investigación.

La familia lo buscó incesantemente, sin mayor éxito que adentrarse en el laberinto judicial y administrativo que desde el Estado negaba una respuesta certera.

Ante alegaciones de violaciones al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Comité de Derechos Humanos se centró en estudiar si este Crimen implicaba un trato inhumano o degradante y quiénes eran las víctimas en tal caso.

#### *b. ¿Qué implica la Desaparición Forzada de Personas?*

Los familiares del desaparecido Kiouche agotaron los recursos efectivos, útiles y disponibles- jurisprudencia del Comité-. Incluso ejercieron múltiples recursos judiciales, llegando hasta el Tribunal Supremo, que sólo obtuvieron decisiones de sobreseimiento, aun cuando las circunstancias de la desaparición de Mourad Kimouche han sido confirmadas por varios testigos, a los que nunca se llamó a declarar.

Todas estas diligencias citadas dejan patente la falta de voluntad del Estado Parte de ayudar a las familias en sus investigaciones, y las numerosas incoherencias que a menudo se presentan en la manera en que las autoridades tratan los casos de los desaparecidos.

Fue en este contexto que el comité expresó:

En cuanto a las alegaciones relativas al artículo 7, en referencia a Mourad Kimouche, el hecho de ser objeto de una desaparición forzada puede calificarse de trato inhumano o degradante de la víctima. En lo que respecta a los autores, la desaparición de su hijo es una prueba paralizante y dolorosa, ya que no saben nada de su hijo, sin que las autoridades hayan procurado aliviar su sufrimiento efectuando investigaciones eficaces. El Comité ha reconocido que la desaparición de un familiar constituye para la familia una violación del artículo 7 del Pacto.<sup>140</sup>

Es decir, no son solamente son víctimas del delito la persona que no está sino también sus familiares, debido al sufrimiento que acarrea la incertidumbre de su paradero.

Este argumento fue clave para dar un fundamento jurídico al derecho de reparación por parte de las víctimas de la desaparición forzada, ya que fue entendido que en la búsqueda del ejercicio de sus derechos (justicia, verdad<sup>141</sup>) a encontrar sus familiares (es decir, a personas que no fueron desaparecidas ellas mismas) atraviesan un sufrimiento análogo, caracterizado como inhumano, a de la persona desaparecida .

La afectación entonces al entorno personal, familiar y social, ocasiona una ramificación de legitimaciones activas que luego fueran tratadas en tribunales de Derechos Humanos de ámbito regional como en cortes nacionales- que inicialmente no fueran concebidas en la letra del artículo 7 del Pacto que se analizase ut supra:

#### Artículo 7

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido sin su libre consentimiento a experimentos médicos o científicos.

140. Caso de Messaouda Kimouche v. Algeria, Comunicación No. 1328/2004, 90º período de sesiones, CCPR/C/90/D/1328/2004 (2007), 10 de julio de 2007, ¶3.2.

141. Ambos se refieren más a la dialéctica propia del Sistema Interamericano.

## La reconstrucción del retrato de Pablo Míguez

La obra elegida para el presente trabajo es el “Retrato de Pablo Míguez” de la talentosa artista Claudia Fontes y ampliando lo dicho ya en la introducción, su preocupación objetivo principal fue representar la violencia institucional y hechos propios del periodo histórico 1976-1983 en el que se inscribe el presente trabajo; incluso su emplazamiento es una respuesta a esta situación ya que se encuentra flotando sobre el Río de la Plata, en el predio del Museo para la Memoria ex centro de detención de la Escuela Mecánica de la Armada.

Claudia Fontes nos ofrece algo que pocos autores explicitan tan claramente. Un porque. Y no un ¿por qué?. Es una artista cuya motivación no necesita interpretarse de su obra sino que se encuentra escrita reflejo del siglo en el que vivimos- en su página web oficial, que utiliza para la difusión de su obra.

Desde su origen, el proyecto incluye la presencia de un conjunto de obras, producto de un concurso abierto e internacional llevado a cabo en 1999, en el que participó Fontes:

Participo en este concurso porque creo que cultivar la memoria es una forma de ejercer la inteligencia.

Porque creo que nombrar es una herramienta para preservar la memoria.<sup>142</sup>

Tal como entiende Battiti (2012), ciertamente las marcas del discurso de Fontes no sólo expresan el andamiaje conceptual de su proyecto sino que revelan su toma de posición frente al concepto mismo de memoria, una práctica que adquiere sentido sólo a través del trabajo de todos los agentes involucrados.

Esta práctica se intentará llevar a cabo en esta ponencia explicando lo atípico y horroroso que conlleva el caso de Pablo Míguez.

Era un chico de 14 años.

Según cuenta Lila Pastoriza en su relato publicado en el Diario Página 12, la madrugada en que fue secuestrado -12 de mayo de 1977-, Pablo Míguez tenía 14 años. Un grupo operativo del Ejército fue a buscar a su madre y nueva pareja con la que convivía; y se lo llevaron

142. Texto completo sobre las motivaciones de la artista, disponible en <http://claudiafontes.com/public/Memoria-Descriptiva.pdf>.

también a él. Primero estuvieron madre e hijo detenidos juntos en el centro de detención clandestina “El Vesubio”, pero luego los separaron.

Pablo terminó siendo detenido en la ESMA pero un día, en el medio de rumores sobre su inminente liberación, los detenidos dejaron de saber de él.

Una de las teorías de lo sucedido con la vida de Pablo Míguez, es que fue enviado en uno de los llamados vuelos de la muerte.

En estos vuelos, los cuerpos eran tirados en el Río de la Plata, y justamente es a orillas de ese Río, emplazamiento de la obra de Fontes en el predio del “Parque de la Memoria”<sup>143</sup>

La elección de Míguez por parte de Fontes respondió a que ambos tendrían la misma edad, articulando una identificación concreta entre el desaparecido y la autora.

Asimismo, Fontes analiza su obra como un mecanismo para no perder la memoria, para no olvidarnos –jugando en su rol dual de escultora y sociedad expectadora- de Pablo Míguez.

## Conclusión

En sintonía con el marco teórico que planteara la investigación en la que se enmarcó el presente, entendemos que todo signo artístico está ligado al contexto social (Gastron y Kühne, 2012), y el análisis sociológico no tardó en apropiarse del arte como objeto de estudio.<sup>144</sup>

Las obras de arte permiten descifrar las significaciones de una época, de un género y un grupo social. En este caso, La reconstrucción del retrato de Pablo Míguez propone verificar lo expresado por Pierre Bourdieu (2003), quien sostiene que la interpretación de una obra de arte no es solamente recuperar las significaciones que proclama, sino también dilucidar el excedente de significación que revela, de manera consciente o inconsciente.

La obra de Fontes cuestiona este estereotipo justamente desde los excedentes de significado: lo no dicho vocifera que la estructura de dominación está cuestionada. El Estado, está cuestionado. No hay un

143. CONADEP, *Nunca Más*, Argentina, Ed. Eudeba. Cap. I. Disponible online: <http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/articulo/nuncamas/nmas1b04.htm>.

144. Así, Jakobson (1988) sostiene que, pese a que los signos están profundamente ligados al mundo artístico, todo el arte y en particular todas las artes (la pintura, la música, la poesía, la escultura) escaparon al análisis semiológico durante mucho tiempo.

ciudadano contraparte más débil de la estructura de poder reflejada en obras escultóricas relevadas en torno a la temática “justicia”- sino un “oprimido”, un “desaparecido”. Un ciudadano al que el Estado le suspendió sus derechos fundamentales, poniendo en jaque el Estado de Derecho, ha dejado justamente de ser “ciudadano”.

### **Bibliografía**

- Acuña, C. (2006). *Transitional Justice in Argentina and Chile*. En Jon Elster. (Ed.) *Retribution and reparation in transition to democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Ambos, K., Alfen, P., Guzmán, J. L., Díaz, C. L., Meini, I., & Galain, P. (2009). *Desaparición forzada de personas. Análisis comparado e internacional*. Colombia: Nomos Impresores, p. 35.
- Battiti, Florencia. (2012). *El arte ante las paradojas de la representación*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, v. 41, p. 29-40.
- Bassiouni, C. (2000). ONU, Comisión de DDHH, 56° periodo de sesiones. El derecho de restitución, indemnización y rehabilitación de las víctimas de violaciones graves de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. Informe final del Relator Especial, Sr M. Cheriff Bassiouni, presentado en virtud de la resolución 1999/93 de la Comisión. Doc (E/CN.4/2000/62 de 18 de enero de 2000).
- Koskeniemi, M., & Leino, P. (2002). *Fragmentation of international law? Post-modern anxieties*. *Leiden Journal of International Law*, v. 15), p 553-579.
- Nogueira Alcalá, H. (2005). *Decreto Ley de Amnistía 2.191 de 1978 y su armonización con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. *Revista de derecho (Valdivia)*, v.18(2), p. 107-130.
- Pauwelyn, J. (2003). *Bridging Fragmentation and Unity: International Law as a universe of inter-connected islands*. *Michigan Journal of International Law*, v. 25, p. 903-925.



## **“Pasar a degüello” de lo real a lo simbólico... y viceversa**

*Viviana Kühne*

### **I. Hace tiempo... y no tan lejos**

Como un truco para engañar la conciencia se tiende a pensar que la violencia institucional era algo del pasado. La pregunta razonable es: qué se entiende por pasado? A aquel tiempo que pasó o, en cambio, hablamos de aquellas cosas que sucedieron en el pasado.<sup>145</sup>

Desambiguación de la que me sirvo para introducir un aspecto que considero fundamental en este tema. Esto es, comprender lo reiterado y cíclico del fenómeno que analizaremos, por mucho que se camufle la violencia y se le busquen sinónimos suavizados.

A estos fines propongo un salto en el tiempo. Un largo salto. Que nos permita remontarnos a la antigua Roma, porque nos provee de elementos de aprendizaje de considerable interés. Como sucede, en este caso específico, con el tratamiento que le era prodigado al enemigo político. Al cual se lo podía suprimir no solamente desde lo físico, a través del homicidio, sino también –y en modo más cruento- por medio de la abolición de cualquier signo de su existencia. Desaparecía de la faz de la tierra en modo integral. Era algo así como una suerte de “vaporización”, haciendo referencia a la idea orwelliana del mecanismo gubernativo empleado para deshacerse de quienes real o potencialmente eran peligrosos para el sistema (Orwell: 20167, 55 y passim)

145. Haciendo una suerte de juego de palabras con la cuarta y quinta acepción del término “pasado” dada por el diccionario de la Real Academia Española (versión on line que se puede consultar en <http://dle.rae.es/?id=S2R3TKa>, fecha de captura: 07/02/2017).

Muy probablemente la chispa inspiradora de Eric Arthur Blair, el escritor y periodista británico que escribió con el seudónimo de George Orwell, habrían sido dos institutos de cuño romano: la declaración de *hostis publicus* y la *damnatio memoriae*. Ambos comportaban la llana remoción (en el sentido más literal del término) de cualquier signo o recuerdo de los enemigos del Estado considerados tales por el Senado. Es la negación de la existencia misma de los caídos en tan cruel desgracia.

Este mecanismo de castigo reservado a ciertas personas, operaba en modo diferente entre ‘vivos y muertos’. A los primeros les esperaba la declaración de *hostis publicus* (*enemigo del Estado*) mientras que, a los segundos, les estaba reservada la *damnatio memoriae* (la total negación de la existencia). Si bien los efectos que acarrearaban eran idénticos.

Esa fue la suerte que conocieron algunos emperadores, tras su muerte, con la supresión, en los hechos, del propio nombre en las inscripciones, monumentos y monedas. Así como las leyes que de ellos emanaron.<sup>146</sup>

Regresando a nuestras tierras, algo similar pero mucho más difuso se aplicó contra los opositores políticos. Una muestra del uso de este mecanismo, menos elitista y bastante más sanguinario, lo encontramos durante el rosismo.

Juan Manuel de Rosas apeló a este recurso a través de la Mazorca: el brazo armado de su régimen. Noticias de ello nos llegan por los relatos de los exiliados. Cierto que se me podría responder que se trata de crónicas tendenciosas porque el perseguido nunca alaba al persecutor. Lo cual es cierto, cuanto no es menos cierto que la profusión de estos testimonios, dados por personajes tan disímiles desde el punto de vista político, y el cotejo de los documentos sobrevivientes a aquellos años hacen atendibles estos alegatos.

Particularmente me voy a basar en uno de los relatos pioneros en evidenciar la violencia del régimen de don Juan Manuel. Para ello voy a utilizar “El Facundo o Civilización i barbarie en las pampas argentinas”

146. Un ejemplo de ello es la *damnatio memoriae* del emperador Domiciano con la destrucción de sus estatuas y la refundición de las monedas con la efigie del César maldito y aquella del emperador Cómodo, cuyo cuerpo -también fue solicitado por el Senado- fuera arrastrado con un gancho, respectivamente en Plin. *pan.* 52.4-5, y H.A. (*Comm.*) *Anton.* 19 e 20. Para profundizar se sugiere consultar una de las obras más importantes en la materia: F. Vittinghoff, *Der Staatsfeind in der roemischen Kaiserzeit. Untersuchungen zur damnatio memoriae* (Berlín 1936).

(sic), la obra de Domingo Faustino Sarmiento que en 1845, en forma de folletín, fue publicada en Chile. La pluma del exiliado sanjuanino, que luego llegara a la presidencia en 1868, relataba con ironía y ácida dureza esos tiempos violentos. Y no fue un caso que párrafos atrás hubiera hecho referencia a la antigüedad romana. Ella también viene evocada por el autor. No en sentido enaltecedor sino como un signo de retroceso. Era un duro llamado de conciencia para hacer notar que se volvían a prácticas de dos milenios atrás. Así en un momento dice: “Hai un momento fatal en la historia de todos los pueblos, i es aquel en que, cansados los partidos de luchar, piden ántes de todo el reposo de que por largos años han carecido, aun a expensas de la libertad o de los fines que ambicionaban; éste es el momento en que se alzan los tiranos que fundan dinastías e imperios. Roma, cansada de las luchas de Mario i de Sila, de patricios y plebeyos, se entregó con delicia a la dulce tiranía de Augusto, el primero que encabeza la lista execrable de los emperadores romanos...Los Romanos daban la dictadura en casos raros i por término corto i fijo; i aun así, el uso de la Dictadura temporal autorizó la perpetua que destruyó la República i trajo todo el desenfreno del Imperio” (sic) (Sarmiento: 1938, 253-254).<sup>147</sup>

Este parangón viene empleado para referirse a las consecuencias que la Suma del Poder Público. Ese total poder que le fuera conferido a Rosas en 1835, por el término de cinco años, y que seguía en cabeza de éste en 1845. El entonces gobernador de la provincia de Buenos Aires, encargado temporalmente de las Relaciones Exteriores de la República Argentina por mandato de sus pares –los gobernadores de otras provincias- cuando encuentra resistencia en ellos los suprime. Pero de qué modo? Se abandona la europea “ejecucion que llamamos fusilar queda desde luego sustituida por la de degollar” (sic) (Sarmiento: 1938, 260). Como Sarmiento nos recuerda, el degüello era típico de la faena campera para sacrificar las reses. Rosas, siendo un noto, estanciero trajo esa práctica de la campaña a la ciudad. También trajo algo que lo contra distinguió: la disciplina. Sus establecimientos eran un modelo del orden. Cualquiera que escapara a las reglas impuestas por el patrón era merecedor de doscientos azotes. Pero dentro de sus dominios, el cuchillo, el arma por excelencia, estaba vedado. Al punto que

147. Dejo aclaro al lector que en este trabajo se utilizó la edición crítica y documentada del *Facundo* que cuenta con el prólogo de Alberto Palcos, publicada por la Universidad Nacional de La Plata en 1938, por considerarla cualitativamente la mejor de todas las ediciones que de este clásico de la literatura argentina se han realizado.

el sanjuanino cuenta sobre la rigurosidad del gobernador bonaerense: cierta vez él mismo llevaba el facón a la cintura. Haciéndole notar este hecho el mayordomo ordena que se le aplicara a él mismo el castigo previsto. Una extrema muestra que nadie quedaba exento al peso de la ley dada (Sarmiento: 1938, 262-263).

Era en este contexto que “el pasar a degüello” se gestó. La decapitación tenía una fuerza disuasiva muy alta. No solamente por lo cruento de la muerte sino porque ella venía acompañada del escarnio público con la exhibición de la cabeza tronchada en lugares públicos. Este era el más severo de los castigos impuestos a los enemigos del régimen. Digamos que eran afortunados aquellos que, como Camila O’Gorman y Uladislao Gutiérrez, eran ejecutados por fusilamiento.<sup>148</sup>

Este modelo de imposición del orden, al son del grito “viva la Federación, mueran los salvajes unitarios”, y sus múltiples variantes siempre en la misma línea como dan cuenta numerosas fuentes, no ahorró incluso dolor a los propios participantes en la causa si su accionar traía sombra. El pasaje de amigo a enemigo era bastante veloz y, por lo visto, sin camino de retorno. Por otro lado era tan paritario, si se me permite la sorna, que no hizo diferenciaciones de género. Mudo testigo es Camila, y las muchas otras que, sin la suerte de su encumbrado abuelo, sucumbieron víctimas de un castigo ejemplar.

Se llegó a un punto en que los cintillos punzo, los retratos del Restaurador y otras imágenes usadas como fetiche para eludir el cuchillo dejaron de tener el efecto esperado. La violencia pasó a ser tan insoportable que ese mismo miedo que silenció y convenció al inicio fue el propulsor del fin del sistema. La caída del gobierno de Juan Manuel de Rosas fue estrepitosa. Y el otrora santo del orden se transformó en la representación viviente de Mefistófeles, al punto que terminó sus días en el exilio.

La mala prensa que cosechó el rosismo y sus mecanismos de imposición del consenso fueron el principal motor, para los tiempos venideros, del cambio de relación con aquellos que venían considerados inadecuados u hostiles al sistema. Eso explica el motivo por el cual don Juan Manuel no tuvo un final trágico.

148. Sobre este episodio y los avatares de estos jóvenes durante el rosismo se sugiere consultar un trabajo anterior de mi autoría: “Camila y el derecho romano” en *El Cisne. Derecho romano, biologismo y algo más* (al cuidado de Evelyn Höbenreich y Viviana Kühne) (Lecce 2010), págs. 99-154.

## II. A despejar el área...

Hoy por hoy no tenemos registro de una época tan abiertamente feroz como la rosista. Tiempos donde la intolerancia no se escondía. Al contrario, era absolutamente pública y a plena luz del día. Luego de ello, camaleónicamente, en la historia argentina hemos tenido otras formas de aniquilamiento del enemigo pero ya no con ese grado de visibilidad. Se empleaban otros métodos menos efectistas.

En muchos casos se trató de la persecución que llevaba al destierro y la respectiva proscripción. Una suerte de vuelta a la declaración de *hostis publicus romana*, cuyo primer usuario fue el mismo Rosas.

En este campo me limitaré a la evocación de las persecuciones políticas que sufrieron intelectuales y artistas. Imposible resulta abarcar todo el espectro de estos sucesos. Tampoco puedo detenerme en cada uno porque la extensión de este trabajo sería larguísima. Simplemente tomaré algunos ejemplos que servirán para evidenciar lo cíclico y tenaz del proceso férreo de imponer las ideas políticas y de quitar del medio a los que estorbaban o lo que estorba.

Los años que circundaron la primera década de 1900 fueron de duros movimientos sociales puntualmente acallados por el gobierno de turno. El presidente José Figueroa Alcorta impuso la mano dura contra los anarquistas que amenazaban boicotear los festejos del centenario de la Revolución de Mayo. El país quería presentar sus mejores galas. Fastuosas construcciones como la del Teatro Colón, el Palacio de los Tribunales y el Palacio del Congreso eran algunos exponentes del esplendor de esos años. Justamente esta última sede fue escenario de una situación que marcó la intolerancia hacia aquello que no era visto y vivido como lo representativo del ideario adoptado.

La protagonista de la censura fue Dolores Mora, más simplemente conocida como Lola Mora. Una artista que de su Tucumán natal llegó a Europa para estudiar y perfeccionarse con los mejores nombres de su época. Una gran precursora que marcó el camino (Sosa de Newton: 1967, 201-202 y 2007, 269-270). Escultora que sufrió el escarnio, no de la persecución física, sino de la remoción de algunas de sus valiosas esculturas y la consiguiente falta de reconocimiento de su obra por tildarla de provocadora. La artista había sido convocada, en 1906, para cincelar un grupo escultórico compuesto de seis piezas destinadas a decorar el ingreso al monumental edificio del Congreso. Las alegorías eran las de La Libertad, El Comercio (o El Progreso) y Los Leones, que fueron emplazadas un año después en el lado izquierdo de la explanada, y la

de La Justicia, La Paz y El Trabajo en el lado derecho. Sin embargo, su permanencia fue corta, las estatuas que ornaban el ingreso principal al edificio del Congreso fueron removidas en 1922 luego de un largo proceso, iniciado seis años después de su entronización, en el que se esgrimieron variados argumentos –menos los reales- para solicitar el retiro de estas obras de arte. La cuestión política en torno al encargo y la selección de Lola Mora para llevar a cargo tal comisión quedó encubierta. Se apeló a cuestiones de forma: “las manifestaciones de arte que tiene esta casa no demuestran nuestra cultura ni nuestro buen gusto artístico”.<sup>149</sup>

La expresividad de esos cuerpos que develaban la desnudez femenina golpeaba la sensibilidad de políticos y sectores encumbrados porteños. Paradoja no de poca entidad si se piensa que desde 1875 y hasta 1936 en esta misma ciudad la prostitución estaba legalizada. En realidad el orden pacato imperante sufría con la exteriorización de lo que, por algunos pesos, pasaba a puertas cerradas en los burdeles.

Así fue como, la obra de Lola Mora, conoció el exilio. Ya no solamente aquellas tildadas de ‘escandalosas’ sino que igual suerte conocieron Los Leones y los bustos de Facundo Zuviría, Mariano Fraguero, Narciso Laprida y Carlos María de Alvear, que fueron los presidentes de los primeros Congresos Constituyentes, destinados al Salón Azul del Senado. Estas piezas pasaron sus años de gloria ‘escondidas’ primero en un galpón municipal y luego redistribuidas en otros espacios públicos periféricos y menos visibles. Los bustos fueron remitidos a las provincias de San Juan, Corrientes, Salta y Córdoba respectivamente y las alegorías enviadas a la ciudad de San Salvador de Jujuy hasta que, recientemente, en agosto de 2013, se hizo justicia y se dispuso reponer esas alegorías en donde primigeniamente fueron proyectadas. Para ello se hicieron réplicas (dejando los originales en donde habían sido destinados) utilizando una avanzada tecnología.<sup>150</sup>

149. Un interesante relato encontramos sobre las obras de Lola Mora y sus avatares, comprendida incluso la moción de censura, hasta que finalmente se dispuso realizar réplicas para colocarlas en donde originalmente estuvieron en la página institucional de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación que se puede consultar en: [http://prie.diputados.gob.ar/noticias/2013/noticia\\_0004.html](http://prie.diputados.gob.ar/noticias/2013/noticia_0004.html) (fecha de captura: 12/02/2017)

150. La suerte de estas estatuas y particularmente de La Justicia es objeto de un trabajo de investigación en curso en el marco del Proyecto UBACYT 20120150100495BA “Cinceles y martillos, balanzas y espadas: Las representaciones escultóricas de la Justicia en Buenos Aires”. Integrantes: Ma. Angela

Importante signo que hoy nos permite deleitarnos con la belleza de estas seis alegorías y, que al mismo tiempo, reivindica a una pionera que merece que su obra regrese a su emplazamiento original y que sea gozada por la mayor cantidad de personas posibles.<sup>151</sup>

Peor suerte conocieron otras obras de arte. Me refiero a aquellas que ornaron el frontispicio de lo que fuera la Fundación Eva Perón de Ayuda Social,<sup>152</sup> o Fundación Evita, hoy edificio de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires. Se trataba de un conjunto de diez estatuas de notables dimensiones que conformaban una ecléctica composición. Se agrupaban algunas alegorías como la Del Trabajo, La Constitución, La Justicia, con la figura Del Descamisado, el General José de San Martín, María Eva Duarte y el General Juan Domingo Perón (Casellato, 2008: 20-21).<sup>153</sup>

El artista convocado para la realización de esas piezas fue el escultor italiano Leone Tommasi, el cual se radicó en Argentina entre 1950 y 1954 para llevar adelante la tarea. Se trataba de un ambicioso proyecto que no solamente se limitaba a ornar la fachada de la otrora Fundación Eva Perón sino a realizar otras piezas decorativas para el interno de este edificio y otros monumentos recordatorios del 17 de octubre de 1945 y sus líderes políticos (Santini: 2011, 170, nota 39).

La Revolución Libertadora, que derrocó al presidente Perón en septiembre de 1955, entre sus primeros actos, retiró las estatuas que se hallaban en el frontispicio de la Fundación. El final de estas piezas fue trágico, excepto la correspondiente a La Constitución y la del General San Martín que, fueron conservadas en los galpones del Servicio Nacional de Arquitectura. Finalmente en 1962, fueron enviadas a la provincia del Chaco y colocadas en el ingreso a la ciudad de Barranqueras y en el acceso al aeropuerto de Resistencia respectivamente.

Amante, Alejandro Dubesarsky, Juan Pablo Franco, Andrea L. Gaston (directora), Viviana Kühne, Rodrigo Mones, Ariana Nyari, Lorena Russo, Eliana Scasserra y Agustina Vázquez.

151. Ya hubo una primera reivindicación a la figura de esta artista -llevada al ostracismo en el esplendor de su carrera- cuando en 1998 se fijó, por medio de la ley 25.003, el “Día Nacional del Escultor” cada 17 de noviembre en conmemoración con la fecha del natalicio de Lola Mora.

152. Véase, como un signo de los tiempos, que Eva utiliza en la vida política el apellido de casada renegando del Duarte, que era el de soltera.

153. Dentro de este grupo, forma parte del proyecto de investigación indicado en la nota 6, la estatua de la “Justicia” o “Justicia Social”.

Las restantes obras de arte, retiradas del edificio de Paseo Colón, fueron destruidas y arrojadas al río de la Plata. También fueron suprimidas las que se encontraban en el taller del escultor, entre ellas unas esculturas de 62 metros de alto –de Perón y su esposa– destinadas a colocar en la entrada de la Fundación Eva Perón. Quedan como testigos de ese proyecto los pedestales en la Facultad de Ingeniería.

De este modo quedaba cancelada cualquier imagen que evocara aquellos años. A diferencia de lo que sucedió con Lola Mora, que la artista fue puesta en tela de juicio, aquí la censura no recayó sobre el escultor italiano sino sobre la figura de Eva Perón y todos los sucesos en torno al movimiento político creado por su marido en el cual ella asumió el rol de “abanderada de los humildes”. Eva era la síntesis y el símbolo de una era que se quería superar.<sup>154</sup>

En 1996 el presidente Carlos Menem encargó la búsqueda de las estatuas en el fondo del río, encontrándose tres –parcialmente dañadas y algunas decapitadas– que actualmente adornan la quinta de San Vicente que perteneció a Juan Domingo Perón y que en la actualidad es sede de un museo relativo a la figura del ex presidente.

Una tercera situación, para cerrar este espacio de análisis de la violencia simbólica, lo constituye el retiro de la columna con la estatua de Cristóbal Colón –y los grupos escultóricos que la acompañaban– frente a la Casa Rosada, en lo que era el Parque Colón, para que su lugar lo ocupe Juana Azurduy.

La idea de destronar al descubridor de América respondía a un plan político gestado en Sudamérica por algunos jefes de Estado, entre ellos el General Chávez de la República Bolivariana de Venezuela, que propugnaba reemplazar cualquier referencia al 12 de octubre de 1492 por considerarlo un genocidio. La cercanía intelectual y política de nuestros gobernantes locales con el líder venezolano hizo que se retirara la columna que, a espaldas de Casa Rosada, tenía en un pedestal a Colón. En su lugar, se pensó colocar la imagen de Juana Azurduy una

154. Si bien, reconozcamos que uno de los logros de estos años y de la influencia de Eva Duarte en el concierto político es haber obtenido la aprobación de la ley 13.010 que instituye el voto femenino. Pues, desde el pionero proyecto del diputado socialista Alfredo Palacios en 1911 y hasta la aprobación de la mencionada ley en 1947 hubieron alrededor de 20 iniciativas que ninguna llegó a concretarse, ver: D. Barrancos, “Debates por el sufragio femenino” en *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)* (al cuidado de Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig) (Buenos Aires, 2004), págs. 153-176.

mujer que luchó durante las guerras de independencia en el norte del territorio argentino (Sosa de Newton: 1967, 53-54 y 2007, 51-53).

Desde 1910 en que se colocó la piedra fundamental en el Parque Colón, a espaldas de la mítica Plaza de Mayo, hasta 1921 cuando la ciclópea obra fue completamente montada bajo la atenta dirección de su propio autor, no existieron cuestionamientos sobre el almirante genovés que miraba hacia el mar. Incluso fue el eje y punto de partida para los festejos llevados a cabo por el quinto centenario del descubrimiento de América. Sin embargo, esa pacífica existencia se interrumpió en 2013. Y fue en un modo violento. Se dispuso su remoción sin más. Suerte negra la de esta escultura, como las que conocieron aquellas obras de Tommasi en lo que fuera la antigua Fundación Eva Perón. Si bien su destino no fue así de trágico, como para morir en las aguas del río, Colón conoció el escarnio de yacer abandonado por dos años a la espera de una resolución judicial que le salvara la vida.<sup>155</sup>

Luego de una peripecia por los pasillos de los tribunales y de los despachos de legisladores porteños que clamaban el regreso de la estatua a su original lugar en el Parque Colón, la estatua conoció un nuevo destino: la Costanera Norte. La reconstrucción del coloso sería complicada. Sufrió severos daños durante el desarmado.

La idea del retiro de ese hito de uno de los puntos más emblemáticos de la capital argentina era polémica. No solamente por los motivos expresados para realizarlo, y el cuestionamiento que se abrió en torno a la figura de Cristóbal Colón, sino porque era una afrenta diplomática la que se estaba produciendo con ese acto.<sup>156</sup> La mencionada estatua, obra del escultor italiano Arnaldo Zocchi, era un regalo de Antonio Devoto, en nombre de la colonia italiana, al pueblo argentino para el centenario de la Independencia. Pero no solamente constituía un desaire para quienes la donaron, era también un apartamiento de compromisos

155. Una interesante secuencia fotográfica de las piezas que compusieron el monumento a Cristóbal Colón puede observarse en el informe realizado por el cotidiano INFOBAE del 16 de febrero de 2016, cuyo sitio se puede consultar en: <http://www.infobae.com/2016/02/16/1790477-las-15-fotos-del-monumento-cristobal-colon-costanera-norte/> (fecha de captura: 15/02/2017).

156. A los efectos de recuperar de la memoria los pormenores de este tema se sugiere visitar algunos sitios de los cotidianos más leídos. Como por ejemplo el comentario editorial del diario La Nación del 16 de noviembre de 2016 en: <http://www.lanacion.com.ar/1955956-monumento-a-colon-reparar-la-ofensa> (fecha de captura: 14/02/2017), el del diario Clarín del 15 de diciembre de 2015 en: [http://www.clarin.com/ciudades/ciudad\\_de\\_buenos\\_aires-monumento\\_a\\_colon-mudanza\\_0\\_BJrQ41FwXl.html](http://www.clarin.com/ciudades/ciudad_de_buenos_aires-monumento_a_colon-mudanza_0_BJrQ41FwXl.html)

internacionales suscriptos por nuestro país. Hago referencia a la Carta Internacional sobre la Conservación y la Restauración de Monumentos y Sitios, conocida como Carta de Venecia de 1964 y a las modificaciones que ella sufrió a los fines de su actualización y complementación con otros documentos de parte de la International Council of Monuments and Sites (ICOMOS) una entidad propuesta por la Unesco para tutelar el patrimonio artístico mundial.<sup>157</sup> Téngase presente que, desde 1973, se creó el Comité Argentino del ICOMOS para salvaguardar nuestro acervo local, el cual sigue plenamente activo.<sup>158</sup> Sin embargo, la decisión de remover el monumento a Cristóbal Colón ni siquiera tuvo en consideración este aspecto y que se trataba de un hecho que violaba el artículo 7 de la Carta de Venecia en cuanto este sostiene que un monumento es inescindible de la historia de que es testigo y del lugar en el que fue emplazado, por tal motivo, cualquier desplazamiento –total o parcial- debe obedecer a graves razones vinculadas con la salvaguarda del mismo o motivos de interés nacionales o internacionales que lo justifiquen.<sup>159</sup>

La nueva estatua de la heroína boliviana, y una serie de alegorías a los pueblos originarios, ahora ocupa el espacio anteriormente destinado a recordar el descubrimiento de América. Se trata de una gran obra escultórica realizada por el artista porteño Andrés Zerner y fue una donación hecha por el presidente de Bolivia, Evo Morales. Era un postrero homenaje a su compatriota, muerta en la pobreza y olvidada por la historia.

### **III. Aquí y ahora**

Una conclusión que podemos sacar es que las diversas formas de demostrar el disenso desde el Estado, a través de la violencia institucional

157. El texto de la Carta de Venecia de 1964 se puede consultar en: [https://www.icomos.org/charters/venice\\_sp.pdf](https://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf) (fecha de captura: 17/02/2017). Este documento sufrió sucesivas actualizaciones y agregados a los efectos de mantener su vigencia.

158. Sobre la historia de este comité se sugiere visitar el siguiente sitio: <http://www.icomos.org.ar/historia/> (fecha de captura: 17/02/2017)

159. “Artículo 7: El monumento es inseparable de la historia de que es testigo y del lugar en el que está ubicado. En consecuencia, el desplazamiento de todo o parte de un monumento no puede ser consentido nada más que cuando la salvaguarda del monumento lo exija o cuando razones de un gran interés nacional o internacional lo justifiquen.”

real o simbólica, llega como mensaje a la sociedad en su conjunto. En algo así como: si me molesta, lo cancelo.

Y eso se traduce cotidianamente en una intolerancia hacia el distinto, el que contradice o el que osa salir del espacio que le fue asignado. Particularmente, de este gigantesco mal, me voy a ocupar de uno de sus síntomas: la violencia contra las mujeres.

A ello llego a través de un hilo conductor. Camila O’Gorman fue fusilada por el rosismo porque su osadía de amar a un hombre ‘prohibido’ era objeto de críticas políticas. Si bien no era la cosa más grave que aquejaba por aquellos años al gobierno el hecho que una hija de federales huyera con un sacerdote. Las objeciones eran otras. Era la política a sangre y fuego la que mellaba la legitimidad de las acciones de gobierno. Así como no fueron los desnudos de Lola Mora, exhibidos en el ingreso al Palacio del Congreso, los que hicieron que se mencionara, a inicio de 1900, a Buenos Aires con la capital de la prostitución y se la tildara de la “Atenas del Plata” (Alsogaray, 1933:102). El punto neurálgico eran las leyes proteccionistas de esa actividad y el conocido flujo comercial generado por la trata de mujeres para esos menesteres. Actividades, todas ellas, toleradas por las autoridades en su conjunto. Tampoco el ascenso y consenso de Eva Duarte fue el problema. Sino las reivindicaciones sociales que propugnó y los reconocimientos de nuevos derechos que cerraban definitivamente un capítulo de nuestra historia. Asimismo no era la ausencia de una estatua de Juana de Azurduy en la capital argentina la que generó una grieta política que desplazó a Cristóbal Colón de su pedestal. Porque la sustitución no era un reconocimiento hacia la valerosidad de algunas mujeres en tiempos de la independencia sino dar muestras de un nuevo orden y nuevas alianzas internacionales.

Camila, Eva, Lola y Juana son las claves de lectura. Son las víctimas algunas veces descritas como victimarias. Son sus cuerpos, sus creaciones, sus ideales los que vienen utilizados. Los que, en modo real o simbólico, sufrieron violencia. Camila y Eva no conocieron la paz del sepulcro por mucho tiempo. Lola fue castigada con la pobreza y el destierro de sus hijos marmóreos. Juana fue el escudo para una lucha política en la que, seguramente, en vida, no hubiera estado interesada en participar. Ellas representan las miles de mujeres que son víctimas de feminicidio (aunque en nuestro ordenamiento penal no es una figura autónoma).<sup>160</sup> Esas mujeres a las que el Estado no acude en el momento

160. Nuestro ordenamiento lo reputa un agravante del homicidio, ver art. 80, Código Penal de la Nación Argentina (Ley 11.179 T.O. 1984 actualizado 2017).

oportuno. Y cuya falta de protección se traduce en una ulterior violencia.

No basta con tener leyes, adherir a tratados y reunirnos a teorizar sobre la violencia de género. Eso tiene que ser el inicio de una política de Estado que introduzca el tema en modo capilar. Que lo inserte en los planes de estudio desde la educación pre-escolar. Que censure el uso del cuerpo femenino como objeto de comercio. Pero que no lo esconda. La doble moral no sirve. La violencia contra esos cuerpos no nace de la visión de un seno cuando una madre amamanta o cuando una veraneante no utiliza el corpiño de un traje de baño en un balneario. La violencia nace cuando la mujer pasa a ser pertenencia. Cuando su trabajo viene menos remunerado que el de un colega varón. Ante el prejuicio de creer que sus logros no son el fruto de su mérito intelectual sino por la venta de su cuerpo. En la escasez de representantes femeninas en los gobiernos, las empresas y en los centros en donde se toman decisiones.

Y, se me perdone lo reiterativo, pero quiero volver sobre un tema: el sentido de pertenencia que expone y lacera a la mujer. Algunas mujeres son vividas como ‘propiedad’ masculina. Esto las mata. Esto nos mata como sociedad. Porque es algo que refleja una tensión muy fuerte de todos sus componentes. Por ese motivo insisto en que educar en el respeto tiene que ser un objetivo de cada uno de aquellos que nos dedicamos a esta noble tarea. Y un reclamo que tenemos que hacer a nuestros gobernantes: que el respeto sea un objetivo fundamental de la educación tanto como el conocimiento de las matemáticas, la lengua o la historia.

Porque ese respetar hará, entre otras cosas, que la imagen femenina venga protegida y no empleada para vender voluptuosidad desde una pantalla de televisión o en sitios pornográficos, donde –para mayor tragedia- la juventud de la ‘mercancía’ es un señuelo, hablar de género tendrá un sentido. Censurar la violencia también llevará provecho. Porque la violencia no puede ser un medio de comunicación ni de expresión de amores enfermos. Porque si no educamos seguimos “pasando a degüello” a las mujeres. Y no en modo simbólico sino real. Las encuestas son evidentes.

Porque nos hemos transformado en una sociedad de consumo impiedosa. Donde hasta la tragedia es parte de ese mercado. El feminicidio forma parte de ello y de la patológica necesidad de poseer y exhibir.

---

Sobre este tema se sugiere remitirse al interesante trabajo de V.E. Contini, *Femicidio: una forma de extrema violencia contra la mujer*, 20 de Agosto de 2013 en [www.infojus.gov.ar](http://www.infojus.gov.ar), Id SAIJ: DACF130232 (fecha de captura: 14/02/2017)

Porque eso nutre el consumo. Esta en cada uno de nosotros revertir la tendencia.

Por ese motivo quiero cerrar con un pensamiento de un gran estudioso como Zygmunt Bauman que con su maravilloso talento decía: “Mi papel como pensador no es señalar qué es una sociedad feliz y qué leyes hay que aprobar para llegar a ese lugar, sino interpretar la sociedad, averiguar qué se esconde tras las reglas que cumplen sus ciudadanos, descubrir los acuerdos tácitos y los mecanismos automáticos que convierten las palabras en acciones concretas. En definitiva, ayudar a los ciudadanos a entender lo que ocurre para que tomen sus propias decisiones. Sí, entiendo que es difícil encontrar sentido a la vida, pero es menos difícil si sabes cómo funciona la realidad que si eres un ignorante.”<sup>161</sup>

Índice de las fuentes antiguas consultadas

Plinius Minor, Panegyricus 52.4-5

Historia Augusta, Commodus 19-20

Fuentes legislativas

Código Penal Argentino (Ley 11.179 T.O. 1984 actualizado 2017), art. 80

Ley 25.003, art. 1

## Referencias

Alsogaray, J.L., Trilogía de la trata de blancas: rufianes, policía, municipalidad (Buenos Aires 1933)

Barrancos, D., “Debates por el sufragio femenino” en *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)* (al cuidado de Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig) (Buenos Aires, 2004), págs. 153-176.

Contini, V.E., “Femicidio: una forma de extrema violencia contra la mujer”, 20 de Agosto de 2013 en [www.infojus.gov.ar](http://www.infojus.gov.ar), Id SAIJ: DACF130232 (fecha de captura: 14/02/2017)

161. Texto tomado de uno de los últimos reportajes realizados a este notable pensador por el cotidiano español *El Mundo*, publicado el 7 de noviembre de 2016, que se puede consultar en: <http://www.elmundo.es/papel/lideres/2016/11/07/58205c8ae5fdeaed768b45d0.html> (fecha de captura: 16/02/2017)

- Kühne, V., "Camila y el derecho romano" en *El Cisne. Derecho romano, biologismo y algo más* (al cuidado de Evelyn Höbenreich y Viviana Kühne) (Lecce 2010), págs. 99-154 (igual en academia.edu)
- Orwell, G., 1984 (Buenos Aires 20167)
- Santini, M. *Toglietemi lo smalto rosso dalle unghie. Storia di Evita Perón*, epub 978-88-7647-620-4
- Sarmiento, D.F., *Facundo* (La Plata 1938)
- Sosa De Newton, L., *Las argentinas: de ayer a hoy* (Buenos Aires 1967)
- Las argentinas y su historia* (Buenos Aires 2007)
- Vittinghoff, F., *Der Staatsfeind in der roemischen Kaiserzeit. Untersuchungen zur damnatio memoriae* (Berlín 1936)
- Páginas web consultadas
- Carta de Venecia 1964 ([https://www.icomos.org/charters/venice\\_sp.pdf](https://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf), fecha de captura: 17/02/2017)
- Comité Argentino del ICOMOS (<http://www.icomos.org.ar/historia/>, fecha de captura: 17/02/2017)
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación ([http://prie.diputados.gob.ar/noticias/2013/noticia\\_0004.html](http://prie.diputados.gob.ar/noticias/2013/noticia_0004.html), fecha de captura: 12/02/2017)
- Polémica en torno al retiro de la escultura de Cristóbal Colón de la Plaza homónima (<http://www.lanacion.com.ar/1955956-monumento-a-colon-reparar-la-ofensa>; [http://www.clarin.com/ciudades/ciudad\\_de\\_buenos\\_aires-monumento\\_a\\_colon-mudanza\\_0\\_BJrQ41FwXl.html](http://www.clarin.com/ciudades/ciudad_de_buenos_aires-monumento_a_colon-mudanza_0_BJrQ41FwXl.html), fecha de captura: 14/02/201)
- Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=S2R3TKa>, fecha de captura: 07/02/2017)
- Reportaje a Zygmunt Bauman (<http://www.elmundo.es/papel/lideres/2016/11/07/58205c8ae5fdeaed768b45d0.html>, fecha de captura: 16/02/2017)

## La Justicia esculpida: mujeres eternamente observadas

Maria Angela Amante, Lorena Russo y Andrea Gastron<sup>162</sup>

### Introducción

En este artículo nos proponemos analizar en qué medida existen relaciones entre la representación de la justicia en el arte y el rol de las mujeres en la sociedad.

Las representaciones artísticas han acompañado a las comunidades humanas desde sus inicios. El hombre refleja valores éticos y estéticos a través de éstas (Gastron, 2015).

El arte, a su vez, expone características sociales muchas veces silenciadas, como la relación entre el poder y la dominación, las diferencias entre estratos sociales, y las características diferenciales sobre el género.

En el caso de nuestro país, como afirma Garcia Canclini (1989), *“el patrimonio común que el estado promueve constituye un recurso para consolidar una identidad compartida, éste existe como fuerza política en la medida que es teatralizado”*.

162. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. El presente trabajo se enmarca en el Proyecto UBACYT 20020150100152BA: “Cinceles y martillos, balanzas y espadas: Las representaciones escultóricas de la Justicia en Buenos Aires”. Los integrantes del mencionado proyecto, al momento de esta presentación, son: Angela Amante, Andrea Cuellar Camarena, Michelle Chavez Stefanelli, Alejandro Dubesarsky, Juan Pablo Franco, Andrea Gastron (directora), Sergio Lobosco, Rodrigo Monés, Ariana Nyari, Lorena Russo, Eliana Scasserra y Agustina Vázquez. También colaboró activamente con la búsqueda de información Ma. Amelia Amigo.

En el mismo sentido, Lazara (2010) sugiere que, entre los usos de los monumentos, se encuentran la construcción del pasado de una sociedad y su proyección hacia el futuro.

Dentro del ámbito de las ciencias sociales la historia social también constituye un elemento fundamental a la hora de analizar la significación de las representaciones artísticas en el proceso de conformación de la sociedad argentina.

Según Juan C. Agulla, la estructura actual de la sociedad argentina es el producto de una dinámica histórica bifronte: por un lado, un proceso de integración nacional y por el otro un proceso de diferenciación regional (integración de las regiones sociológicas). Ambos procesos estarían estrechamente vinculados, y son consecuencia de una política desarrollada en nuestro país, que ha girado en torno a ciertos caracteres integrados de una nación (conciencia nacional) y diferenciadores de regiones (las potencialidades y posibilidades de las mismas dentro de un proyecto nacional) (Agulla, 1991).

Y en este contexto, la escultura integra el imaginario colectivo, y actúa como referencia de la memoria urbana (Magaz, 2007). De este modo, transmite una multiplicidad de mensajes, por ejemplo su lugar de emplazamiento, las experiencias de su autor, la motivación de la obra, el material de construcción, la fecha de realización o el contexto socio político de su inauguración.

En resumen, desde una perspectiva socio-histórica, los diferentes gobiernos utilizan las obras de arte para legitimar el sistema político vigente.

En cuanto a la representación de la justicia y su relación con el género femenino, desde la mitología griega, el valor justicia era simbolizado a través de diosas, como en los casos de Némesis (que simbolizaba ciertos aspectos de la justicia y la venganza) y Temis (la justicia representada en el orden universal).

Según investigaciones actuales en la Ciudad de Bs. As., una cantidad importante de las esculturas que simbolizan a la justicia, son representadas a través de cuerpos femeninos (Gastron, 2016).

Desde un plano antropológico, la mujer simboliza el principio pasivo de la naturaleza. Muchas veces, es representada como doncella, amada ó ánima; en la psicología de Jung, la imagen arquetípica de la mujer es compleja. Por su aspecto sentimental, la mujer no está al nivel del hombre, sino por debajo (Cirlot, 2006).

En nuestra investigación, partimos de la investigación in situ como metodología de trabajo. Esta consistió en el reconocimiento y posterior

documentación fotográfica de diversas esculturas y monumentos de la Ciudad de Buenos Aires, pertenecientes a diferentes periodos históricos. Una vez obtenido el material, procedimos a la clasificación y construcción de una base de datos que fue sistematizada teniendo en cuenta criterios socio-históricos, por un lado, y artísticos por el otro.

De las obras seleccionadas pertenecientes a la primera época (1860 – 1940), varias están emplazadas en el Cementerio de la Recoleta. Por consiguiente, están destinadas a homenajear a personas que, en vida, fueron importantes juristas, doctrinarios, legisladores u hombres de leyes en general adornando sus respectivas bóvedas y tumbas.

Se trata de obras realizadas, en muchos casos, con posterioridad a una ola inmigratoria de fines del s. XIX y comienzos del s. XX, de procedencia fundamentalmente europea que recibió nuestro país, la más importante de América. Entre los inmigrantes se encontraban artistas, algunos de los cuales formaron parte de la prolífica generación del 80.

Los escultores en su gran mayoría eran varones, pero también había mujeres, las que fueron perseguidas, en muchos casos porque se consideraba que sus obras eran sumamente provocativas para los estándares de la época.

Existe en estas representaciones un aspecto curioso y contradictorio: mientras que por lo general las mujeres de los años 30 se encontraban reducidas al ámbito doméstico, con tareas específicas circunscriptas a estos espacios, el género femenino fue tomado artísticamente para inspirarse y representar al valor Justicia. La justicia se caracteriza por ser imparcial, equilibrada, monolítica, igualitaria, se expresa a través de las resoluciones que dictan los magistrados (rol reservado al sexo masculino por aquellos tiempos).

### **La tumba de Bartolomé Mitre (Cementerio de la Recoleta, Buenos Aires)**

En la presente oportunidad, nos detendremos en el estudio de un grupo escultórico ubicado en el cementerio de la Recoleta: la tumba mausoleo de Bartolomé Mitre.



Imagen capturada por Lorena Russo. Cementerio de la Recoleta de Buenos Aires, 23/12/2012.

Bartolomé Mitre, ocupó los tres poderes: legislativo (Presidente de la Legislatura bonaerense, senador por Buenos Aires), ejecutivo (ante la renuncia de Santiago Derqui fue elegido como Presidente de la Nación, 1862 – 1868) y judicial (mediante la ley 27, sancionada en 1862 por el Congreso de la Nación, efectuó las designaciones de los cinco jueces y del procurador general de la primera conformación de la Corte Suprema de Justicia de la Nación).

Militar que participó en varias batallas, ocupó el rol de jefe del ejército en la Guerra de la Triple Alianza.

Fundó en 1870 el diario “La Nación”.

La obra fue realizada por Eduardo Rubino. Nació en Turín, Italia el 8 de diciembre del año 1871 y falleció en el año 1954 en esa misma ciudad. Escultor y diseñador, se formó en la Real Academia Albertina de Turín; más tarde ingresó en el Curso Superior de Escultura de la misma Academia, y se convirtió en un estudiante del prestigioso artista Odoardo Tabacchi. Entre 1888 y 1891 ganó menciones y premios en las disciplinas del diseño, la escultura y ornamental de plástico. Tuvo una prolífica obra y expuso en los más destacados lugares de su país.

La obra que aquí analizamos fue inaugurada en el año 1938. Utilizó mármol de Carrara, material noble y duradero, que da la sensación de “eternidad”.

El artista cinceló tres figuras de pie al frente del mausoleo: en el centro “la libertad”, a su derecha “el deber” la única representada por un cuerpo masculino, y a su izquierda, “la justicia”. En la parte superior del mausoleo se encuentra enmarcado entre dos figuras aladas el nombre del prócer.

La “justicia” está representada por un cuerpo femenino erecto, con su mano izquierda apoyada en una espada con la punta hacia abajo, apoyada entre sus pies. El pie izquierdo se encuentra más adelantado que el derecho, y está calzada con sandalias. Está vestida con una túnica hasta los tobillos, que simboliza el yo o el alma, y tiene su cabeza cubierta por un velo. Con sus manos sostiene un pergamino desplegado, representando el conjunto de normas. Esta identificación del derecho con la ley escrita es frecuente en la iconografía tradicional, y éste no es un dato casual, en tanto caracteriza al campo jurídico desde una definición dogmática-normativa (tal como lo hace el positivismo jurídico que tuvo su auge, precisamente, en el s. XIX).

## **Conclusiones**

Desde tiempos antiguos, en las sociedades patriarcales, la mujer estuvo frecuentemente recluida al ámbito doméstico, siéndole ajeno el ámbito de lo público. De este modo, ella no participaba del mundo político ni artístico. Su ámbito quedaba reducido al hogar, es decir, al ámbito reproductivo familiar, y sólo participaba del mundo cultural extra-hogareño de manera limitada.

Paradójicamente (o coherentemente), algunas manifestaciones artísticas exaltaron su figura, la sacaron del anonimato y le dieron un espacio de mayor visibilidad.

Los cuerpos femeninos estudiados fueron esculpidos en materiales duraderos, de acceso al público por su ubicación, y muy visibles, tanto por su tamaño como por su ubicación al aire libre.

Aunque las obras de arte pueden provocar en el espectador un sinfín de sentimientos, su representación, en tanto escultura, es estática, trasmitiéndose, en muchos casos, un mensaje de “paralización”; así, los cuerpos femeninos expresan un mensaje contradictorio y vacilante que oscila entre el reconocimiento de una supuesta libertad, y una sacralización de la figura femenina, y transformada en un objeto para ser observado, pasiva en la sociedad.

Muy simbólicamente, los monumentos y estatuas estudiadas siguen esculpiendo en las actividades y la vida cotidiana de las mujeres la estructura patriarcal histórica y socialmente heredadas.

A través del arte, a lo largo de la historia, al género femenino se lo reconoce en la representación de valores, como por ejemplo, la Justicia. Se le otorga fuerza, fortaleza, sosteniendo elementos que utilizaban los guerreros para defenderse y luchar.

La tumba mausoleo de Mitre constituye un claro ejemplo. Hombre que ocupó diferentes e importantes roles en la función pública, en la época de consolidación de la sociedad nacional (Agulla, 2001). Destaca entre los ornamentos de su sepultura la justicia con sus atributos, como símbolo de virtud, materializada en un cuerpo femenino, grande, esplendorosa, visible, inmaculada aunque inmóvil para toda la eternidad (es decir, la muerte).

## Referencias

- Agulla, Juan Carlos, El hombre y su sociedad. La formación de la persona sociológica, Docencia, Buenos Aires, 1991.
- Agulla, Juan Carlos, Estudios sobre la sociedad argentina, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1984b.
- Agulla, Juan Carlos, La promesa de la sociología, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1984a.
- Cirlot, Juan Carlos “Diccionario de símbolos tradicionales” Ed. Siruela S.A., Madrid, 2006.
- Enciclopedia Libre Universal en Español Eduardo Rubino. Recuperado de [http://enciclopedia.us.es/index.php/Eduardo\\_Rubino](http://enciclopedia.us.es/index.php/Eduardo_Rubino)
- Dos Santos Freire, Ramiro – Queirolo, Daiana María “Semblanza de los primeros Ministros de la Corte Suprema de Justicia de la Nación”. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/81/semblanza-de-los-primeros-ministros-de-la-corte-suprema-de-justicia-de-la-nacion.pdf>
- García Canclini, Néstor, Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijablo, México, 1989.
- Gastron, Andrea (directora) y equipo Proyecto de Investigación UBACyT 2016 20020150100152BA “Cinceles y martillos, balanzas y espadas: las representaciones escultóricas de la Justicia en Buenos Aires”.
- Gastron Andrea (directora) y equipo “Representaciones artísticas de la justicia en Bs As.: una lectura sociojurídica”. 2015 Investigación inédita.
- Lázara, Juan Antonio, “Dos siglos de representaciones artísticas de la libertad”, Revista de Instituciones, Ideas y Mercados N° 53, Octubre 2010.

Recuperado de [http://www.eseade.edu.ar/files/riim/RIIM\\_53/53\\_1\\_lazara.pdf](http://www.eseade.edu.ar/files/riim/RIIM_53/53_1_lazara.pdf).

Magaz, Maria del Carmen, "Escultura y poder en el espacio público", Editorial Serie Arte, Buenos Aires, 2007.

Plácido Suarez, Domingo, "La presencia de la mujer griega en la sociedad: democracia y tragedia". Ed Universidad de Salamanca, 2000. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0213-2052/articleviewfile/6209/6223>

Zigiotto, Diego M. Las mil y una curiosidades del Cementerio de la Recoleta. Grupo editorial Norma. Buenos Aires. 2009.