

XXVIII Olimpiada Argentina de Filosofía – 2024  
“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.



Asociación Olimpiada  
Argentina de Filosofía



.UBA EDUCACIÓN MEDIA

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

Con el Auspicio de:

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

CEDyAT/UNIDAD DE VINCULACIÓN TECNOLÓGICA

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

PRESIDENTE HONORARIO  
OLIMPIADA ARGENTINA DE FILOSOFÍA  
DR. FRANCISCO BERTELLONI

Con el Patrocinio de:  
Sancor Seguros

MIEMBRO HONORARIO DR. ENRIQUE DUSSEL

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

XXVIII Olimpiada Argentina de Filosofía – 2024

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**  
**INSTRUCTIVO 2024**

**¿Qué es? ¿A quién está dirigida?**

La Olimpiada Argentina de Filosofía es una competencia filosófica entre alumnos argentinos nativos o naturalizados, que cursan los dos últimos años del Ciclo Orientado de Educación Secundaria (4to y 5to año si el Nivel Secundario dura 5 años; 5to y 6to año si el Nivel dura 6 años, 6to y 7mo de corresponder.) pertenecientes tanto a instituciones públicas como privadas<sup>1</sup>.

La máxima de esta Olimpiada es el *dictum* kantiano *sapere aude*, que quiere decir *atrévete a pensar por ti mismo*.

Este año 2024 al igual que en años anteriores, se llevará a cabo en todo el país, razón por la cual enviamos el informe a las delegaciones provinciales.

Ha contado con los auspicios de UNESCO, OEI, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

**I - INSCRIPCIÓN:** Se podrán inscribir los alumnos regulares 4º, 5º; 6º y 7º año de escuelas secundarias (tal como se determinó arriba, es decir, según el diagrama del Nivel Secundario correspondiente a cada Provincia), públicas y privadas desde el **1º de marzo hasta el 08 de agosto de 2024**. Al inscribirse, cada alumno tiene que dejar constancia en la planilla del sub-eje que elija entre: **A) Ético, B) Político, y C) Eco Filosófico**. El alumno deberá prepararse solamente en el sub-eje que él elija (A, B ó C). Deberá marcar con una “X” el sub-eje que haya elegido. **Cada Institución deberá consignar claramente TODOS los datos solicitados, sin excepción.**

Se podrá realizar la inscripción vía mail desde la página web ([www.olimfilo.com.ar](http://www.olimfilo.com.ar)), tal como se explica en las últimas páginas, enviando la planilla al mail de contacto de la persona perteneciente al equipo organizacional de la olimpiada con el cual los coordinadores se comunican habitualmente, o, preferentemente a la siguiente dirección de mail: [olimfilo.uba@gmail.com](mailto:olimfilo.uba@gmail.com).

Es relevante señalar que la Olimpiada Argentina de Filosofía, es fundacional en Argentina, instituida desde 1998, Miembro reconocido de la Olimpiada Internacional de Filosofía, contando con el auspicio de UNESCO y la Sociedad Internacional de Profesores de Filosofía, teniendo los derechos de autor desde sus orígenes propios. Asimismo, es relevante la lectura del Reglamento de la OAF, a los efectos de cumplir con las disposiciones vigentes.

**II - CERTAMEN JURISDICCIONAL:** Podrán participar todos los alumnos inscriptos. Tendrá carácter obligatorio y eliminatorio. Se realizará en modalidad virtual.

**1 Aclaración:** si estudiantes de años inferiores que estén interesados en participar, disponemos de cursos talleres para los mismos. O los profesores Coordinadores pueden solicitar asesoramiento para que ellos mismos trabajarlos en sus respectivas instituciones educativas educativas.

## **“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Previamente, cada institución educativa podrá asistir a ciclos de conferencias a cargo de destacados expertos o solicitar al equipo central cursos talleres siguiendo las indicaciones del equipo, del temario y las indicaciones propuestas por el Programa Olimpiada Argentina de Filosofía.

Cada escuela deberá tener su propio coordinador quien confeccionará el listado de los alumnos participantes y de sus docentes. En este certamen todos los estudiantes inscriptos de la jurisdicción educativa rendirán un examen en el día de la fecha estipulado en este instructivo.

**III - Modalidad y Formato del certamen jurisdiccional:** La primera instancia se realizará en modalidad virtual sincrónica desde cada colegio, sin necesidad de conectarse a una plataforma, se deberá enviar el examen por mail ya detallado en este instructivo. Estos exámenes serán corregidos por jurados de todo el país propuestos a la Olimpiada Argentina de Filosofía.

**La instancia jurisdiccional (Provincial) se llevará a cabo el día 29 de agosto de 2024.**

A continuación se detalla los pasos a seguir el día de la evaluación :

Ese día, cada profesor coordinador deberá ingresar al mail designado al momento de inscribirse, en el cual recibirá un link de **google drive** con las carpetas donde se encuentran **los exámenes de cada eje**, de igual manera, el link de Drive también estará colgado en la página web de la primera página por cualquier eventualidad. **El profesor coordinador deberá reenviarle a cada estudiante inscripto el link de Drive** para que los estudiantes puedan realizar la evaluación, descargando el examen correspondiente a su eje y siguiendo las instrucciones allí expuestas.

En el link de Drive deberán entrar al **eje elegido, y trabajado durante el año** donde encontrarán un archivo llamado “nomenclador”, el examen, y estas mismas instrucciones para tenerlas a mano.

Deberán entrar al archivo “nomenclador” en el cual aparecen una serie de códigos formados por 5 números y 1 letra<sup>2</sup>. **Cada estudiante deberá buscarse por los últimos 5 números de su DNI.** A esos 5 números, en la columna de al lado, se le ha adicionado una letra.

Recomendamos que el estudiante anote aparte el código junto a su letra, porque es el código que usará para identificar su examen.<sup>3</sup>

Al descargar el examen deberán cambiarle el nombre al archivo (de no poseer computadora, pueden hacerlo de manera manuscrita, y escribir el código en cada hoja). Lo que se deberá colocar en el nombre del archivo es el eje elegido, el número y la letra de su código, Por ejemplo: **Eje Ético 82982R.**

Esta explicación la encontrarán el día de la evaluación en diferentes formatos pdf, ppt y videos.

<sup>2</sup> Tener en cuenta que a veces suceden “excepciones” por igualdad entre 2 o más estudiantes, por esta razón habrá un listado de excepciones, recomendamos primero buscarse en las excepciones y luego seguir el camino normal de búsqueda.

<sup>3</sup> A modo de ejemplo: 82982 son los últimos números de un DNI. Si la letra asignada al estudiante es la R, entonces deberá anotar **82982R** para identificar su examen.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Una vez resuelto el examen, y efectivamente nombrado el archivo (o cada hoja si es manuscrito) **Deberá cada estudiante enviar a su profesor (coordinador escolar) el examen por cualquier medio digital de comunicación (mail, whatsapp, etc), para que cada coordinador escolar Envíe al mail correspondiente de cada eje UN ÚNICO MAIL, CONTENIENDO LA TOTALIDAD DE LOS EXÁMENES DE TODOS SUS ESTUDIANTES INSCRIPTOS EN DICHO EJE.**

Recomendamos que si el examen se realiza de manera manuscrita, al sacarle fotos sean lo más legibles posibles para facilitar el trabajo a los jurados y que se unifiquen todas las fotos en un solo archivo formato pdf.

Los mails correspondientes para el envío de los exámenes son:

EJE A

[olimfilo.ejea@gmail.com](mailto:olimfilo.ejea@gmail.com)

EJE B

[olimfilo.ejeb@gmail.com](mailto:olimfilo.ejeb@gmail.com)

EJE C

[olimfilo.ejec@gmail.com](mailto:olimfilo.ejec@gmail.com)

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

**IV - CERTAMEN FINAL OLÍMPICO:** De los aprobados del certamen jurisdiccional, participarán los cinco elegidos **por el jurado de la jurisdicción respectiva**; cuando la cantidad de inscriptos por Jurisdicción exceda los 500, los finalistas serán uno más por cada centena (por ej. entre 501 y 600 inscriptos → 6 finalistas; entre 801 y 900 inscriptos → 9 finalistas), con un límite máximo de diez finalistas por Jurisdicción. La fecha de calendario para **la Final Nacional son los días 24, 25, 26 de Octubre**, en **Villa la Angostura Provincia de Neuquén, en el complejo INACAYAL del la Universidad de Buenos Aires, pudiendo las delegaciones arribar a mismo desde el jueves 24 a las 14hs**

**Importante: La modalidad de la Final Nacional es presencial, teniendo que estar presentes OBLIGATORIAMENTE durante el acto de inicio y de finalización del mismo.**

**V - ORGANIZACIÓN DE LAS JURISDICCIONES:**

- **JURISDICCIONES:** se entiende por jurisdicciones a las provincias. Todos los estudiantes de cada jurisdicción compiten en el primer certamen en la escuela cabecera, para llegar a la final como se especificó en el punto IV. Estas jurisdicciones podrán estar subdivididas en distritos o regiones para un funcionamiento más dinámico y fluido, esto no modificará el sistema de evaluación jurisdiccional.

**VI - FUNCIÓN DE LOS COORDINADORES:** La participación de los coordinadores es relevante importancia para el desarrollo de su capacitación filosófica en la Olimpiada Argentina de Filosofía.

- **VI. 1- SUGERENCIAS PARA LA COORDINACIÓN JURISDICCIONAL:** El coordinador jurisdiccional será responsable de:
  - a) Centralizar la información emitida por el Consejo Directivo de la Olimpiada de Filosofía.
  - b) Garantizar su difusión efectiva a todas las autoridades escolares y los coordinadores que lo requieran, de todas las zonas a su cargo.
  - c) Organizar, según las pautas establecidas por el Consejo Directivo y transmitidas por el Equipo Técnico Docente del Programa Olimpiada Argentina de Filosofía, la ejecución de las instancias administrativas y pedagógicas requeridas para los certámenes.
  - d) Establecer un vínculo entre las autoridades regionales/provinciales y el consejo directivo de la Olimpiada Argentina de Filosofía para la obtención de apoyo y aportes de cualquier tipo para el desarrollo de la Olimpiada.
  - e) Colaborar en todo lo necesario para el buen desarrollo de la Olimpiada.
  - f) Establecer un enlace de comunicación permanente entre el Consejo Directivo y los Coordinadores Escolares.
  - g) Relevar las necesidades de cursos/talleres de cada jurisdicción y transmitirlos al Consejo Directivo de la Olimpiada Argentina de Filosofía, a los efectos de realizarlos en función de las posibilidades.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

- **VI. 2 - COORDINADOR ESCOLAR:** El coordinador escolar será responsable de:
  - a. Pedir al Coordinador Jurisdiccional la información pertinente emitida por el Consejo Directivo de la Olimpiada de Filosofía.
  - b. Garantizar la difusión efectiva de esa información a todas las escuelas y/o profesores de Filosofía que lo requieran.
  - c. Organizar, según las pautas establecidas por el Consejo Directivo y transmitidas por el Equipo Técnico Docente, la ejecución de las instancias administrativas y pedagógicas requeridas para los certámenes interescolares.
  - d. Colaborar en todo lo necesario para el buen desarrollo de la Olimpiada.
  - e. Brindar asesoramiento a las escuelas que no tienen filosofía como espacio curricular.
  - f. Motivar a sus estudiantes.
  - g. Conocer y aplicar los criterios y los métodos acordados por el Consejo Directivo de la Olimpiada.
  - h. Familiarizar a sus estudiantes con el conocimiento y la comprensión de textos vinculados al tema del presente año.
  - i. Lograr que cada alumno relacione las nociones teóricas trabajadas con su propia experiencia personal y social.
  - j. Organizar talleres pre-olímpicos, siguiendo los lineamientos propuestos por el Programa.
  - k. Colaborar con el Coordinador Jurisdiccional en la organización de certámenes interescolares.
  - l. Acompañar a sus estudiantes en toda actividad realizada por la Olimpiada Argentina de Filosofía.
  - m. Acompañar a sus estudiantes en el certamen preolímpico y olímpico, siendo ellos los responsables de hacer llegar los exámenes resueltos al equipo de la Olimpiada Argentina de Filosofía, en la medida de sus posibilidades.
  - n. Aportar ejercicios similares a los presentados por el Equipo Técnico Docente de la Olimpiada de Filosofía.

**VII - OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:**

1. Que los alumnos desarrollen las destrezas cognitivas necesarias para realizar una correcta argumentación.
2. Que puedan articular el pensamiento lógico, reflexivo y crítico.
3. Que desarrollen su capacidad para plantear problemas filosóficos y para el respeto y tolerancia por argumentos alternativos, base de todo sistema democrático.
4. Que desarrollen la investigación y reflexión sobre problemas éticos como horizonte de realización de lo humano.



**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

**VIII - EJE TEMÁTICO:**

El Eje del presente ciclo 2024 es:

**"DECONSTRUCCIÓN VS RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI"**

Los participantes deben elegir uno de los sub-ejes propuestos y deberán prepararse durante todo el certamen anual sólo en el elegido. El participante trabajará el problema del sub-eje elegido, desde diferentes abordajes

El equipo técnico docente produce los siguientes materiales:

- **Textos fuente, es decir libro matriz** selección de textos de autores filosóficos en donde se presentan problemas, conceptos, tesis, interrogantes.
- **Ficha de articulación**, para facilitar la interpretación de los textos en el análisis del problema.

**Nota: todos los materiales son enviados a los Coordinadores vía E-mail, y pueden realizar consultas telefónicas a los miembros del equipo central, es esencial para el correcto funcionamiento de la olimpiada que la comunicación por esos medios sea fluida y recíproca.**

Por otra parte, podrán consultar:

- **Manuales de** bibliografía general. Se proporciona una lista tentativa sobre la base del relevamiento bibliográfico realizado. Los participantes podrán optar por uno o varios de ellos.
- Phronesis, Editorial Vicens Vives , Barcelona , 2007
- El Malestar de la Filosofía , Biblos, Buenos Aires , 2014
- La Antifilosofía , Editorial Biblos , Buenos Aires , 2015
- Espectros de la Filosofía , Biblos , Buenos Aires , 2016
- **IX - BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:**
- Manuales de consulta de los autores tratados: Ver lo indicados en cada eje.
- **Eje A: Ético.**
- Lobosco, M, Bianchini, E., y otros, *Phrónesis*, Temas de Filosofía, Barcelona, VicensVives.
- Frassinetti de Gallo, Martha y Salatino de Klein, Gabriela, *Filosofía. Esa búsqueda reflexiva*, Bs. Aires, AZ, 1991,
- Frassinetti de Gallo, Fernández Aguirre de Martínez, E., *Filosofía Viva*, Antología, Bs. Aires, AZ, 1991
- Frassinetti de Gallo, Martha y Salatino de Klein, Gabriela, *Filosofía. Esa búsqueda reflexiva*, Bs. Aires, AZ, 1999
- **Eje B: Político:**
- Lobosco, M, Bianchini, E., y otros, *Phrónesis*, Temas de Filosofía, Barcelona, VicensVives.
- Roger-Pol Droit, *En compañía de los filósofos*, FCE, Buenos Aires, 1999, 2º parte, XI.
- Frassinetti de Gallo, Martha y Salatino de Klein, Gabriela, *Filosofía. Esa búsqueda reflexiva*, Bs. Aires, AZ, 1991,
- Marcelo Raffin (coordinador), *Filosofía, tinta fresca*, Buenos Aires, 2001,

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

**Eje C: Epistemológico**

- Lobosco, M, Bianchini, E., y otros, *Phrónesis*, Temas de Filosofía, Barcelona, VicensVives.
- Basso, D. *Los principios internos de la actividad moral* – Elementos de Antropología Filosófica, Bs. As, CIEB, 1991
- Blanco, G. - *Curso de Antropología Filosófica*, Buenos Aires, EDUCA, 2004.
- Vasallo, Ángel, *El problema moral*, Buenos Aires, Columba, 1957
- Choza, J. *Manual de Antropología Filosófica*. Madrid, Rialp, 1988
- Roger-Pol Droit, *Una breve historia de la filosofía*, España, Paidós Iberica, 2011.
- Cabanchik, Samuel, *Introducción a la Filosofía*, España, Gedisa, 2009

## Introducción

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

En su libro “Un mundo común (Bellaterra, 2013) habla de la filosofía como un medio para la conquista de una vida compartida, colectiva , Comunitaria , frente al yo y la individualidad. Según nuestra perspectiva en el mundo actual ha dado lugar a la ausencia del lazo social, con otras variables a un mundo perverso, que hace del hombre esclavo de un consumir que se consume a sí mismo, diríamos con el filósofo surcoreano- alemán Byn Chul Han, que hace de la exclusión sin culpa de los sujetos, uno de sus propios logros

Esto produjo desastres ecológicos, ruptura de lazos sociales, falta de creatividad, siendo el hombre es esclavo de sus metas.

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

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

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

Las redes sociales , afirmaba el célebre Semiólogo y filósofo le dan “derecho de hablar a legiones de personas que primero hablaban sólo en el bar en los años 40, 50,60, 70, después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos rápidamente eran silenciados, por sus amigos y conocidos pero ahora después de la aparición del mundo digital, tienen el mismo

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

derecho a hablar, que un premio Nobel” Es la invasión de los ignorantes (el utiliza una palabra más fuerte) afirma Umberto Eco, según informa el diario ‘La Stampa’.

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

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

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

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

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

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

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

**EJE A**

**ÉTICO**

Modernidad y encubrimiento del otro y del género.

Introducción

Abordaremos el recorrido conjunto que caracteriza a la Modernidad vinculada a la educación, y al género, mayoritariamente sistematizados e institucionalizados desde a fines del siglo XX y principio del siglo XXI-, en el camino hacia la emancipación a través de la ,Modernidad y de las mujeres en el mundo contemporáneo, desde la filosofía; y transcurriendo la comprensión de que todas las posiciones teóricas y en acciones que derivan en prácticas educativas.

Partiremos desde los primeros esbozos y antecedentes de un pensamiento y una metafísica dualista, y la lógica binaria en la filosofía griega clásica, sus implicancias y derivaciones posteriores en la filosofía moderna, contemporánea y latinoamericana. Veremos cómo aparecen reformulados en el Iluminismo, el Siglo de las Luces, luego el desarrollo de los mismos en los últimos dos siglos, marcadamente en vinculación a las propuestas de las filosofías críticas, estructuralistas, post estructuralistas, con sus posteriores desarrollos en las posiciones en defensa de la “igualdad”, de la “diferencia” de género, y una de las formas de reconstrucción de la subjetividad en la filosofía y pedagogías contemporáneas. Finalmente nos detendremos en las producciones sobre las posibilidades de la educación en relación al género de las filosofías provenientes del giro decolonial, de la filosofía de la liberación en América latina y el mundo actual. Veremos cómo una característica, una categoría conceptual: el “encubrimiento del otro”, se manifiesta como eje transversal a todos los momentos histórico-problemáticos, y a todas las formas de subordinaciones e inferioridad que trabajaremos, a través de distintas figuras.

Todos los movimiento y desarrollos teóricos sobre y en pos de la consideración del/de los géneros constituyen formulaciones éticas, vinculadas cada una con formas de entender la educación, y también van más allá de ser la sociedad actual. Son, además proyectos éticos que encuentran dificultades para articularse porque se

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

mueven entre la inmediatez y la utopía, y «si bien tienen una clara vertiente política, es fundamentalmente una ética»<sup>4</sup> “Feminismo, género y educación caminan juntos. La educación es la primera reivindicación de los grupos sociales y está presente en su agenda de todos los tiempos. Podría decirse que constituye la médula espinal de la educación y del feminismo, el vehículo de las sucesivas demandas dirigidas a conseguir la emancipación y autonomía de las mujeresfeminista, es práctica de mujeres educadoras que persiguen alcanzar la igualdad real de mujeres y hombres, un objetivo que no ha perdido vigencia, y que exige de nuevas respuestas a cada paso. Espacio en el que se mezclan ideologías y diversidades múltiples difíciles de clasificar. Conjugar y conglomerar los elementos que configuran el recorrido común de la educación del sujeto Moderno y de las mujeres, a través de un relato que permita reconocer a la educación no como mero entrenamiento hilo reivindicativo de educación a educación como motor de avance del ser humano autónomo, no está exento de dificultades, (...) es una reivindicación permanente y creciente”<sup>5</sup>.

El proceso de socialización que se da desde los primeros años escolares contribuye a la formación de la identidad social, El papel de la educación es fundamental para visibilizar las desigualdades existentes en la sociedad, muchas de las cuales se han considerado parte de ella.

La configuración de la identidad personal es un fenómeno muy complejo en el que intervienen muy diversos factores, desde predisposiciones individuales hasta la adquisición de diversas capacidades suscitadas en el proceso de socialización y educación, pero sin duda un factor clave en la constitución de la subjetividad es la determinación de género, eje fundamental sobre el que se organiza la identidad del sujeto. Sin embargo, desde hace unas décadas, se reconoce que en la configuración de la identidad intervienen no sólo factores genéticos sino estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales etc., es decir, elementos que nada tienen que ver con la genética, pero que son condicionantes muy importantes a la hora de la configuración de la identidad personal. En consecuencia, hoy afirman algunas teorías que en el sexo radican gran parte de las diferencias anatómicas y fisiológicas entre los hombres y las mujeres, pero que todas las demás pertenecen al dominio de lo simbólico, de lo sociológico, de lo genérico y que, por lo tanto, los individuos no nacen hechos psicológicamente como hombres o mujeres, sino que la constitución del

4 El antropocentrismo es la posición según la cual los intereses de los seres humanos deben ser favorecidos sobre los intereses de las demás especies.

5 Más conocida como Margate Cavendish, que era el apellido de su esposo. Fue la primera mujer que publicó obras sobre filosofía natural.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

género es el resultado de un largo proceso, de una construcción, de una urdimbre que se va tejiendo en interacción con el medio familiar y social<sup>6</sup>.

“El proceso y el procedimiento de la construcción de la identidad generizada, tradicionalmente, no se realiza de la misma manera en las niñas que en los niños, ya que los géneros, o lo que es lo mismo, las normas diferenciadas que han elaborado tradicionalmente cada sociedad para cada sexo no tiene la misma consideración social, existiendo una clara jerarquía entre ellas. Esa asimetría se internaliza en el proceso de adquisición de la identidad de género, que se inicia desde el nacimiento con una socialización diferencial, mediante la que se logra que los individuos adapten su comportamiento y su identidad a los modelos y a las expectativas creadas por la sociedad para los sujetos masculinos o femeninos.

6 Amorós , Celia, Hacia uba crítica de la razón patriarcal, nota 3, p 323.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**  
**ANTIGUA:**

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

La jerarquía o asimetría que exhiben los géneros es una manifestación de la polaridad inherente a la estructura lógica del pensamiento occidental, fundamentada en el dualismo ontológico de Platón, y en la lógica binaria Aristotélica. La consecuencia de ambas es la estructuración de nuestro sistema de pensamiento de una forma dual, de modo que cada componente de ese ordenamiento dimórfico tiene su opuesto, con lo que se constituye una organización bipolar, tal y como se puede observar en las siguientes bivalencias: espíritu/naturaleza, mente/cuerpo, alto/ bajo, blanco/negro, verdadero/falso u hombre/mujer. Los dos términos de la bipolaridad, sin embargo, no tienen el mismo valor, pues uno siempre es positivo y el otro negativo, produciéndose una jerarquización entre las partes, una priorización del primer término sobre el segundo y una importante dicotomización de la realidad debido al efecto de polaridad paralela que enlaza polos positivos con otros positivos (por ejemplo el concepto "alto" lo asociamos con ideas como "elevado" o "superior" y "blanco" con "niveo" o "angelical") y polos negativos con otros negativos (el vocablo "bajo" lo enlazamos con nociones como "inferior" o "ínfimo" y "negro" con "oscuro" o "tenebroso") lo que confirma y refuerza la jerarquía.

La lógica binaria aplicada al par hombre/mujer justifica una concepción asimétrica de los sexos, que el varón (identificado con la Cultura) haya sido considerado superior a la mujer (asimilada a la Naturaleza) y que la mujer haya sido estimada como lo otro, pero lo otro en el sistema dicotómico occidental no accede propiamente al estatuto humano, a la racionalidad, ya que está íntimamente ligado al cuerpo, a la naturaleza, a lo irracional. De hecho, desde Platón se piensa que la mujer está distanciada del logos, que sólo participa fragmentariamente e inapropiadamente de la racionalidad. Esto es lo que explica el carácter androcéntrico de nuestra cultura, es decir, el hecho de que el varón se establezca como medida y canon de todas las cosas y que las mujeres hayan sido pensadas como un ser imperfecto, castrado respecto al prototipo de la humanidad.

La educación clásica en Grecia comenzó con un proceso vinculado solo a las clases sociales de élite, sin embargo, con el paso del tiempo hubo una democratización y la educación quedó en manos del Estado. Partía de la idea de que una educación buena es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles. Es decir, dentro del sistema educativo griego se trataba brindar aquellos

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

elementos que ayudarán a los niños a cultivar su cuerpo y espíritu. Esta educación se fundamenta en el principio ideal de crear ciudadanos que sirvan al fortalecimiento del Estado. La educación en Grecia varía de acuerdo a la región, sin embargo, se puede decir que en general existía una combinación entre educación intelectual y educación física. Los sectores sociales que quedaban fuera eran las mujeres y los esclavos, quienes no eran considerados ciudadanos con derechos políticos y por lo tanto el Estado no tenía la obligación de garantizar su educación, ellos podían aprender algún oficio a través de la tradición oral.

Analizaremos dos aspectos: por un lado, la concepción griega clásica de la mujer, y por otra parte los antecedentes de lo que será un desarrollo posterior en toda la filosofía occidental del principio de 3ro excluido y la lógica binaria en Aristóteles, y luego, el dualismo Platónico, ambos, antecedentes o raíces de la razón deductiva, la razón ilustrada, y el derrotero de la razón patriarcal.

Son conocidas, las más divulgadas referencias a la mujer en **Aristóteles** (384-322 AC)<sup>7</sup>, por ejemplo: “debemos considerar el carácter de las mujeres como adolecente de una imperfección natural.»<sup>8</sup> Cabe considerar en su obra la concepción de la mujer. Para Aristóteles, en la política del Estado se ubica el orden jerárquico social que basa su fundamentación en un orden jerárquico natural. El Estado que Aristóteles concibe es la continuación fiel de un orden natural; supone diferencias y jerarquías como las que se imponen en lo social. En *Política* (1254b13-15) leemos: “el macho es por naturaleza superior y la hembra inferior; uno gobierna y la otra es gobernada; este principio de necesidad se extiende a toda la humanidad”. Con esta afirmación, Aristóteles no deja dudas acerca del papel subordinado de la mujer. El estagirita expresa claramente que la relación entre hombre y mujer es la de superioridad-inferioridad, aun cuando esto no baste para delimitar dos especies diferentes. El modelo organicista de Estado que sustenta, necesariamente implica relaciones de parte/todo y un orden que —involucrado en esta relación— supone una jerarquización o estratificación natural y necesaria para alcanzar los fines que las polis se propone. El fin de la *polis* es la felicidad de sus miembros. Partiendo de este supuesto, será preciso preguntarnos cuáles miembros de la polis alcanzan la felicidad. En vistas a esta cuestión hay dos aspectos que conviene tener presentes: para Aristóteles, cada individuo (parte) se relaciona con el Estado (todo) desde su propia actividad y, en tanto parte de aquel, contribuye a su fin último, el logro del bien de la polis (Pol 1094a19). Además, la referencia que hace sobre la mujer se encuentran en pasajes sobre la *oikía* (casa-hogar), que incluyen tanto al hombre libre y su

7 Ballarín Domingo, P, Galdo, A, “Feminismo y educación, Recorrido de un camino común”, en: Ediciones Salamanca, Hist.educ, 37,2018, pp37-67

8 Mayorbe R, P Univ de Vigo, España, “La formación de la identidad de género, una mirada desde la filosofía”, en Rev Venez de Est de la Mujer, v 12, n 28, -modificada- p 1 y ss.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

familia (esposa e hijos), cuanto a sus esclavos y esclavas, constituyendo lo que cabría llamar una familia extensa por oposición a la familia nuclear o reducida.

En el "Organon" de Aristóteles, Analíticos primeros, I y II <sup>9</sup>, aparece la discusión sobre la ley de no contradicción. En estos textos, Aristóteles establece los fundamentos de la lógica formal y examina los principios de la inferencia válida, que son relevantes para comprender el principio de tercero excluido. Aunque Aristóteles no utiliza el término "principio de tercero excluido", su análisis de la lógica y la coherencia del razonamiento proporciona una base conceptual para este principio. “El principio de tercero excluido dice que "todo ente tiene que ser necesariamente 'P' o 'no-P' ". Por ejemplo: todo ente tiene que ser papel o no-papel (entendiendo por "no-papel" todos los infinitos entes que haya, menos el papel); porque, en efecto, si se trata de cenizas, será no-papel; si se trata de un ángel, será no-papel, etc. Como forzosamente tiene que tratarse de una de las dos posibilidades -o P o no-P-, excluyéndose absolutamente una tercera, por ello el principio se llama de "tercero excluido"<sup>10</sup>

Platón (427-347AC), maestro de Aristóteles, sostiene que hay tantas [categorías](#) de conocimientos como clases de entes. La “teoría de las ideas” tiene una de sus explicaciones en el llamado: “paradigma de la línea”<sup>1112</sup> En el mismo, Platón divide al mundo en dos partes: el mundo inteligible (que correspondería a la *episteme* o ciencia), y el mundo sensible (que correspondería a la *doxa* u opinión), en las cuales se encuentran como modos de conocimientos adosados a estas esferas del intelecto. A la vez produce una división en cada una de estas esferas. Los entes del mundo sensible están divididos en dos tipos: las imágenes y los objetos representados por esas imágenes, es decir las cosas mismas. A cada subdivisión le asigna como facultades de conocimiento la imaginación o *eikasía*, y la creencia o *pistis*. Es decir, la *doxa* abarca a la imaginación y a la creencia. Es en esta parte del mundo de las ideas donde Platón coloca a los objetos sensibles: los que necesitan representación material, a las cuales se llega mediante superposiciones. En la segunda parte sitúa a los objetos inteligibles, correspondientes al modo de conocimiento de la *episteme*,

9 Es importante contextualizar que Aristóteles, al igual que muchos filósofos antiguos, tenía puntos de vista sobre las mujeres que reflejaban la mentalidad de su época, y estas opiniones pueden resultar controvertidas o problemáticas desde una perspectiva contemporánea.

10 Aristóteles: Política, XIII.

11 Aristóteles, Analíticos primeros, I y II

12 Carpio, A, Principios de filosofía, p 2

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

conocimiento cierto o verdadero que se integra entre el [pensamiento discursivo](#) y la [actividad dialéctica](#), que finalmente es lo que permite ascender en última instancia hasta el conocimiento sobre la [Idea Suprema](#), la cual propicia llegar a entender las relaciones entre todas las [entidades](#), tanto sensibles como inteligibles. Son ideas que no necesitan de representación directa y principios a los que se llega mediante la [ciencia](#) dialéctica. Dicho de otra forma, que sólo recurren a las propias Ideas. A la parte primera le fija como medio cognoscitivo la [diánoia](#). Al segundo, la [nóesis](#) o intelección directa. Tal como Platón lo concibe, el entendimiento es la parte del conocimiento que necesita remitirse a principios hipotéticos, los cuales sirven de base para el [razonamiento](#).

Desde sus orígenes, la filosofía, por lo menos la filosofía hegemónica, definió a la mujer de una forma especular, subrayando la polaridad entre los géneros, valiéndose para ello de la caracterización de la filosofía como un saber que va más allá de las apariencias sensibles, que se preocupa sólo por el ser (la esencia, la sustancia, la idea), por una realidad inmóvil, imperecedera, siempre idéntica a sí misma, que no deviene y no cambia, y que se despreocupa del mundo de las cosas reales, contingentes, perecederas. Esta dicotomización encuentra su fundamentación metafísica en el dualismo ontológico de Platón, creador del logocentrismo y de la metafísica de la identidad, en virtud del cual la realidad se presenta dividida en dos mundos distintos y contrapuestos: por una parte, el mundo superior, invisible, eterno e inmutable de las ideas y, por otra, el universo físico, visible, material, sujeto a cambio y a mutación. A su vez el dualismo ontológico platónico da pie a un dualismo antropológico que, consecuentemente con los principios metafísicos en los que se basa, defiende la idea de que es el alma, la mente o la razón la que permite trascender lo meramente corporal, lo casi animalesco y alcanzar la dignidad humana. Dicho estatuto humano según la filosofía platónica lo encarnarían sólo los varones, ya que las mujeres tienen una capacidad racional disminuida.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

MODERNA

Educación referencial vs educación igualitaria

En la modernidad el lugar de la razón deductiva cobra todo su esplendor. Contrariamente a lo que en principio pudiera pensarse la modernidad acentúa el dualismo platónico. La separación, el desgajamiento, la jerarquía entre el mundo sensible y el inteligible se agrava.

A partir de la obra de su principal representante: Renato Descartes (1596-1650), y el cartesianismo posterior, la pasión y la racionalidad se consideran dos extremos irreconciliables. Es entonces en la modernidad cuando el dualismo mente/cuerpo, espíritu/naturaleza, razón/pasión o sentimiento se agudizan. Según Descartes: "no soy, pues, hablando con exactitud, sino una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento o una razón (...) sin el cuerpo puedo ser o existir", con lo que el sujeto queda reducido a pura sustancia pensante, siendo el cuerpo totalmente inesencial. De este modo el concepto de individuo o de persona que el cartesianismo crea es el de un sujeto autónomo que no depende de otros yoes ni de ninguna cosa fuera de sí y que considera al cuerpo, y por lo tanto a las emociones y a los sentimientos, como una parte insignificante y despreciable. Esta concepción de la subjetividad totalmente racional, imperturbable, autosuficiente, negadora del cuerpo y de la relación con los otros sujetos favorece la clásica economía binaria entre el principio activo del logos masculino y la pasividad de la corporeidad femenina, al tiempo que permite utilizar la contraposición razón/emoción, cultura/naturaleza para justificar la discriminación de las mujeres por su falta de control emocional.

El modelo de subjetividad cartesiano fue defendido posteriormente por los más ilustres representantes de la ilustración, como por ejemplo I. Kant, este filósofo insiste en un modelo de sujeto guiado exclusivamente por la razón y totalmente alejado de las pasiones, de las emociones, de los deseos. La moral kantiana forja el ideal de un sujeto moral autosuficiente, un sujeto individualista, autónomo, que se aleja de los sentimientos, de las emociones, de las relaciones personales y de la ayuda de los demás, porque si no lo hace así se revela dependiente e incapaz de alcanzar la plena madurez. Este ideal de sujeto autocontrolado, independiente, desvinculado del cuerpo y de las relaciones personales, excluye una vez más a las mujeres, las que difícilmente se acoplan a ese modelo individualista, negador del cuerpo, de los afectos y de los vínculos personales.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

En este ámbito histórico, social y filosófico el filósofo y pedagogo franco-suizo **Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)** desarrolla una vasta obra, en casi todos los campos del saber, representa el ideal de la Ilustración, que abogaba por combatir la tiranía a través de la razón y el conocimiento, el ascenso de las libertades, los derechos individuales. Y sus ideas influirían de manera decisiva en la Revolución Francesa.

En su obra pedagógica: *Emilio, o de la Educación*, Rousseau define a la mujer en relación al varón, en referencia al mismo. “Sofía”, es el personaje femenino que está destinada a ser la esposa de Emilio, su educación ha de estar orientada a satisfacer las necesidades físicas, afectivas y sexuales de Emilio. El varón es el prototipo, el canon, la medida. En palabras del propio Rousseau: "Toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde la infancia".

Este discurso fue difundido por importantes filósofos, pedagogos e ideólogos modernos, y fue consolidado por los dictámenes científicos de la época. "Hacia mediados del siglo XVIII, el médico francés Pierre Roussel inaugura la serie de tratados sobre la mujer, de la medicina llamada filosófica por su combinación de principios metafísicos y observación empírica. Estos médicos filósofos sostenían que la diferencia biológica que existe entre los sexos es la causa de la diferencia de funciones y espacios sociales... Los hombres debían ocuparse de la perfectibilidad de la humanidad, asumiendo todas aquellas acciones ... necesarias para el progreso de la humanidad (educación, organización democrática y racional de los aspectos económicos, culturales, sanitarios etc. de la sociedad). Las mujeres, como seres dominados por su biología, habían de dedicarse al perfeccionamiento de la especie, es decir, debían quedar confinadas al ámbito doméstico y reducidas al papel de madre y esposa.

En el “Emilio”, Rousseau narra cómo se debe educar al ciudadano ideal, a través de las distintas etapas de su crecimiento, para luego dedicar un capítulo a la educación de Sofía, la “mujer ideal” y futura esposa de Emilio. Para él, las diferencias sexuales son mayores que las similitudes y el balance se inclinan en favor del hombre: la mujer debe ser "pasiva y débil", "pone poca resistencia" y son "hechas especialmente para complacer al hombre".

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Frente a esta posición surgieron otras filosofías con una concepción contraria. Veremos a **Mary Wollstonecraft** (1757-1797), escritora y filósofa inglesa, en el siglo XVIII.

Su obra, (1791), constituye el texto fundacional del feminismo británico y europeo. Plantea que las mujeres debían acceder a la educación no sólo en el ámbito doméstico. Para ello, exigió al Estado que garantizara un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita universal para ambos sexos. Desafía al gobierno revolucionario francés a que instaure una educación igualitaria que permitiría a las mujeres llevar vidas más útiles y gratificantes. Las mujeres con otra educación podían haber "practicado la medicina, llevado una granja, dirigido una tienda, y serían independientes y vivirían de su propio trabajo".

Defenderá la igualdad, derecho de las mujeres a ser consideradas por sí mismas, y no en función de su función como esposas o madres, y condena la discriminación que se hace hacia ellas. «El primer deber de las mujeres es con ellas mismas como criaturas racionales y el segundo como ciudadanas»

Para Wollstonecraft, la educación constituye la piedra angular para conseguir la emancipación de las mujeres, ya que sostiene que no son inferiores en capacidad, sino víctimas del dominio masculino, del orden social que ha impedido su desarrollo. De la igualdad dependen el trabajo y la independencia económica.

Propone un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita universal para ambos sexos, y desafía al gobierno revolucionario francés a que instaure una educación igualitaria que permitiría a las mujeres llevar vidas más útiles y gratificantes. Las mujeres con otra educación podían haber "practicado la medicina, llevado una granja, dirigido una tienda, y serían independientes y vivirían de su propio trabajo".

La Modernidad erigió una concepción del sujeto y del ciudadano de espaldas a las mujeres, excluyéndolas del ámbito público, negándoles el disfrute de los derechos civiles y políticos y deslegitimando filosóficamente -por lo menos por parte de sus más eximios representantes- que las mujeres pudieran ser alumbradas por las luces de la razón. En el desarrollo histórico que ve surgir el Estado Moderno y la moderna democracia, el principio de igualdad en que "todos los hombres son iguales por naturaleza" está pensada sólo para el sexo masculino. La exclusión de las mujeres es exclusión primaria, inscrita en el sostenimiento exclusivamente

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

masculino del principio, refuerza aquella natural distinción, entre una esfera pública masculina y una esfera doméstica femenina, que hace de las mujeres unos sujetos políticamente impensables, o sea unos no-sujetos.

A pesar de todas las contradicciones, limitaciones y paradojas subyacentes al pensamiento ilustrado, dicho sistema filosófico fue más propicio que otros para las mujeres, ya que la proclamación de la razón, de una razón descorporeizada permitió que se ubicara también a las mujeres en el ámbito de la conciencia y que varias/os ilustradas/ os postularan la misma capacidad de autonomía y de racionalidad para los dos sexos. Estas tesis defendidas por las/los teóricos/os ilustradas/os más radicales, suponen un duro golpe para la misoginia clásica.

El racionalismo ilustrado se convirtió en un modelo muy influyente en los defensores de la igualdad entre hombres y mujeres por su capacidad para proporcionar armas argumentativas".

Contemporánea

Educación androcéntrica vs Educación en el reconocimiento de la diferencia

Generación tras generación, partidarios/as y opositores/as se colocan en las mismas posiciones de fractura. Para los/las primeros/as, las diferencias que existen entre los sexos se deben a la opresión que sufren las mujeres; los/las segundos/as se inclinan por afirmar una naturaleza femenina diferente. Laicos contra católicos durante los años 50, más tarde partidarios de la igualdad contra los defensores de la diferencia, más recientemente, feministas contra postmodernistas, las polémicas continúan adecuándose, en buena parte, al ritmo de los movimientos y cambios sociales.

**Simone de Beauvoir** (1908-1986), con su obra más característica: *El segundo sexo*, arremete contra instituciones intocables como pueden ser la familia tradicional y la maternidad. cuestiona todos los mitos y los valores de una sociedad puritana que era incapaz de contemplar ni siquiera la posibilidad de una educación sexual.

La obra es considerada como un punto intermedio entre el movimiento sufragista de la 1ra ola del feminismo, mujeres que lucharon por el derecho al voto femenino, y el feminismo radical de los años 70.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Con ella se realiza el paso de la “vindicación de derechos”, a la consideración y descripción de la condición femenina. Beauvoir sostiene que las mujeres tenemos que hacernos sujetos soberanos. La frase que inicia el segundo tomo de la obra que trabajaremos. *El segundo sexo*: “no se nace mujer, sino se llega a serlo” marca un antes y un después en los estudios de género y en el feminismo.

En el primer tomo, “Los hechos y los mitos” trata las condiciones de la mujer *en la sociedad de su tiempo*. Una situación humana vista desde la exterioridad, como objeto de saber, las mujeres como objeto de estudio.

Analiza: A) la ‘condición femenina’ desde la biología, desde el psicoanálisis, y desde el materialismo histórico. Ser mujer es un destino, es un modo de ser dado, condicionado, por factores fisiológicos, psicológicos y económicos, - “Destino”-, B) Saca a la luz las causas de la situación de inferioridad de la mujer, - “Historia”-, y C) “Mitos”: analiza el papel de los mitos inventados por los varones para oprimir a las mujeres, a través del patriarcado, -

Realiza tanto un análisis regresivo en busca de entender las *condiciones del pasado* que gestaron la situación injusta de la mujer, cuanto una descomposición del *fenómeno de la opresión* desde distintos aspectos para entender qué la mantiene y justifica.

En el segundo tomo, “La experiencia vivida” estudia el fenómeno de la opresión de la mujer, pero *desde ella misma*, desde la interioridad, y se ven posibilidades de desactivar las claves opresivas. Las mujeres aparecen aquí como sujetos con vivencias concretas, asumiendo los distintos elementos para trascenderlos, para ir más allá de ellos, mediante su propia acción.

Desarrolla cómo la formación, el proceso de aprendizaje de la condición de la mujer desde la infancia hace que desde la diferencia biológica se justifique una socialización diferenciada.

En la Introducción que veremos, aparecen ya desde el inicio la conformación de la temática y el alcance de todo el campo problemático del feminismo. ¿Cuál es el estado de la cuestión al momento de su escritura? Plantea preguntas básicas y que subsisten:

“¿Es que existe un problema? ¿Cuál es? ¿Hay mujeres?” / existen las teorías del eterno femenino/, ¿aún existen las mujeres?, ¿?, ¿Hay que descartarlas o no? aún existen mujeres, si existirán siempre,

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

si hay que desecharlo o no, qué lugar ocupan en el mundo, qué lugar deberían ocupar. «¿Dónde están las mujeres?», Pero, en primer lugar, ¿Qué es la educación? En segundo lugar ¿qué es una mujer?

Y cita una frase pública en ese momento: «Tota mulier in utero»: «Toda la mujer consiste en el útero», Indicando que la mujer está condicionada por su constitución biológica, y desde allí una sucesión de puntos de vista corrientes sobre la mujer y la femineidad. Identifica el conceptualismo como un sistema que ha perdido terreno, en tanto no se “cree” en entidades inmutablemente fijas que definen los caracteres, y entonces cuestiona: “¿eso quiere decir que la palabra carece de sentido?” Puntualiza la falta de simetría entre ‘lo femenino, y los masculino’, lo cual llevó a un proceso de identificación de lo masculino con lo humano, y la mujer como el sujeto carente de determinadas cualidades, castrado y defectuoso en comparación al varón. De la falta de simetría se ha seguido la identificación del varón con lo humano, y de la mujer como carente en una relación comparativa con el varón.

Importante es la focalización en una situación de corriente acusación despectiva: “Ud. piensa tal cosa porque es mujer”, en la queda un ejemplo de que no sirve responder: “Ud. piensa lo contrario porque es hombre”, sino: “lo pienso así porque es verdad”, puesto que se entiende que el hombre está en su derecho de serlo, y es la mujer la que está en la sinrazón.

La relación que se establece es explicada a través de la dialéctica amo-esclavo,

La pregunta y planteo crucial, que plantea en la misma Introducción es: “¿Qué circunstancias hicieron que la mujer se defina en referencia al varón, único sujeto? ¿Por qué no hay relaciones de reciprocidad?, ¿de dónde le viene a la mujer esta sumisión?

No cae en un análisis de victimización de la mujer, señalando que los hombres son juez y parte, y las mujeres también.

Su resolución será a través de la filosofía existencialista: en primer lugar, señala la falacia de adscribir una esencia, un “en sí” a las mujeres en nombre de “su felicidad”. Con esa argumentación podría comprenderse cualquier concepto. La única salida, propone es la trascendencia, desde su postura existencialista: todo sujeto se plantea concretamente a través de proyectos, como una trascendencia, y no alcanza su libertad sino por medio de su perpetuo avance hacia otras libertades; no hay otra justificación de la existencia presente que su expansión hacia un porvenir infinitamente abierto. . Cada vez que la trascendencia recae en inmanencia, hay degradación de la existencia en «en sí», de la libertad en facticidad; esta caída es una falta moral si es

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

consentida por el sujeto; si le es infligida, toma la figura de una frustración y de una opresión; en ambos casos es un mal absoluto. Todo individuo que tenga la preocupación de justificar su existencia, experimenta esta como una necesidad indefinida de trascenderse

**Por otra parte**, en las décadas siguientes se configuran el feminismo de la igualdad y el de la diferencia. El primero reclama la igualdad y la superación de los géneros. El feminismo de la diferencia ahonda en la diferencia de la identidad femenina. A partir del posestructuralismo de G. Deleuze, y de G. Derrida, toman el concepto de diferencia, como lo no idéntico para analizar la exclusión de las mujeres.

Dentro de este último, en la obra de la filósofa italiana **Rosi Briadotti** (1954), trabajaremos la noción de “sujeto nómada”, el sujeto está en tránsito, pero al mismo tiempo anclado lo suficientemente en una porción histórica para aceptar la responsabilidad que le cabe en ella, es una identidad en construcción.

El acceso de las mujeres a la categoría de sujeto, a la autorrepresentación, ha sido posible después de que éstas emprendieran un importante proceso de deconstrucción de su imagen especular. Esta postura se incrementa enormemente en los últimos tiempos, a partir de la labor de cuestionamiento sistemático del sistema patriarcal, llevada a cabo por el feminismo, o mejor los feminismos, en alianza con diferentes corrientes hermenéuticas, críticas y con el método deconstructivo derrideano.

La lógica derrideana de reconocimiento de la alteridad ha sido aprovechada por el feminismo para criticar la concepción hegemónica y asimétrica de los sexos. No se trata de invertir la asimetría tradicional de forma que ahora lo otro, lo femenino, ocupe el primer término, puesto que ello significaría simplemente continuar hablando desde el mismo sistema que se critica, sino de hablar desde dentro y fuera del sistema, desde dentro y fuera de la ideología patriarcal, para señalar los puntos ciegos de su lógica, sus contradicciones y paradojas. Se trata más bien de subvertir que de invertir la lógica maniquea que privilegia siempre una parte sobre otra.

En nuestros días, consideran que es muy importante no sólo conseguir determinadas condiciones materiales para las mujeres, sino que es preciso que éstas sean capaces de producir orden simbólico, es decir, que no

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

se queden sólo a nivel crítico, reactivo o deconstructivo, sino que aboguen por la creación de nuevas configuraciones de la identidad femenina. Para ello se considera imprescindible un cambio de mentalidad, una revolución cultural, un cambio de orden simbólico que permita la conceptualización de nociones de subjetividad alternativas al modelo cartesiano.

La tarea de reconstrucción de la identidad femenina es emprendida por varias filósofas feministas, quienes plantean la necesidad de recodificar y renombrar al sujeto femenino ya no como otro sujeto soberano, jerárquico y excluyente, sino como uno "sino más bien como una entidad que se divide una y otra vez en un arco iris de posibilidades aún no codificadas". Proceden a construir una nueva subjetividad femenina, a resignificar el sujeto femenino, teniendo en cuenta que el término "mujer" no tiene un único significado, que las mujeres no son una realidad monolítica, sino que dependen de múltiples experiencias y de múltiples variables que se superponen como la clase, la raza, la preferencia sexual, el estilo de vida etc. Por este motivo, a la hora de reinventarse a sí mismas y de presentar nociones de subjetividad alternativas no recurren a conceptos como ser, sustancia, sujeto, etc. sino a categorías conceptuales como fluidez, multiplicidad, inter corporalidad, nomadismo etc., es decir, conceptos que parten de una visión comprensiva de los binomios espíritu/naturaleza, mente/cuerpo, sujeto/ objeto etc. y que favorecen una definición del sujeto como múltiple, transfronterizo, relacional, interconectado y de final abierto.

En cualquier caso, este proceso de reconstrucción de la subjetividad femenina se plantea como una tarea incipiente y ardua, a la que se le presentan numerosas resistencias. Para vencer esas resistencias y para difundir un concepto de individuo que concilie las características que el género ha separado y jerarquizado, es muy importante la educación, pero una educación no androcéntrica, una educación que resignifique los modelos y valores con los que la cultura occidental ha construido lo femenino, con el fin de que las mujeres dejen de ser concebidas como jerárquicamente inferiores. Para ello es indispensable que la educación, hoy denominada coeducación, no se limite a impartir y difundir mediante el currículum explícito y el currículum oculto unos valores aparentemente neutrales pero que siguen siendo androcéntricos, castrantes y limitadores a la hora de configurar la identidad personal. Es necesario que la educación fomente una cultura del mestizaje, integrada por valores y referentes asociados a la masculinidad y a la femineidad, en la que los comportamientos, conductas y formas de relacionarse femeninas se valoren como una manifestación de la diferencia y no de la desigualdad.

////

XXVIII Olimpiada Argentina de Filosofía – 2024  
“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.

Latinoamericana

Transmodernidad pedagógica mundial vs pedagogías de la autorepresentación.

El año 1492 es el momento histórico en el que se produce el “nacimiento” de la Modernidad. Es un hecho histórico que se origina en las ciudades medievales libres, centros de creatividad. Un hito en la historia mundial el llamado “descubrimiento de América”, ante el cual el filósofo latinoamericano **Enrique Dussell** (1934-2023) introduce una reflexión sobre el mismo, caracterizándolo detalladamente, y en pasos concatenados explicativos de una realidad con dos aristas.

Por una parte: el nacimiento de la Modernidad como concepto, pero, además, y simultáneamente el origen de un “mito de violencia sacrificial”

En su primer aspecto conlleva un contenido primario y conceptual consistente en ser una emancipación racional, una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo histórico del ser humano <sup>13</sup>, que el filósofo afirma.

El segundo aspecto llevará a la constitución de un mito, caracterizado por una “violencia sacrificial” muy particular.

La Modernidad tiene una alteridad constitutiva, es un “ego” descubridor en la cual ese “otro” debe ser controlado, vencido, violentado. Ese ‘otro’ no será “descubierto como otro”, será “encubierto como “lo Mismo”, que Europa era ya desde siempre.

La clarificación sobre este hecho dual tendrá una finalidad que será la de fomentar un diálogo intercultural, interfilosófico; desarrollar una filosofía del diálogo basada en la posibilidad histórica hermenéutica de la comunicación intercultural.

La filosofía de la liberación significa la liberación del oprimido, del excluido, del otro entendido como competidor. Ese otro es el “mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, (...), la otra cultura, el otro sexo y género,(...) del machismo

13 República VI, 509d–511e)

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

unilateral, del racismo blanco, etc.”<sup>14</sup>, por ello, cada uno de los análisis de los momentos históricos de sometimiento, exclusión, inferioridad, y violencia hacia las mujeres, hacia e/los género/s, analizados precedentemente en nuestro Eje, llevan formas o figuras de “encubrimientos”.

Analizando y clarificando el contenido secundario del nacimiento de la Modernidad se observa que posee características específicas vinculadas y secuenciadas. Es mítico porque es la justificación de una praxis irracional de violencia, y a partir de allí seguirán consecuentemente desde la primera a las siguientes sucesivamente las siguientes formas: “superioridad”, desarrollismo, proceso educativo de desarrollo, unilateral, y a la europea –falacia desarrollista-, violencia, dominación, culpabilizarían, y finalmente el sufrimiento o sacrificio de los “otros pueblos, atrasados, de las otras razas, esclavizadas, del otro sexo, por débil”.

Desde allí se postula la superación de la Modernidad, para Dussell, no como posmodernidad, en tanto ataca la razón en cuanto tal, sino como “*transmodernidad*”, atacando la irracionalidad de la violencia en la afirmación de “la razón del Otro”. Es necesaria la negación del mito de la modernidad para descubrirse como “inocente” del sacrificio ritual, culpara a la modernidad como culpable de violencia sacrificadora, y permitir “descubrir” por primera vez: la otra cara oculta y esencial violentada.

Sólo al negar el mito civilizatorio se supera la limitación, se desvela el eurocentrismo y la falacia desarrollistas y de descubre la dignidad del Otro, de la otra cultura, del otro sexo y género., la Razón moderna es trascendida en un Proyecto mundial de liberación, no universal ni unívoco, sino en un trascendente donde se correalizan por mutua fecundidad.

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

El autor desarrolla en el texto que trabajamos cada una de estas instancias, y realiza un cuadro esquematizando los dos Proyectos de Modernidad,

Por otra parte, la filósofa española **Celia Amorós** desarrolla un análisis de Crítica de esa razón, en el aspecto de lo que denomina: razón Patriarcal.

Desarrolla una propuesta de valores alternativos, basada en una especificidad de la diferencia.

14 Cf. Lobosco, M y VV, Phronesis, Temas de Filosofía, p 51-58.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Parte como el filósofo anterior de distinguir una situación que ella denomina “ancestral de opresión”, que en su caso es trascendida por un *proceso* de valoraciones que evitan las connotaciones del esencialismo, amalgamando elementos heterogéneos, creando una cultura no inespecífica, y no desprovista de valores universalizables. Los valores van asociados a la idea de trascendencia, afirmando la propia diferencia como valor, que relaciona a las mujeres con la naturaleza, la vida y la innovación entre otros. Todo movimiento emancipatorio, señala, comporta un proyecto de subversión de valores. Se alinea con la concreción, frente a la competitividad y la agresividad, propone la definición de los propios objetos, en un terreno no previamente recortado, una “buena perplejidad”. Significará, entonces, una de las tan requeridas formas de “autodesignación” en los feminismos de la diferencia.

Las prácticas, no la razón patriarcal con todas sus características paralelas, actuarán como criterios reguladores, evitando la ilusión de los atajos.

Cada una de las propuestas de los diferentes feminismos contemporáneos conllevan una propuesta pedagógica como medios necesarios para su desarrollo. En el caso de la difusión de la nueva cultura en la propuesta de C Amorós y de otras feministas de la diferencia considerarán fundamental en el plano educativo que la diferencia sexual, sea reconocida, lo que supone un cambio radical en la educación tal y como se imparte hoy. En la actualidad la llamada coeducación o educación mixta se define como neutral, pero diversos estudios e investigaciones han evidenciado, como señalan tanto Amorós como otras filósofas de la diferencia,<sup>15</sup> que está claramente sesgada desde el punto de vista androcéntrico, tanto por lo que se refiere al currículo explícito, como al currículo oculto. porque favorece el desarrollo de la subjetividad masculina, ya que tanto la educación formal como la educación no formal prima aquellos valores que intervienen en la configuración de la identidad de los varones, entre los que podríamos señalar:

- 1) La formación de un sujeto a través de un saber adquirir y no de un devenir en función de la relación con los otros sujetos.
- 2) La adquisición de conocimientos, de instrumentos, de destrezas más que de reglas de civilidad que fomenten la vida comunitaria.
- 3) Una actitud de enfrentamiento entre el sujeto y la naturaleza y un sentido de dominio del sujeto sobre el mundo, en vez de un talante de respeto y de conocimiento de la vida y del universo.

15 Kant, I. “¿Qué es la Ilustración?”.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

- 4) El ingreso de cada sujeto en un universo atomizado y aislado.
- 5) El sometimiento a una tradición más que la preocupación por el presente y la planificación de un futuro más libre.
- 6) La adquisición de ideas y nociones abstractas en menoscabo de la atención a la realidad más contextual. Como una alternativa concreta del nuevo tipo de educación proponen 4 objetivos:
  1. Hacer ver a la infancia la diferencia existente entre los dos géneros, a base de programas y métodos escolares innovadores.
  2. Enseñar el respeto a sí mismo y al otro/a a partir del reconocimiento de la diferencia sexual, llave para aprender a respetar otras alteridades.
  3. Desarrollar actitudes relacionales con los sujetos y entre los sujetos.
  4. Equilibrar en la instrucción los valores ligados a la subjetividad masculina y los ligados a la subjetividad femenina.

Con esos objetivos aspiran a que la educación esté al servicio no sólo de la liberación del hombre sino también de la mujer, al conjugar ideales de igualdad y diferencia. Se trata de impartir una educación sexuada con la que contribuir a la formación de una comunidad más democrática, al estar basada en el reconocimiento de la alteridad.

Preguntas para pensar los textos:

**ANTIGUEDAD:**

¿Cuál es la base Aristotélica para la exclusión política, y educativa de la mujer?

¿Qué implicancias pueden establecerse sobre la teoría platónica de los dos mundos para la historia de la filosofía occidental, en tanto hegemónica?

¿Qué vinculación puede establecer entre la jerarquía de la mujer en Aristóteles y la teoría de los dos mundos de Platón?

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

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

Platón, [República](#) (509d–511e).

**MODERNIDAD:**

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

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

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

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

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

**CONTEMPORANEIDAD:**

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

¿Qué características señalan la relación de no-reciprocidad?

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

De Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*, Introducción.

Braidotti, Rosi, *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*, cap 1 y cap 9 fragmentos-p206-210, y 213-223.

**LATINOAMERICA:**

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

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

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

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

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

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

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

**EJE B**

**POLÍTICO**

**EJE B: POLÍTICO**

Individualidad VS Comunidad en la concepción de las políticas educativas.

El Estado y la Educación desde diversas miradas filosóficas

**INTRODUCCIÓN GENERAL AL EJE B POLÍTICO**

En casi todos los temas que son de profunda importancia para una sociedad, lo que suele primar por sobre todas las cosas es una sobreabundancia de opiniones diversas que, sin importar el grado de divergencia que tengan entre sí, su consideración (teórica, académica, o de charla de café) suele distanciar aún más las posiciones. Característica humana que se ha ido agigantando exponencialmente en la última década. Cruzar opiniones no es visto como un intercambio de ideas (incluso las más antagónicas), sino más bien como una oportunidad para reafirmar la propia postura. Consecuencia tal vez de una época actual donde lo fundamental es la propia imagen puesta en circulación, y la propia opinión se emite como si fuera la única moneda en circulación con respaldo. El valor de la palabra.

Sin embargo, hasta las posturas más enfrentadas pueden coincidir en que la política es un aspecto fundamental para la construcción de una sociedad. Y la ‘política’ no es un sinónimo de procesos electorales, pero tampoco es su antónimo. Sea lo que sea que pensemos respecto a las herramientas que el sistema pone a nuestra disposición para “hacer política”, es incuestionable que toda decisión que afecte incluso a una pequeña parte del conjunto social, es siempre una acción política. Cualquier proyecto de construcción social, implica eminentemente una política: la política es el camino a recorrer para concretizar en el presente una idea de futuro. Por otra parte, incluso

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

aquellos que desprestigian y rechazan la educación afirmando que no sirve para nada, en realidad se están refiriendo al modo en que fueron educados. Es decir, hasta los más reacios lo que desprecian de “la educación” es la institución tal como está; lo que expresa ese rechazo sintético y simplista nunca podría ser el acto educativo como tal. Porque el simple hecho de ponerlo en palabras ya requiere al menos de una mínima educación, primero por la mera convivencia familiar y luego por la mera convivencia social. Hay cierta impertinencia y desprecio en quienes rechazan despectivamente a la educación. Tal vez, sin saberlo, lo que el maleducado rechaza es la mala educación.

Entonces, política y educación. Es decir, intervención en la esfera pública para concretizar en el presente la construcción social proyectada a futuro. La sabiduría popular puede decirlo mucho mejor, más breve y directo al mentón: la educación es el futuro de un país. Y las decisiones y acciones que afectan a un país son siempre políticas. Entonces, ¿cuál es la relación entre política y educación? ¿son neutras las decisiones políticas sobre el contenido educativo? ¿cuanto peso tiene en un filósofo su propia concepción sobre el estado y la sociedad al momento de definir su propia propuesta educativa?

Esa íntima e inseparable relación entre política y educación es llamada en la actualidad ‘políticas educativas’, concepto siempre encarnado en determinada realidad sociohistórica concreta: no puede existir ninguna política educativa en abstracto. La forma y la materia ya entrelazadas. Si la educación es el agua del riego y la política es la acción de regar, la política educativa nunca podrá evitar meter los pies en el barro.

Los filósofos que trabajaremos en nuestro Eje Político tienen una marcada posición respecto a lo que es (y lo que debe ser) la sociedad en la que viven (y en la que quisieran vivir). Platón propone explícitamente un proyecto político comunitarista en *La República*; Locke fundamenta teóricamente el proyecto liberal en su *Segundo Ensayo Sobre el Gobierno Civil*; Rousseau agita su postura política disruptiva y radicalizada en su *Contrato Social*; Freire no disimula su evidente postura marxista y hasta hace gala conceptual de ella; Boaventura de Sousa Santos abiertamente se muestra

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

anticolonialista y anticapitalista en sus textos. Y hasta el sofista Protágoras, de quien sólo nos quedan testimonios y fragmentos, manifiesta explícitamente su concepción relativista sobre el Estado, la justicia y la organización de la sociedad.

Entonces, lo que iremos viendo a lo largo de nuestro Eje Político son las propuestas educativas que cada uno de éstos filósofos diseña en relación con su concepción sobre el rol de la política y del Estado en la construcción de lo social. Y si por un lado nuestra exposición se desarrolla “verticalmente” según un orden cronológico, al mismo tiempo se articula “horizontalmente” en base a la tensión entre el peso que tenga la individualidad o el peso que tenga la comunidad en la construcción de las políticas educativas.

Para esta tarea, la filosofía es una disciplina muy adecuada, no sólo por su inevitable tendencia para generar preguntas fundamentales (que son la base de todo pensamiento crítico), sino por su doble capacidad: una capacidad analítica, mediante la cual desmontar y deconstruir los supuestos implícitos de la institución educativa; y una capacidad de síntesis, mediante la cual tomar los restos del tambaleante edificio conceptual educativo y convertirlos en ladrillos y cimientos seguros con los que iniciar su reconstrucción.

## **FILOSOFÍA ANTIGUA:**

La educación concebida al servicio de los intereses del individuo VS

La educación concebida al servicio de los intereses de la Polis

### **INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN FILOSOFÍA ANTIGUA**

Para empezar a introducirnos en esa relación siempre presente e inevitable que hay entre Estado y Educación (es decir, la relación entre la construcción social de lo político y la formación cultural que se imparte a la población para dicha construcción social) debemos situarnos en el contexto al que nos referiremos, ya que toda filosofía es hija de su tiempo y responde (consciente o inconscientemente) a las preguntas fundamentales de su época. Veamos entonces algunos de los rasgos principales de la antigua Ciudad-Estado griega (polis) que será el marco sociocultural para nuestra sección de Filosofía Antigua.

En la época de la llamada Grecia clásica (alrededor del 500 AC), sucede lo que suele llamarse “el pasaje del mito a la razón”, y en ese contexto es donde puede emerger la filosofía antigua: la filosofía es hija de la polis griega. En efecto, los cambios político-administrativos del anterior régimen netamente monárquico hacia la incipiente democracia griega generó profundos cambios en la organización de la vida en sociedad: en este contexto en que la antigua autoridad del rey había decaído y las decisiones importantes se debatían alrededor del ágora donde los ciudadanos (varones atenienses adultos) hablaban y votaban en igualdad de condiciones, la explicación del orden cosmológico ya no podía fundamentarse en la autoridad del rey ni tampoco en explicaciones mítico-religiosas. Así surge esa reflexión crítica e intento de explicación racional sobre el mundo que luego tomó la forma de “filosofía”. La cosmovisión de la antigua Grecia clásica se da en un marco social de profundos cambios políticos y culturales, destacándose dos aspectos fundamentales para

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

el desarrollo posterior de la incipiente filosofía antigua: 1- el pasaje del mito a la razón (es decir, el paso de explicaciones mítico-religiosas hacia el esbozo de explicaciones racionales argumentativas); 2 - el surgimiento de la democracia ateniense (es decir, el nacimiento de un sistema político donde las decisiones importantes sobre ‘lo público’ se debatían en una especie de asamblea donde los ciudadanos tenían derecho a opinar, a defender una propuesta, y a votar en igualdad de condiciones, sin importar la estirpe sanguínea ni el rango socioeconómico: un ciudadano = un voto). Sin embargo, no todos los habitantes tenían estos derechos políticos, ya que no todos eran considerados ciudadanos: sólo los varones atenienses de nacimiento y mayores de edad tenían derecho a participar de la democracia, a votar y ser escuchados. En este clima social donde la incipiente democracia ponía en evidencia que la opinión de cada ciudadano era importante en la construcción social de lo político, los griegos comienzan a experimentar la sensación de que “la palabra construye el mundo”: a través de la palabra en común, se organiza la vida en sociedad. Y en este contexto social fueron posibles (entre muchas otras) las reflexiones sobre Educación y Estado. La educación del hombre es para los griegos el problema vital por excelencia, y adquiere un carácter enteramente político. Las posturas filosóficas sobre Educación y Estado que pondremos en tensión en nuestra sección de Filosofía Antigua son la concepción de tipo ‘comunal’ que desarrolla Platón y la concepción de tipo ‘individual’ que se desarrolla en el pensamiento del sofista Protágoras.

**PROTAGORAS - Fragmentos y Testimonios (selección)**

En el mencionado nuevo contexto social, las decisiones políticas se tomaban democráticamente dando lugar a la palabra de todos los ciudadanos, y en consecuencia la formación de cada individuo (y ya no su estirpe sanguínea) pasa a tener un rol fundamental. Y en tal contexto surgen las prácticas educativas de los sofistas, quienes fueron muy criticados por cobrar a cambio de sus clases. Sin embargo, cabe preguntarse qué es más democrático: dar clases gratuitas a los hijos de la aristocracia acomodada (práctica platónica) o dar clases a cualquier persona que pudiese pagar el

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

elevadísimo precio por ellas (práctica sofista). Tal vez, el único que realmente impartió sus enseñanzas de manera “pública y gratuita” haya sido Sócrates. El pensamiento de los sofistas pone su acento en el lenguaje, pero lo relevante de su concepción educativa es su finalidad: la formación política del ciudadano. Se puede afirmar que son los creadores de la pedagogía como práctica deliberada y consciente. Su éxito se debió en parte a la demanda social de educación superior para destacar en la política, ya que eran grandes maestros de retórica, aspecto indispensable para triunfar en la vida pública.

Protágoras ejerció la enseñanza dando al concepto de ‘paideia’ el sentido de formación intelectual y política. Y afirmaba que era capaz de hacer mejores ciudadanos a sus discípulos cada día, preparándolos para la convivencia a través de la ‘téchne politiké’. Aquí, el concepto ‘paideia’ se refiere tanto a educación, cultura y formación intelectual. Mientras que el término ‘areté’ es fundamental para entender la vida cívica, significa excelencia o superioridad, también virtud en sentido competitivo. El sofista es un profesional de la educación y la cultura, que ofrece una formación general al ciudadano, para hacerlo mejor en su conducta privada y pública. El tono competitivo radicaba en la retórica, pues el fin era que sus alumnos fueran capaces de hablar mejor: hacer buenos discursos y saber argumentar a favor de sus propias tesis con destreza; ser capaces de hacer que el argumento más débil sea el más fuerte. Pero Protágoras no promete hacer buenos a sus discípulos, sino hacerlos *mejores*. De allí que no hay ninguna contradicción en el énfasis que el sofista puso en el poder persuasivo del discurso, usando una prosa cuidada pero siempre atento a su efectividad lógica. Por primera vez en la historia, se plantea el objetivo de formar personas autónomas con capacidad para pensar y para intervenir convincentemente en los asuntos públicos mediante el discurso.

Protágoras destacó el sentido de la ‘moralidad’ como pudor y justicia, siendo estas fundamento para la convivencia y para la civilización. Por eso sostuvo que el progreso requiere no sólo de la capacidad técnica de los hombres, sino también de la moralidad. El sentido de la moralidad les fue dado a todos en igual medida y por eso los ciudadanos tienen derecho a participar en política; es

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

decir, en los asuntos que conciernen a la comunidad. En su naturaleza, todos tienen el entendimiento para decidir y comprender sobre asuntos de política y moralidad. Para Protágoras la ‘virtud’ se enseña porque se transmite entre maestro y discípulo, y también porque ella está en el espíritu de la ciudad y ‘se adquiere’ tal como se adquiere la lengua materna, sin que medie un maestro en particular: los conceptos ético-políticos se asimilan del entorno. Esta idea resalta a los sofistas como educadores en la democracia, a partir del aprovechamiento del don del entendimiento que todos poseen. La educación no hace a los hombres buenos o malos, pero sí puede mejorarlos aprovechando las disposiciones naturales que ya están en ellos.

En efecto, la nueva cultura democrática ateniense tenía el problema de la desventaja entre la nueva ciudadanía y la antigua aristocracia, ya que la primera no tenía un sistema consciente de educación. La educación que recibía el hijo del padre, en el caso de los oficios, no se comparaba con la educación total del espíritu y del cuerpo que recibían los aristócratas. Esto generó la necesidad de crear una educación acorde a la polis. La nueva concepción de la ‘virtud’ consideraba a todos los ciudadanos atenienses como seres libres y descendientes de la estirpe ática, quienes tenían la obligación de ponerse al servicio de la comunidad. Así, la nueva educación se fundó en la comunidad de la estirpe y del Estado. Esto es propiamente la paideia griega, cuyo fin era superar los privilegios de la educación aristocrática y cuya concepción de la virtud política ya no podía depender de la nobleza de sangre. Como respuesta a esa necesidad educativa de la sociedad, Protágoras puso mucho énfasis en su capacidad para enseñar la virtud a sus alumnos.

Esta es la razón por la que la idea de cultura nacida en el siglo V a. C. es de carácter político-pedagógico. La idea de educación nace de satisfacer las necesidades del Estado mediante la fuerza formadora del saber. Estas necesidades están dadas por la entrada de la masa a la actividad política, característica de la democracia, determinando y legando para los tiempos actuales las bases y los problemas educativos centrales. El giro de la nueva educación debía romper con las antiguas ideas de la preeminencia de la sangre, sustituyéndola por la preeminencia espiritual y la fuerza moral. La educación propugnada por Protágoras (y los sofistas en general) deposita la capacidad de

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

gobernar en alguien apto por sus capacidades y no por su origen aristocrático. Por eso mismo Protágoras afirma que la virtud se puede enseñar. La virtud (areté) debía estar basada en el saber, lo cual irremediablemente desemboca en la convicción de que una buena personalidad rectora del Estado podría garantizar el orden democrático. Pero de este aspecto también puede desprenderse que la educación impartida por los sofistas seguía teniendo un tinte elitista, pues educaban a los futuros líderes. La areté toma el sentido de virtud política y entonces se la debe poder enseñar, ya que ahora se vincula al Estado. La formación del espíritu era el fin de la educación sofista, aspecto derivado de la ética y la política, pues el hombre ya no es algo abstracto sino un miembro de la sociedad, y así se relaciona a la educación con el mundo de los valores humanos.

El humanismo impulsado por Protágoras va de la mano de su propuesta política, convirtiéndose la educación en un instrumento para la formación ciudadana: la educación debe crear las bases que hagan posible la convivencia social. La política no es una opción que un hombre esté en condiciones elegir, es sencillamente la actividad social fundamental. Sin ella la vida en sociedad sería imposible. Protágoras no cree en la armonía preestablecida ni en contratos tácitos, sino que la convivencia se construye y se administra mediante la política. Y la política tiene su fundamento en la educación.

Protágoras no denominó ‘ciencia’ ni ‘arte’ a su práctica educativa, sino que la denominó ‘técnica’ (techne): la enseñanza de la virtud política es una ‘técnica’ política. De acuerdo con Protágoras, hay dos grados de evolución de la técnica. El primero proviene del mito de Prometeo sobre la adquisición del fuego: el primer grado refiere a la civilización técnica, la cual impidió una lucha de todos contra todos, pues Zeus otorgó el don del derecho que hizo posible la fundación del Estado y la sociedad. El segundo grado tiene que ver con la ‘téchne política’ de los sofistas, donde radica la verdadera educación y el vínculo espiritual que unen a la comunidad y a la civilización. Todos están obligados, dice Protágoras, a dedicar sus esfuerzos para cultivar la virtud política, centrada en la posesión del respeto, de la justicia, y el ideal del autodomínio. Sin ello, no hay sociedad. Respecto a otras artes puede haber diversidad, no es preciso que todos los hombres sean arquitectos, ceramistas, médicos o carpinteros. Pero la virtud política debe estar en todos. Por lo tanto, la educación humana está por

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

encima de la técnica: esta separación entre ‘saber técnico’ y ‘cultura’ es la base del humanismo. Aquí la palabra ‘técnica’ toma un sentido muy general, separándose de las técnicas profesionales especializadas. Protágoras se esfuerza en darle a esta *téchne* identificada con la educación, un sentido de totalidad y de universalidad. De este modo la *paideia* se relaciona con la ética y la política, vinculada a la formación del ciudadano para la vida en sociedad.

El humanismo de Protágoras debe entenderse más como un convencionalismo social que como un simple relativismo individual. “El hombre es la medida de todas las cosas” es la conocida frase de Protágoras, la cual debe entenderse en el sentido de relativismo social, y en ella se encuentra la base de su humanismo. Al entrar en crisis los valores de la nobleza y sustituirlos por los de la polis, la educación se sustenta en una base humana. La educación necesita una norma como punto de partida precisamente en ese momento en que todas las normas válidas para el hombre se disuelven. Por eso, a partir de los sofistas, la norma se establece en la forma humana. Además, la interpretación de tipo “social” más que individual sobre el relativismo protagórico se sustenta en la propia convicción pedagógica de Protágoras de educar socialmente al hombre, siendo la ‘virtud política’ la auténtica educación. La idea de Protágoras se sustenta en el sistema de premios y castigos públicos de acuerdo a la ley, para actuar correctamente según ella, el ciudadano debe hacer un esfuerzo consciente, tal esfuerzo es aprendizaje. De la misma forma, la educación jugará un papel importante para evitar el delito. Así, el comportamiento ético se liga a la política a través del vínculo de la educación: la virtud ciudadana se convierte en base del Estado, a la vez que el Estado ejerce una fuerza educadora. Sin embargo, la educación no termina con la escuela, pues en adelante deberá respetar las leyes y vivir de acuerdo a ellas. Se torna evidente ya desde los inicios mismos de la filosofía, el íntimo vínculo entre la concepción de la construcción de ‘lo social’ y la concepción de la educación. La ley tiene un claro papel educador dirigido hacia la naturaleza humana. Para Protágoras, el ideal de la educación humana es la culminación de la cultura en su sentido más amplio. Y de ello se sigue su idea de formación: el proceso educativo es una fuerza formadora que se dirige al humano como un intrincado complejo cultural, social, material, y sobre todo, personal.

**PLATON - La República (selección)**

Platón desarrolla profundamente su concepción sobre la organización de la vida en sociedad en su obra *La República*; nos referiremos a ella para abordar la relación entre Educación y Estado. En dicha obra se sientan las bases para la consecución de una sociedad urbana justa y armónica que se basaba en una jerarquía de virtudes y en la represión de los instintos; en definitiva, en la supremacía de la razón. En esta obra, Platón compara la ciudad ideal con los cuatro regímenes políticos que caracterizaban la sociedad de su tiempo, y establece un paralelismo con los caracteres humanos: se trata de un desarrollo histórico. Primero se refiere a cuatro regímenes claramente delimitados: el timocrático, el oligárquico, el democrático y el tiránico. El régimen timocrático es el régimen de los ambiciosos, en el que hay una división de un mismo pueblo en dos razas (ricos y pobres), donde unos buscan la virtud y otros la riqueza. En el régimen oligárquico, el poder reside en los ricos debido a su riqueza y sin la intervención de los pobres, aunque cuidando la buena apariencia con el único fin de la defensa del patrimonio. En el régimen democrático, la lucha de los pobres lleva al aprecio de todo aquel que muestra su favorable disposición hacia la multitud: se critica el carácter de hombre entregado a los placeres (ya sea a los placeres necesarios como a los innecesarios) y se critica el carácter artificial que distribuye con igualdad tanto a los iguales como a los que no lo son. En el régimen tiránico, el deseo insaciable de la libertad provoca la perdición de la sociedad en que se produce. Y en el Libro VIII, por encima de todos ellos se sitúa al régimen aristocrático, el cual es definido como bueno y justo.

El avance en la degradación de estos sistemas es paulatino y coincide con una degradación de las generaciones. Así, es nuevamente la corrupción del alma individual (del linaje) lo que lleva a la degradación del alma social del sistema político, en un continuo establecido entre la parte razonable y la parte apasionada del alma. El gobernante platónico (el filósofo rey, educado para ello desde su niñez) debe poseer la virtud racional del alma y la ciudad justa ideal debe verse también regida por lo racional a través del gobernante (filósofo rey). En este sentido, el origen de la injusticia estaría en la

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

identificación del placer con la satisfacción de un apetito, ya que para satisfacerlo buscamos poder y riqueza, lo cual conduce al conflicto con los demás. Sólo el hombre conocedor de la racionalidad que domina el universo, podrá guiar a los otros hombres. Y para Platón, eso no es otra cosa que el conocimiento sobre el mundo de las ideas (conocimiento inteligible sobre las verdaderas esencias inmutables que rigen mundo físico); mundo inteligible que alberga los ideales morales y políticos cuya cúspide es la Idea del bien. En consecuencia, el análisis platónico de las formas de gobierno en la búsqueda de una legislación adecuada y de una instauración de la moral ciudadana, constituyen un punto fundamental en la historia de nuestro pensamiento no sólo político, sino también educativo, ya que Platón supedita el buen gobierno a la buena educación. El individuo se construye un estado a su imagen y semejanza, y al mismo tiempo el estado proporciona al individuo la paideia que conviene a su estilo: la que se deriva del ‘ethos’ de sus instituciones.

Según Platón, la educación permite al hombre superar el sentido común, es decir, transitar de la realidad sensible a la realidad inteligible. Dicho de otra manera, transitar de lo aparente a lo verdadero. La educación es un proceso de transformación interior que busca la esencia de la persona; es decir, conocerse a sí mismo y se encuentra íntimamente relacionada con la justicia, con la posibilidad de formar hombres justos. Enseñar es guiar por el camino de la reflexión para que el sujeto le dé forma a su alma. No se trata de cuestiones de carácter técnico como las dinámicas grupales, los métodos de enseñanza, los juegos para llamar la atención en clase, tan comunes en la educación básica actual; se trata de conducir al alumno al conocimiento de sí mismo. En este proceso, la filosofía tiene una función importante, ya que se convierte en la energía capaz de llegar a la justicia. La educación propuesta por Platón tiene como fin la formación de los futuros gobernantes en la verdad, el Bien y en el dominio de sus pasiones. Al comparar al Estado con los individuos, sostiene que mientras que el alma individual debe guiarse por la parte racional para vencer las partes irascible y concupiscible, el Estado debe guiarse por quienes tienen la razón; es decir, por los filósofos.

## **FILOSOFÍA MODERNA:**

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

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

### **INTRODUCCIÓN**

Durante los largos siglos que comprende la Edad Media, prevaleció la creencia que el desarrollo humano se explicaba por una idea preformista según la cual los niños eran pequeños adultos completamente formados. Pinturas medievales ilustran esta teoría. Los niños sólo se distinguían de los adultos por el tamaño. Esa concepción comienza a cambiar por completo a partir del Renacimiento y el reemplazo de una cosmovisión teocéntrica por una cosmovisión antropocéntrica. La situación educativa en la Edad Moderna se basaba en una educación heredada de los tiempos del Renacimiento; sin embargo, la implantación del mercantilismo y el progresivo aumento del laicismo en la sociedad la convertían en obsoleta. Los planes de estudios se fundamentaban en los textos clásicos, en el aprendizaje del latín y el griego, olvidando las demandas de la sociedad. Por tanto, cada vez era mayor el número de familias que pedían una educación más práctica centrada en disciplinas de tipo matemático y científico, en los idiomas modernos, y en las aplicadas a la economía.

Pero ninguna concepción filosófica elaborada en la edad moderna puede comprenderse sin tener en cuenta el trasfondo teórico que opera a lo largo de esta época: el debate gnoseológico entre empirismo y racionalismo. En la modernidad, todas las propuestas políticas, éticas, pedagógicas, tienen en última instancia como fundamento una postura racionalista o empirista. Incluso en Kant, ya que su teoría es un intento de superar ambas pero no rechazándolas completamente, sino

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

reubicando aspectos de ambas de manera complementaria dentro de su propia doctrina (intuiciones sin conceptos son ciegas, conceptos sin intuiciones son vacíos).

El racionalismo es en gran medida deudor de las tesis epistémicas de Platón, para quien ‘conocer’ en realidad es ‘recordar’: para Platón, el alma humana antes de nacer corporalmente, habitaba el mundo de las Ideas y así conocía la verdadera esencia de cada cosa. Pero al nacer, el alma humana olvidaba aquellos conocimientos esenciales. Sin embargo, ciertos vestigios de ese conocimiento permanecían aunque olvidados en lo profundo del alma humana. Entonces, cuando luego de un proceso intelectual el humano logra captar una verdad universal o un vestigio de aquellas Ideas perfectas por entre la multitud de cosas cambiantes de éste mundo físico, lo que estaría sucediendo no es tanto la adquisición de un nuevo conocimiento, sino que más bien estaríamos recordando aquellos conocimientos que adquirimos antes de nacer y que se encontraban de manera innata en el alma humana.

En la modernidad, el racionalismo retoma la propuesta epistémica de Platón pero quitándole los aspectos mitológicos: ya no plantean que ‘conocer’ es ‘recordar’, pero plantean que la mente humana contiene ya desde el nacimiento ciertas ideas que son propias y necesarias para funcionamiento mismo de la mente. La mente posee ideas innatas las cuales no se aprehenden, sino que los humanos podemos adquirir conocimientos verdaderos justamente gracias a que dichas ideas innatas ya están en nuestra mente. Es decir que la mente humana tiene que tener desde su nacimiento ciertas ideas gracias a las cuales es posible fundamentar el conocimiento: si dichas ideas no fuesen innatas, sería imposible conocerlas ya que ellas hacen posible el conocimiento verdadero. Y entonces, el humano y la ciencia no tendrían certezas sobre ningún conocimiento. Descartes es el principal exponente del racionalismo moderno, y sostiene que la mente humana en el instante mismo de nacer ya posee las ideas matemáticas, la idea de Dios, y la idea del “cogito” (es decir, la verdad autoevidente de la propia existencia gracias a la autocaptación del pensamiento sobre sí mismo: “pienso, existo”). Es importante destacar que las ideas innatas no hacen posible al conocimiento, sino que ellas sólo garantizan la verdad de los conocimientos adquiridos bajo determinado método. No son condición de posibilidad, sino más bien una garantía epistémica.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Sobre el empirismo del período moderno, podemos decir de modo muy general que propone que la mente humana al nacer carece de todo contenido, está completamente vacía de conocimiento, una especie de hoja en blanco: es una “tabula rasa” sin ideas ni preconceptos, y únicamente será la experiencia lo que formará la mente. Para el empirismo, el humano no posee al nacer ninguna idea: la mente humana no tiene ideas innatas. Locke se encuentra dentro de la postura empirista y tanto su postura política (en el *Segundo Ensayo sobre el Gobierno Civil*), como su postura pedagógica (en *Algunos Pensamientos sobre la Educación*), y su postura gnoseológica (en *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*) deben comprenderse siempre teniendo en sus raíces al empirismo. Y si por un lado el empirismo rechaza la existencia de ideas innatas, por otro lado afirma que cada experiencia que tenemos deja una huella grabada en nuestra mente, y cada huella generada por la experiencia queda grabada en la mente humana como una idea que se corresponde con aquella experiencia que la generó. Por lo tanto, para el empirismo el proceso de aprendizaje consiste en la asociación de ideas simples (referidas a meras sensaciones) para ir generando luego ideas cada vez más complejas (referidas a cosas abstractas) pero siempre teniendo como punto de partida alguna idea surgida por la experiencia.

Teniendo en cuenta estas características generales del empirismo, si bien Locke admite la existencia de talentos y habilidades naturales, su postura rechaza el innatismo racionalista al afirmar que la educación es el motor del desarrollo humano, y que cada persona ya sea buena o mala, útil o inútil para la sociedad, lo es debido a la educación que ha recibido. Y por eso mismo, ya que al nacer la mente es una hoja en blanco y el proceso básico de aprendizaje es la asociación de ideas, Locke postula que es fundamental una educación de calidad para los niños desde su nacimiento. En cuanto al carácter general de su propuesta educativa, muchos suelen decir, en el posterior debate pedagógico entre “herencia vs ambiente”, que Locke sería un precursor del “ambientalismo”. En efecto, Locke dice que las personas tienen diversos temperamentos, pero eso se debe a las circunstancias, sobre todo las que se experimentan en la primera infancia. Y las formas de influencia que el medio (el ambiente) ejerce son la asociación, la repetición, la imitación y, finalmente, la más importante, los premios y los castigos.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Rousseau escribe el *Emilio* en 1762, y junto con la mencionada *Algunos Aspectos sobre la Educación* de John Locke, es considerado una de las obras fundamentales acerca de la educación en el siglo XVIII, ambas obras constituyen las bases de propuestas educacionales en el siglo XVIII. Comparte con Locke el rechazo al racionalismo, y si bien no tiene ninguna obra dedicada específicamente a problemas gnoseológicos, suele decirse que por su fuerte rechazo a la sociedad moderna Rousseau es escéptico en el plano epistémico; irracionalista por su tesis del hombre salvaje natural como ideal humano en el que la razón tiene un papel casi nulo; empirista en el plano político por su concepción del Estado no como una entidad ideal preexistente con carácter de verdad universal, sino como producto artificial por un pacto humano; y pragmático en el plano educativo cuando afirma que debe reducirse el vocabulario en la enseñanza del lenguaje a los niños, ya que es un grave inconveniente que el niño sepa decir más cosas que las que puede pensar.

Sin embargo, la postura de Rousseau no sólo se diferencia tajantemente de la de Locke en el plano político, sino que a pesar de que ambos comparten el rechazo a la existencia de ideas innatas, la propuesta pedagógica de Rousseau puede entenderse como “desarrollista” y no como “ambientalista”. La diferencia entre los hombres adultos se explica por el plan de la Naturaleza que los conduce a desarrollar ciertas capacidades y modalidades en diferentes etapas de su vida. Rousseau nos pide que demos a la Naturaleza la oportunidad de guiar el crecimiento de los niños, ya que por su rechazo a la corrompida sociedad moderna no cree en los poderes del ambiente, y por su tesis del ideal humano entendido como hombre salvaje natural asocial, no cree que una persona bien desarrollada deba depender de la opinión de los otros. Por lo tanto, en la sección de Filosofía Moderna, pondremos en tensión la postura individualista de Locke, cuyo ambientalismo educativo apunta fundamentalmente al ambiente aristocrático de las clases altas y la postura comunitarista de Rousseau cuyo desarrollismo educativo apunta fundamentalmente al desarrollo de las clases menos pudientes. Ambos autores son coherentes en lo educativo con su propia postura política. En efecto, para Locke la educación debe responder a las necesidades de la aristocracia y burguesía emergente, y por eso el plan educativo debe contener disciplinas de aplicación concreta al contexto e idiomas para el comercio internacional.

**ROUSSEAU - *Emilio o la Educación***

En su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1754), Rousseau afirma que el hombre en estado de naturaleza es ‘asocial’, lo cual no significa antisocial, sino simplemente que no hay una tendencia natural en el humano por vivir en sociedad. En efecto, en dicho estado natural, el humano puede satisfacer por sí mismo todas sus necesidades. Pero cuando el desarrollo de la humanidad desemboca en la división del trabajo (agricultores, herreros, mineros, etc.), pasan a depender mutuamente unos de otros y la vida en sociedad se impone, pero no por necesidades naturales sino por necesidades artificiales que el humano se inventó a sí mismo. Y entonces, todas las virtudes que poseía el humano en estado natural (autosuficiente, sin conflictos prolongados por ser asocial, sin temor, sin propiedad, sin vanidad y sin egoísmo), una vez que el humano se socializa se degeneran y corrompen: al vivir constantemente junto a otros las comparaciones son inevitables, y la envidia, la vanidad, el egoísmo y la hipocresía son las características del humano civilizado. A ello, agrega nuestro autor que la desigualdad económica a partir de la existencia de la propiedad privada es la característica de la sociedad actual, generando miedo constante en unos (los ricos) y hambre y delitos en otros (los pobres). Rousseau admite que es imposible que la humanidad pueda retornar a aquel incorrupto estado natural. Pero a pesar de ello, aún subsisten aspectos de aquella naturaleza humana muy en el fondo de cada persona. Por eso, propone en su obra *El Contrato Social* (1762) que ya que es imposible retornar al estado de naturaleza, y que tal como se dieron las cosas, la vida en sociedad es algo ya imposible de evitar, la solución es organizar la sociedad bajo un nuevo tipo de Estado que de aquella igualdad natural ahora construya artificialmente una verdadera igualdad social (no sólo jurídica sino también económica), y que de aquel hombre natural incorrupto ahora genere artificialmente verdaderos ciudadanos que pongan los intereses de la sociedad por encima de los intereses propios. Este cambio en las personas (de habitantes egoístas a ciudadanos virtuosos) no sucede simplemente por un cambio en la organización social y económica, sino que también se requiere un nuevo tipo de instrucción que Rousseau llama “religión civil”. Pero esto no consiste en la imposición del Estado como un nuevo dios al cual adorar y temer. De lo que

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

se trata es de un nuevo tipo de formación ciudadana en la que se tome conciencia de que la verdadera libertad civil y la verdadera igualdad civil sólo son posibles bajo las condiciones de ese nuevo tipo de estado llamado República. Aquel que logra sentir que su condición de ciudadano depende de la existencia de la República, no tiene miedo de perder su vida defendiendo la República, ya que sin ella no sería un humano sino un simple esclavo. Tal es la importancia que le da Rousseau a la formación de las personas. Una nueva educación genera en los humanos una segunda naturaleza ya no tan corrompida: el ciudadano.

Esta fuerte dicotomía entre ‘lo natural’ y ‘lo social’ (artificial) se encuentra siempre presente en Rousseau. Y en su propuesta educativa se trata de una tensión inevitable. A primera vista, la educación pareciera ser la imposición de ‘lo social’ por sobre ‘lo natural’: normas y costumbres culturales por sobre el natural estado de desconocimiento e indefensión con el que nacemos. En su obra *Emilio o la educación* (1762), Rousseau pone de manifiesto en el Prefacio que el objetivo de su obra es algo absolutamente novedoso, ya que quienes se han ocupado en escribir sobre la educación de los niños se centran en lo que necesitan saber los hombres, pero sin tener en cuenta lo que pueden aprender los niños: buscan al hombre en el niño sin considerar lo que el niño es antes de ser hombre. Por eso, el aporte novedoso de Rousseau con esta obra es que pone como foco central de estudio el desarrollo del niño desde la infancia y la educación que debe recibir, así como la educación que *no* debe recibir. Y considera que se trata de un aspecto fundamental y no tenido en cuenta, ya que la educación primera es la que más importa.

Y desde el comienzo del primer capítulo, Rousseau plantea no sólo su rechazo por la actual civilización, sino la paradoja que enfrenta la educación ante ‘lo natural’ y ‘lo social’. Por un lado, todo se encuentra en perfecto estado tal como sale de la naturaleza y todo se degenera y desfigura en manos de la humanidad. Pero por otro lado, el humano más desfigurado sería justamente aquel que fuera abandonado en su cuna bajo su propio cuidado. En consecuencia, la educación es una necesidad para la humanidad: a las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación. Todo lo que nos falta al nacer y todo lo que necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

La cuestión será cómo conjugar en la educación ‘lo natural’ y ‘lo social’ en el humano, sobre todo teniendo en cuenta que para Rousseau lo más elogiado viene de la naturaleza y lo más criticable viene de la sociedad. Afirma que la educación es producto de tres “maestros”:

(1) la educación de la naturaleza, es decir el desarrollo interno de nuestras facultades y órganos; (2) la educación de los hombres, es decir el uso que los hombres nos enseñan a hacer de nuestro desarrollo natural; (3) la educación de las cosas, es decir lo que nuestra propia experiencia nos hace conocer sobre los objetos cuya impresión recibimos.

Pero nadie resultará bien educado si recibe lecciones contradictorias de sus maestros: nuestros tres maestros deben encaminarse hacia un mismo fin. Es necesario que confluyan. Sin embargo, la ‘educación de las cosas’ depende sólo en parte de nosotros, y la ‘educación de la naturaleza’ no depende en absoluto de nosotros. Únicamente la ‘educación de los hombres’ depende de nosotros. En consecuencia, ya que es necesario que los tres tipos de educación confluyan para ser bien educado, y ya que no tenemos ningún poder sobre la ‘educación de la naturaleza’, debemos dirigir la ‘educación de las cosas’ y la ‘educación de los hombres’ en la misma dirección que la ‘educación de la naturaleza’. De esta manera, Rousseau nuevamente antepone ‘lo natural’ por sobre ‘lo artificial’. Sin embargo, la noción de ‘naturaleza’ que nos propone el autor en esta obra no es tan evidente como podría parecer.

La educación es un hábito, y en éste sentido la naturaleza es un hábito. Pero no cualquier hábito, sino sólo los hábitos conformes a la naturaleza. Más específicamente, al hablar de la naturaleza humana, Rousseau se refiere a las ‘disposiciones primitivas’; es decir, nuestras primeras disposiciones de simpatía o antipatía hacia los objetos que nos causan sensaciones agradables o desagradables y que todavía no fueron alteradas por nuestras opiniones. La naturaleza del hombre son esas disposiciones primitivas cuando todavía no fueron alteradas en base a la opinión. Es decir que la ‘educación de los hombres’ y la ‘educación de las cosas’ deben dirigirse en la dirección de nuestras disposiciones primitivas (educación de la naturaleza).

Sin embargo, cuando hay una oposición tajante entre estas fuentes de educación es imposible armonizarlas, y entonces nos encontramos ante la disyuntiva de o seguir a la naturaleza o seguir a

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

las instituciones sociales; es decir, la disyuntiva entre formar a un hombre (seguir las disposiciones primitivas) o formar a un ciudadano (seguir lo social). Por un lado, el ‘hombre natural’ sólo se relaciona consigo mismo, es asocial y autosuficiente, él solo ya es el todo. Por otro lado, el ‘hombre civilizado’ está siempre en relación con los demás, está socializado y depende materialmente de los demás, él es parte de un todo: existe en relación con el cuerpo social. Y según Rousseau, es inevitable tener que elegir entre únicamente una de ellas, ya que es imposible que uno mismo sea ambos a la vez (hombre y ciudadano): es imposible educar a alguien para que al mismo tiempo siga sus disposiciones naturales y las disposiciones sociales. En efecto, aquel que viviendo en un orden social quiera sobreponer ante todo sus afectos naturales se encuentra en contradicción consigo mismo: siempre oscilando entre sus inclinaciones naturales y sus obligaciones sociales. Y en consecuencia, no será ni un hombre ni un ciudadano, ni útil para sí mismo ni útil para la sociedad.

Teniendo en cuenta esta dicotomía en relación con la educación, Rousseau afirma que las instituciones sociales *buenas* son aquellas que mejor logran borrar la naturaleza del hombre: aquellas que le impiden una existencia absoluta (asocial) dándole una existencia relativa (social), de manera que cada individuo ya no se vea como un todo sino como parte de una unidad mayor. Y Rousseau señala que hay dos formas distintas de institución: (1) la institución pública y común; (2) la institución doméstica y particular:

(1) La institución pública y común refiere a la formación de ciudadanos; Rousseau la identifica con la educación pública a cargo del estado. Pero dice que tal como están las cosas actualmente (sin que se haya creado aún ese nuevo estado llamado República mediante un verdadero Contrato Social igualitario), la institución pública no existe, ya que donde no hay patria no puede haber ciudadanos. Además, Rousseau critica que como la educación pública de su actualidad persigue a la vez dos finalidades contradictorias entre sí, no consigue ninguno, y así sólo sirve para hacer dobles a los hombres: bajo esta educación, las personas dan la apariencia de estar siempre en referencia al todo social pero en realidad refieren todo a sí mismos. De esta manera, los hombres quedan a mitad de camino entre dos impulsos contrarios y terminan por no ser ni hombres ni ciudadanos. En

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

consecuencia, concluye Rousseau que en tal situación la educación pública y común no es la adecuada para hacer confluir la ‘educación de los hombres’ con la ‘educación de la naturaleza’. Pero aún nos queda el otro tipo de institución social, que ahora veremos.

(2) La institución doméstica y particular, como su nombre sugiere, se refiere a la educación de los hombres en el seno familiar, la cual no es común a toda la población sino particular en cada caso. Se refiere específicamente a la educación que dan los padres a sus hijos. Y ya que Rousseau ha descartado la educación pública en su estado actual como adecuada para hacer confluir la educación del hombre con la de la naturaleza, sólo nos queda la educación doméstica en tanto institución social adecuada para dicho fin. Y por eso mismo, a lo largo de ésta obra Rousseau se encargará de analizar profundamente esta primer educación que desde su nacimiento reciben todos los hombres de parte de sus padres y entorno doméstico.

La propuesta rousseauiana apunta a generar una educación doméstica que logre ser una institución social *buena* (recordemos lo que dijo al respecto previamente). Lo cual se hace explícito cuando afirma que se quitarían las contradicciones dentro del humano si se pudieran reunir armónicamente ambos objetos (hombre natural y hombre social) en uno solo. Rousseau señala rasgos fundamentales de una verdadera educación doméstica:

1) La verdadera educación nace de su ejercicio (praxis): para Rousseau, aquella persona que mejor sabe sobrellevar los bienes y los males de la vida es quien ha sido mejor educado. La verdadera educación no consiste en preceptos ni ejercicios, sino más bien en enseñar a estar bien preparado para sobrellevar las vicisitudes de la vida.

2) La verdadera educación enseña a conservarse ante la mala suerte y el sufrimiento: en consonancia con lo anterior, los padres no deben educar a sus hijos de manera sobreprotectora, como si nunca fuesen a salir de la seguridad de su hogar. Deben enseñarle a conservarse cuando sea hombre, y a soportar los embates de la mala suerte.

3) La verdadera educación debe estar a cargo de los propios padres y no de sustitutos pagos (la nodriza debe ser la madre y el preceptor debe ser el padre): aquella mujer nodriza que cría hijos

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

ajenos en lugar del suyo propio es una mala madre. Sólo podrá llegar a ser una buena madre poco a poco, con el tiempo. Y mientras tanto, el niño, mal cuidado, podría morir cien veces antes de que su nodriza le tome cariño. Además, Rousseau afirma que sin madre no hay hijo, ya que las obligaciones entre ambos son recíprocas. Y así como madre es la verdadera nodriza, el padre es el verdadero preceptor. Es un grave error que un tutor asalariado cumpla el rol que debe cumplir el padre.

4) La verdadera educación deja libre los movimientos del infante para que pueda experimentar (no ata al recién nacido para evitar su movimiento): Rousseau realiza una cruda descripción de cierta práctica de las nodrizas en su época, que consistía en envolver fuertemente en una tela a los infantes con el objetivo de que no pudieran moverse y así corrieran “menos peligro”. Según el autor, en realidad esta práctica buscaba simplemente dejar atado al niño en un rincón sin tener que preocuparse por sus llantos y gritos.

5) La madre no debe desligarse de los cuidados maternos, pero tampoco debe ser sobreprotectora: al contrario de las madres que se desligan los cuidados maternos dejándolos a cargo de una nodriza, otras madres también pueden causar daño en la formación del niño, pero por lo opuesto: toman con exceso los cuidados maternos, convirtiendo a sus hijos en ídolos, acrecentando su flaqueza al impedir que la sientan, y preparándolos para que no puedan afrontar el mínimo sufrimiento en el futuro.

7) El niño no debe acostumbrarse a mandar utilizando su llanto: las primeras ideas de imperio y de servidumbre se forman en el niño por la reacción de los padres ante su llanto. En efecto, ya sea que lo acaricien para calmar su llanto, o ya sea que lo castiguen para imponerle silencio, no podrá haber nunca un punto medio: o hacemos lo que él quiere o exigimos de él lo que queremos. Antes de hablar ya manda; antes de poder obrar, ya obedece. Rousseau señala que los padres no deben ni servir a su llanto caprichoso ni desatender su verdadero llanto de dolor.

Más adelante, en este mismo capítulo, Rousseau señala algunas características que debe tener el tutor en caso de que este rol no lo cumpla el propio padre: (1) debe ser joven, tan joven como pueda

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

serlo un hombre de juicio; (2) no podría tener experiencia para este rol, en primer lugar porque no es un buen augurio si tuvo una primera experiencia fallida, y en segundo lugar porque esta tarea requiere que el mismo tutor se mantenga junto al niño por más de veinte años; (3) no debe dar preceptos, sino más bien debe hacer que los halle su alumno. Su oficio no es instruir, sino conducir.

En consecuencia, el autor ofrece cuatro máximas en base a las cuales se debe educar al infante: (1) Ya que los niños ni tienen fuerza excesiva ni siquiera para todo lo que les pide la naturaleza, hay que dejarlos usar toda la fuerza que tienen y de la que no pueden abusar; (2) Es preciso ayudar a los niños supliendo lo que les falta, ya sea inteligencia o fuerza; (3) Pero en esa ayuda que se les dé, es necesario limitarse únicamente a la utilidad real, sin conceder nada al capricho; (4) Hay que estudiar con atención su lenguaje y signos, porque como a esa edad no saben disimular, es fácil distinguir en sus deseos lo que se debe a la naturaleza y lo que procede de la opinión.

Hacia el final del capítulo 1, Rousseau señala el error que suele cometerse en la enseñanza del habla a los niños. Los niños oyen hablar desde que nacen, y no sólo les hablan antes de que entiendan lo que les dicen, sino antes de que puedan repetir las palabras que oyen. Y el grave error que suele cometerse es querer apresurar a los niños para que hablen. Rousseau indica que los niños a quienes se apresura para que hablen no tienen tiempo de aprender a pronunciar bien, ni de concebir con exactitud lo que les hacen decir. En cambio, si se los deja ir a su paso, se ejercitan primero en las sílabas de pronunciación más fácil y juntando con ellas poco a poco algunas significaciones, que por sus ademanes entendemos, antes de recibir nuestras palabras nos dan las suyas, y eso hace que no reciban aquellas sin que antes las entiendan. Por eso concluye éste primer capítulo con su reconocida frase sobre la educación en los infantes: “Redúzcase, pues, cuanto fuere posible el vocabulario del niño. Es un inconveniente grandísimo que tenga más voces que ideas y sepa decir más cosas de las que puede pensar”.

**LOCKE - *Pensamientos sobre la educación***

Locke escribe en 1693 un breve tratado sobre la educación llamado *Pensamientos sobre la Educación*, el cual tuvo durante casi un siglo gran influencia sobre la educación en Gran Bretaña, pero que incluso muchos años después el propio Rousseau reconoció esa influencia. En esta obra, la propuesta pedagógica de Locke se fundamenta en su escrito anterior *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) donde propone una teoría de la mente, según la cual la mente humana al nacer es una tabula rasa: la mente no tiene ideas innatas, sino que será la experiencia la encargada de darle forma. Debemos tener en cuenta este marco teórico empirista siempre presente en Locke.

Adentrándonos en su texto *Pensamientos sobre la educación* (1693) podemos ver antes de que empiece propiamente el primer capítulo, que Locke nos indica que la felicidad y la desgracia del hombre, son en gran parte, su propia obra. El que no dirige su espíritu sabiamente nunca podría tomar el camino correcto. Este primer punto señala una noción de autonomía y responsabilidad individual. Y agrega que la verdadera causa de la diferencia entre los humanos se debe a la educación, y no a diferencias físicas o mentales: esas son capacidades en potencia que se desarrollaran (correcta o incorrectamente) en base a la educación recibida. Además, agrega que el fin de la educación es la adquisición de la virtud y ésta consiste en tener buenos hábitos. Este hábito parece relacionarse tanto con una práctica como con el entendimiento: una habituación que desde la niñez con ayuda del tutor se irá adquiriendo y gracias a la cual se actuará de acuerdo a la razón, controlando los impulsos. Obrar virtuosamente es controlar los deseos desde la razón.

Luego de haber destacado en el capítulo 1 la importancia de una educación corporal adecuada y sana, en el capítulo 2 Locke se dedica al aspecto incorporeal del infante. Y advierte que la formación educativa del espíritu desde la infancia es un aspecto fundamental que tendrá una influencia perdurable por el resto de su vida. En consecuencia, señala como un grave error que los padres sean extremadamente flexibles con la conducta de sus hijos, dejándole hacer al niño lo que quiera y que, con la excusa de la edad del infante, convierten en un mero juego conductas que

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

indudablemente son perversas. Esto tiene consecuencias funestas para la futura conducta del niño. Dice Locke que si el niño se ha acostumbrado a hacer su voluntad en todas las cosas ya desde su cuna, no deben sorprenderse de que desee y se esfuerce por lo mismo cuando ya sea un poco mayor: acostumbrado desde siempre a hacer prevalecer su voluntad, es muy difícil pretender que más tarde domine sus caprichos.

Para ejemplificar lo anterior, Locke recurre a una comparación entre el modo en que solemos criar a los cachorros de animales: no hay dudas en disciplinarlos arduamente si queremos adaptarlos a nuestros propósitos. Sin embargo, no actuamos del mismo modo con nuestra propia cría. Y luego los padres se sorprenden del niño ya mayor desconsiderado y caprichoso, que busca satisfacer sus deseos a toda costa: habiendo hecho de ellos niños malos, esperamos que sean hombres buenos. Pero dice Locke que el problema no es tener deseos. Eso no es lo malo: el mal es no saber someter esos deseos a las reglas y restricciones de la razón. Por eso Locke concibe a la virtud como un autocontrol de los deseos mediante la razón. Un autogobierno racional de los impulsos. La importancia cabal de la educación temprana se ve en las consecuencias nefastas de su ausencia o de su mala ejecución. O de su mala ejemplificación: los defectos de quienes rodean al infante echan sus semillas en él. Le enseñan el vicio alejándolo de la virtud: la vanidad, la gula, la mentira que observa en sus padres le enseña a hacerlo.

En el capítulo 5, Locke se refiere a las reglas y el método tradicional de enseñarlas a los infantes: realiza una fuerte crítica tanto a su contenido como al modo “memorístico y sin praxis” de enseñarlas. Sin embargo, aconseja aprender mediante la repetición concreta de hábitos. El método que propone para enseñar a los niños es 'la practica repetida', y la realización de la misma acción una y otra vez, con la dirección del preceptor, hasta conseguir el hábito de hacerlo bien y no mediante reglas confiadas a su memoria. Este primer aspecto es una crítica al modo de enseñanza tradicional. Por otro lado, en este mismo capítulo también realiza una crítica al contenido de las reglas que se quieren enseñar. Los padres no deben recargar excesivamente de reglas a sus hijos, ya que resulta imposible para ellos recordarlas y mucho menos cumplirlas. Lo mejor es limitarse a

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

unas pocas reglas, simples e imprescindibles. En caso contrario, la consecuencia negativa de enseñar muchas y complejas reglas será que, al no poder el infante recordarlas ni cumplirlas, o bien será castigado muy frecuentemente (lo cual tiene consecuencias nefastas para la futura personalidad del niño) o bien los padres le permitirán transgredir alguna de sus reglas sin castigarlos (lo cual tiene como consecuencia nefasta que el niño se acostumbre a despreciar las reglas y perderá respeto por la autoridad paterna). Por lo tanto, todo aquel que tenga niños a su cargo debe estudiar con cuidado su naturaleza y aptitudes particulares, para exigir al niño solamente lo que esté a su alcance: el tutor debe considerar lo que le falta al niño y ver si es capaz de adquirirlo por su propio trabajo mediante la práctica. En muchos casos, todo lo que puede hacerse es sacar el mayor partido posible de los dones de la naturaleza, prevenir los vicios y las faltas a las que pueda el niño sentir inclinación, y proporcionarle todas las ventajas de que sea capaz.

Hay una suerte de personalización con la educación, pues la enseñanza la entiende como un proceso para generar disposiciones y hábitos en un niño que le hará capaz de pensar por sí mismo, de razonar y actuar de acuerdo con los dictados de su razón. El papel del maestro no es impartir conocimiento, sino proporcionar un escenario en el cual el entendimiento del niño pueda desarrollarse y propender porque los hábitos le permitan ganar conocimiento por sí mismo. Y por eso afirma que debe haber, en la medida de lo posible, pocas reglas para que los niños no aprendan a seguirlas sino a practicarlas.

En línea con lo dicho, Locke plantea en el capítulo 7 que para la formación del infante burgués (futuro caballero virtuoso), la educación doméstica es mucho más ventajosa que la educación pública común por varias razones. Una de las ventajas de la educación doméstica es que formar el espíritu requiere una atención constante y cuidadosa para cada niño, lo cual es incompatible cuando un maestro tiene una población escolar numerosa. Además, no se puede esperar que dicha educación pública común enseñe otra cosa que lo que está contenido en los libros. Entonces Locke propone encomendar la labor de una educación doméstica a un preceptor (tutor), el cual debe ser un hombre bien educado, debe conocer el mundo, es decir, las costumbres, los gustos, las locuras, las mentiras,

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

las faltas del siglo en que el destino le ha lanzado y, sobre todo, del país en que vive. Es preciso que sepa hacer conocer y descubrir todo esto a su discípulo, a medida que éste se capacita para comprenderlo; que le enseñe a conocer a los hombres y sus caracteres; que descubra la careta con que disfrazan. Y aunque Locke dice que cada alumno debe tener un preceptor, también aclara que no hay que esperar que, desde la dirección de un preceptor, un muchacho se convierta en sabio crítico, hábil orador o perfecto lógico, ni que aprenda a fondo la metafísica, la física, las matemáticas, la cronología o la historia. Se espera que el preceptor tenga para con su discípulo los mismos cuidados y que mediante el buen ejemplo le inculque las costumbres sanas.

Pero además Locke señala otra ventaja de la educación doméstica por sobre la pública en lo referido a las posibles “malas influencias” de los compañeros. El joven caballero no puede ser enviado a la escuela, primero porque su educación requiere una mayor inspección que la que un maestro puede ejercer, y también porque no debe ser expuesto a la 'infección dominante' de los compañeros de escuela. Y ya que el niño educado en su casa estará mucho tiempo a cargo de los sirvientes, recomienda que los padres sean auxiliados por un tutor (preceptor). Las cualidades que debe tener un hombre son: la virtud, decir la verdad, la prudencia y la buena educación. La cualidad que conviene a un caballero es la buena educación. Pero hay dos maneras de ser mal educado: la tonta timidez y la falta de reserva. Como no alcanza con pensar en obrar “noblemente”, el niño luego de aprender el amor por sus semejantes, debe centrarse en la civilidad y en la cortesía porque el hombre modesto, el verdadero caballero es el que se conoce y se aprecia en su justo valor; y conociéndose a sí mismo es como se llega a conocer a los demás y a mostrarse tolerante.

Un aspecto fundamental sobre el que Locke pone constantemente el foco es la cuestión de enseñar mediante el ejemplo. Aconseja a los padres a no hacer delante del niño lo que no desean que luego haga por imitación. En efecto, el autor remarca lo poderosa que es la acción de la sociedad en la formación del infante, así como la disposición que tenemos de niños a imitar a los demás hombres. Pero si los padres castigan al niño por una acción que él los ha visto realizar, nunca tomará dicho castigo como un intento de corregir sus defectos, sino más bien como una autoridad arbitraria del

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

padre que sin fundamento lo castiga y niega a su hijo las libertades y placeres que se concede a sí mismo.

Más adelante, ya en el capítulo 8, Locke expone su postura respecto a los castigos y recompensas hacia los infantes. Para el autor, la disciplina es muy importante, pero rechaza los castigos serviles y corporales, porque no convienen como medio de disciplina en la educación de un niño que se quiere hacer un hombre prudente y bueno, y por consiguiente, sólo rara vez será castigado. Por eso también afirma que debe evitarse cuidadosamente halagar a los niños con recompensas de cosas que les guste. Así mismo, los niños no deben ser esforzados para aprender porque la educación debe ser amable ya que es preciso no obligar a los niños a hacer aquellas cosas cuya afición ya se les haya influenciado, sino sólo en los momentos en que esté su espíritu en disposición para eso. La pretensión del autor con esta disposición es que el niño/joven le pida al maestro lo que quiere que le enseñe, por ello, no está de acuerdo con un aprendizaje impuesto porque es obligante, perturbador y no es un ejercicio de libertad.

Como aspectos finales para resaltar de la concepción educativa de Locke, nos referiremos brevemente por un lado a (i) la diferencia entre ‘educación’ e ‘instrucción’ que recorre todo el texto; y por otro lado, (ii) al destinatario específico al que se dirige esta obra de Locke: el infante burgués de clase acomodada que, a través de una exclusiva educación doméstica a cargo de un tutor contratado, debe llegar a convertirse en un caballero virtuoso. En efecto, Locke distingue entre la ‘educación’ y la ‘instrucción’:

(1) La educación se refiere a la forma en que el niño es llevado por sus padres y preceptores a la asunción de los valores que le permitan ejercitarse en las virtudes del dominio de sí, desde su más tierna infancia hasta cuando sea un ser autónomo al llegar al estado adulto; en tal sentido, este proceso debe proceder por niveles de exigencia muy sutiles. En este aspecto de la enseñanza podría apelarse a los grados del conocimiento, puesto que a través de ellos, el maestro tiene una orientación adecuada que le sirve para llevar al discípulo a la percepción de las evidencias y las certezas, tanto en el nivel de las ciencias como en el de su vida práctica. Este es un aspecto crítico de la doctrina educativa de Locke respecto al tipo de enseñanza que se daba a los niños de su

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

tiempo, puesto que allí predominaba la disciplina a secas, donde el niño era educado en un régimen casi intolerante de sus propias inclinaciones y donde se lo castigaba para que aprendiese lo que el maestro consideraba correcto.

(2) La instrucción para Locke refería más a lo que hoy día conocemos como los contenidos de la educación, y que en su época eran las lenguas clásicas, matemáticas, retórica, baile, lógica y otras. Esto corresponde más a los contenidos programáticos de la educación de un joven. Y Locke no aprueba esta línea educativa: es muy crítico del modelo educativo de las escuelas de su tiempo, en las cuales se privilegiaba más la instrucción del niño, motivo por el cual este modelo educativo instruccional daba plena validez a que para lograr sus objetivos, el maestro podía castigar y atormentar al joven.

En cuanto al infante burgués como destinatario de esta obra, es indudable que el pensamiento educativo de Locke está estrechamente relacionado con su filosofía y con su liberalismo político. Aboga por una educación apta para formar un 'genilemán' capaz de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa. De esta manera, sólo se interesa por la educación de los hijos de la burguesía acomodada, a quienes una buena educación debe asegurar un espíritu bien regulado, capaz de razonar y físicamente un cuerpo bien dispuesto. En lo que respecta al papel que juega la educación en la sociedad, Locke lo centra en un tipo de hombre que le sea útil a ésta. Por ello recomienda que su joven caballero, además de haberse ejercitado en esa enseñanza que le ha dado las virtudes para ser un hombre de buenas costumbres, aprenda también una especie de arte con el que ganarse la vida y que al mismo tiempo le sea de alguna utilidad a sus semejantes.

## FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA:

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

La alteridad educativa como ‘diferencia’ por una educación diversificante

### INTRODUCCIÓN

En la Edad Moderna, la relación con el Otro se da en términos de ‘igualdad’: el otro es igual a mí; el otro es una persona porque somos iguales y yo soy una persona; el otro es lo mismo que yo. En la modernidad la alteridad se concibe como una ‘mismidad’, y entonces inevitablemente toda construcción política en la esfera social moderna se da en términos universalizantes (al ser todos iguales a mí, mi Yo vale para todos los ‘yo’ y se aplica como ley universalmente válida). Esta relación ético-política con la alteridad entendida como ‘mismidad’ encuentra su máxima concreción ante la caída del antiguo régimen medieval teocrático con el nacimiento del Estado Moderno y esa segunda palabra que define su concepción en la modernidad: libertad, *igualdad* y fraternidad. Desde el plano político-concreto, la revolución francesa (1789) impone la noción de igualdad justamente para romper con la desigualdad (inmovilidad social) que el anterior régimen establecía entre la opulenta aristocracia sanguínea monárquica y el resto de los hambreados inferiores mortales. Pero desde el plano político-filosófico (ya que toda metafísica es siempre una decisión política), la relación con el Otro en términos de igualdad surge en la modernidad ya en las *Meditaciones Metafísicas* de Descartes (1641). Luego de haber aplicado su método de duda radical respecto de absolutamente todos los contenidos de su mente, Descartes encuentra una verdad sobre la que es imposible dudar. Su propia existencia es algo indudable, ya que incluso si no tuviera cuerpo y el mundo físico no existiese, el simple hecho de dudar confirma su propia existencia: al menos sería ‘una cosa que piensa’ (ya que ‘la duda’ es un tipo de pensamiento). Pero Descartes ha tenido que pagar un alto

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

precio para encontrar dicha verdad indudable: si sólo puedo confirmar la existencia de aquellos conocimientos que no admitan la menor duda, y ese requisito lo cumple únicamente mi conocimiento sobre mi propio Yo pensante, nos encontramos ante una realidad absolutamente despojada donde lo único que existe con seguridad soy Yo en tanto pensamiento, y del resto del mundo (incluyendo a los otros humanos) no tengo ninguna garantía de que realmente sean tal como los conozco, y ni siquiera tengo ninguna garantía de que realmente existan. La extrema soledad es el precio de la verdad cartesiana.

Sin embargo, el mundo está ahí. Y ahí también están los Otros. Y Dios, dirá Descartes, no puede ser tan malvado como para que todos mis conocimientos sobre el mundo y los demás sea absolutamente erróneo e imaginario: es indudable que de algún lugar provienen esas percepciones que tengo sobre la realidad, incluso aunque mi conocimiento sobre ello no sea correcto. Sin embargo pese a sus esfuerzos teóricos, Descartes no podrá nunca establecer una conexión entre el Yo pensante (*res cogitans*) y el mundo físico (*res extensa*). Y en el plano ético-político, tampoco será posible establecer una relación entre el Yo y los demás humanos en términos de verdadera alteridad: ya que lo único que conozco con certeza es mi propio Yo pensante y eso garantiza mi existencia, la única manera para garantizar la existencia de los demás es suponer que son iguales a mí; es decir, que tienen un pensamiento como el mío y por lo tanto existen. El Otro existe porque es lo mismo que Yo. El Otro es un pensamiento tal como Yo lo soy. Es decir que el Otro y Yo pensamos del mismo modo. Es decir que las personas somos iguales y pensamos igual. Y ya que las personas somos iguales, las personas tenemos los mismos derechos: libertad, *igualdad* y fraternidad. El nacimiento del Estado Moderno es la concreción política de la metafísica moderna que establece una relación ético-política con la alteridad en términos de mismidad.

Lo cual tuvo consecuencias concretas devastadoras para la historia de la humanidad, ya que si todas las personas somos iguales y por eso tenemos los mismos derechos, ¿qué pasa cuando ese Otro no es evidentemente igual a mí? ¿Qué pasa cuando ‘ese’ no es como ‘nosotros’? ¿Será que ‘ese’ diferente a ‘nosotros’ no es entonces una persona? ¿Será entonces que ‘ese’ no tiene los mismos

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

derechos que ‘nosotros’? Porque si el Otro se define en términos de igualdad, y las personas son iguales a mí, entonces ‘ese’ que no es igual a mí no puede ser una persona. Debate para nada intrascendente: lo tuvieron en 1550 Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda respecto de si los indígenas americanos tenían alma igual que los europeos; en caso de tenerla, eran personas que pese a ser esclavos merecían un trato humano digno; en caso de no tenerla, merecían el mismo trato que los animales y esclavos negros africanos (quienes al no ser iguales al prototipo humano de la modernidad europea, no eran considerados personas humanas).

Este es el punto de partida que tomamos para entender uno de los sentidos en que la Filosofía Contemporánea puede presentarse como ‘post-moderna’: la seguridad sobre su propio Yo que ostentaba el Sujeto Moderno se ve completamente resquebrajada a partir de las fisuras abiertas por los cuestionamientos de Marx al sistema económico, los cuestionamientos de Freud al supuesto autodomínio de la racionalidad consciente, y los cuestionamientos de Nietzsche a la supuesta imparcialidad política en los orígenes del orden moral hechos. La incerteza que a partir de ese momento tiene el Sujeto Posmoderno sobre sí mismo, así como los fuertes cuestionamientos de movimientos sociales en defensa de las minorías excluidas, se expresan en la Filosofía Posmoderna en la construcción de la relación con el Otro en términos de verdadera alteridad radical: cualquier Otro es radicalmente un Otro. El Otro ya no se define a partir de la igualdad, sino a partir de la diferencia. En cierto sentido, el mayo francés y su “Viva la Diferencia!” es la concreción política de la metafísica posmoderna; así también, la auto-organización acentrada sin mando vertical y de límites difusos que pudo verse en las manifestaciones de la “Primavera Árabe” es la concreción política de la noción de ‘rizoma’ deleuziana. Lo que pondremos en tensión en la Sección de Filosofía Contemporánea de nuestro Eje Político es por un lado la concepción de la educación entendida como un aparato normalizador que aplanar y homogeneiza las diferencias, en cuyo fundamento se encuentra la herencia moderna que concibe a la alteridad educativa como ‘mismidad’; y en contraposición a ello, la concepción de la educación como espacio de autonomía y libertad a partir de una concepción de la alteridad en tanto ‘diferencia’. Y para ello, utilizaremos primero la descripción crítica que Foucault realiza a los orígenes mismos del nacimiento de la institución educativa moderna. Y en segundo lugar, la propuesta de Rancière que cuestiona la concepción

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

normalizadora que subyace a la institución educativa, y el rol que ella otorga al maestro en tanto explicador.

**FOUCAULT - *Vigilar y Castigar***

En *Vigilar y castigar* (1975) Foucault aplica su método genealógico para “sacar a la luz” los orígenes de las instituciones modernas que se pretenden neutras y puramente científicas, sin influencia de aspectos morales ni políticos. Pero no sólo es una falacia pretender la ciencia es neutra en su formación y sus investigaciones, sino que sus efectos moldean a los individuos mediante técnicas de disciplinamiento cada vez más sutiles. Pondremos nuestro foco en el capítulo “Disciplina”, en las secciones que refieren al surgimiento de la institución educativa moderna. Algunos de los conceptos clave utilizados por Foucault que iremos desarrollando son nociones tales como la disciplina, el castigo, la docilidad, el control del tiempo, el examen, el diseño del espacio como ejercicio invisible del poder. Y la mirada de Foucault será muy crítica, ya que el proyecto moderno tuvo efectos muchas veces contrarios a sus postulados: el acceso masivo a la educación proyectó individuos homogéneos, ni autónomos ni imaginativos. Foucault muestra al detalle procedimientos para dominar y manipular, así como las técnicas empleadas: algunas veces más visibles, otras veces bajo la apariencia de bien común, pero todas buscando siempre la instauración de la disciplina sin que parezca algo impuesto, sino como algo natural y necesario. Esta normalización del poder será uno de los pilares sobre los que descansará el orden social moderno.

*Del castigo del cuerpo al castigo del alma:*

Para Foucault el castigo al cuerpo ha sido sustituido por castigar al alma. Este castigo ya no se ejerce de manera directa sobre el cuerpo de los individuos, sino que se despliega de manera sutil por parte de una serie de especialistas (ya sean internos o externos) que juzgan, ponen etiquetas, toman

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

decisiones. Al “extrapolar” este enfoque al análisis de la institución escolar, en la que el castigo se equipara al trabajo con el alumnado llevado a cabo por parte de especialistas tales como psiquiatras, psicólogos, educadores, los cuales se hacen jueces, evaluadores, “verdugos” y agentes de dominación; instrumentos al servicio de un poder que sobrevuela la existencia de los individuos. Un poder que se ejerce sobre niños, colegiales, y sobre aquellos sujetos a un aparato de producción y que son controlados durante toda su existencia. Pero ¿por qué el castigo se ha considerado tanto en su génesis como en su evolución, como algo natural? Porque quienes ejercen el poder han convertido el derecho a castigar en una defensa de la sociedad, una corrección orientada a reformar y curar al desdichado. El castigo se presenta como algo inseparablemente unido a la propia naturaleza humana, a la necesidad imperiosa de corregir y “normalizar”.

*El Cuerpo Dócil a partir de un nuevo regimen disciplinario: la anatomopolítica:*

Aunque ese castigo se realice de forma sutil, no deja de tomar al cuerpo como objeto y blanco de poder al que se manipula, educa, se forma y domina, con el objetivo de producir seres útiles. Requisito y consecuencia de este procedimiento de castigo y de moldeamiento es el desarrollo en el individuo de una serie de rasgos de carácter, de los cuales el principal es la docilidad, la obediencia, la sumisión: sobre cuerpos sumisos se construyen futuros cuerpos útiles. Foucault define al cuerpo dócil como un cuerpo que puede ser sometido, transformado, perfeccionado y utilizado. Pero para lograr dichas características de un cuerpo dócil, Foucault dice que es necesaria la existencia de un regimen disciplinario que aumente las habilidades útiles al regimen y fabrique cuerpos sometidos, ejercitados, dóciles, a través de la creación de vínculos de coacción mediante técnicas minuciosas (“microfísica del poder”) llevadas a cabo en escuelas elementales y colegios. Una “anatomía política del detalle” usada tanto en la pedagogía escolar como en la propia formación del ciudadano (del soldado, del obrero, del consumidor), cuyas técnicas sutiles puede descomponer en detalles ínfimos pero fundamentales la actuación escolar, ya que servirán para encauzar conductas, y para sustentar

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

y posibilitar la creación de reglamentos minuciosos que construyen esta racionalidad económica o técnica de toda microfísica del poder.

En lo específico al análisis crítico de la educación moderna, debemos entender la disciplina como una anatomía política del detalle en el ámbito de la pedagogía escolar; como forma de encauzamiento de la conducta. Para ello, la anatomopolítica pone especial énfasis en las pequeñas cosas, en su observación (y observancia) para el control y la utilización de los hombres a través de la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo.

*La distribución del espacio:*

Hablar de disciplina nos lleva a hablar, en primera instancia, de distribución de individuos en espacios. Y, como exigencia de esta disciplina espacial, un riguroso control del espacio (dicho control se extiende también a la dimensión temporal). De manera que se impone el establecimiento de técnicas que Foucault resume como las siguientes:

- (1) La clausura, que queda ejemplificada a nivel educativo, en el internado;
- (2) El principio de localización elemental o de la división en zonas, en tanto otra de las técnicas empleadas en el control del espacio;
- (3) Los emplazamientos funcionales (técnica similar a la anterior). Estos responden no sólo a la necesidad de vigilar y de romper las comunicaciones peligrosas, sino también a la necesidad de crear espacio útil;
- (4) Un registro (expediente) en el que todo individuo figura;

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

(5) La disposición en serie, en este caso de las aulas (disposición en cuadro como técnica de poder y dominación para imponer un orden). Esta disposición permite vigilar, controlar, supervisar y posibilitar el trabajo simultáneo de todos los alumnos, fomentar la obediencia del individuo y establecer una economía del tiempo.

(6) Un rango (como consecuencia de la disposición en serie) entendido como el lugar que se ocupa en una clasificación: clases homogéneas, alineamientos por grupos de edad, sucesión de materias enseñadas. Cada alumno ocupa un lugar según su jerarquía de saber y capacidad. De este modo, la comparación estará omnipresente en la vida de los individuos, y no sólo en el período escolar. Nuestras vidas se basan en un sistema de mediciones relativas, de permanente comparación de unos individuos entre sí y con respecto a un modelo.

*El control del tiempo:*

La actividad temporal se encuentra también dispuesta en “series” sucesivas. Cuando hacemos alusión al empleo del tiempo, estamos refiriéndonos a la importancia de asegurar la calidad del tiempo empleado: estableciendo ritmos, regulando los ciclos de repetición. En efecto, se trata de toda una fiscalización de la duración por parte del poder: posibilidad de control detallado y de una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento del tiempo; posibilidad de carácter, y por lo tanto de utilizar a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren .

En el ámbito educativo, éste tiempo disciplinario refiere a una serie de “virtudes” tales como: regularidad, exactitud, puntualidad, premura, todas ellas reflejadas en el horario escolar (y en la vida monacal, tomada aquí por nuestro autor como ejemplo de la forma prístina de control del tiempo). El tiempo disciplinario se impone a la práctica pedagógica, especializando, calificando, dando lugar a una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle. El poder se ejerce directamente sobre el tiempo y se asegura así su control y garantiza su uso. El poder crea así individuos, y ese proceso

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

requiere un control, un dominio y administración del tiempo. Por ejemplo, el cronómetro (símbolo del nacimiento del capitalismo) surge para conseguir individuos útiles y productivos, para favorecer así el progreso de las sociedades.

El foco de atención sobre el que se ejerce el control del tiempo es el ejercicio; un procedimiento que está en el centro de esta seriación del tiempo y que es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas permite una perpetua caracterización del individuo. Así garantiza, en la forma de continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación. Y ese ejercicio es entendido en el ámbito académico como programa escolar, como forma disciplinaria, pues se convierte en tecnología política del cuerpo y de la duración al ejercer el poder sobre las personas por medio de la distribución del tiempo, enmarcando todas las actividades en un calendario y en un horario detallado que encamina a los individuos a una subordinación perpetua. Así, la disciplina ha dado respuesta a las necesidades estructurales del sistema social vigente.

*La anatomopolítica encarna una nueva era del poder.*

La disciplina no es simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz, esta exigencia se traduce de diversas maneras. Es decir que en el cambio histórico a partir de la microfísica del poder, debemos revisar aspectos que ahora cobran un nuevo sentido:

(1) La concepción del cuerpo: el cuerpo se concibe como una pieza de máquina multisegmentaria. El cuerpo singular se convierte en un elemento que se puede colocar, mover, articular sobre otros. Su arrojamiento o su fuerza ya no son las variables principales que lo definen, sino el lugar que ocupa, el intervalo que cubre, la regularidad, y el orden según los cuales lleva a cabo sus desplazamientos.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

(2) La disciplina: la disciplina debe encargarse de combinar las series cronológicas, ya que así es como se obtiene el mayor provecho en términos de logro. El tiempo de uno debe ajustarse al tiempo del otro de manera que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada en un resultado óptimo. Con ello vemos cómo la organización/sistema escolar queda sujeta a una estandarización (un modelo) no sólo a nivel arquitectónico (panóptico), sino también a nivel cronométrico y cronológico temporal.

(3) La señalización: la actividad llevada a cabo por el individuo dominado debe ser ritmada y sostenida por órdenes del profesor, cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad. Para que esta técnica surta efecto (control del comportamiento), es necesario que entre el profesorado y el alumnado se establezca un tipo de relación específica. Hablamos pues, de una relación de señalización, donde el maestro pone la disciplina a su sometido a través de señales tales como órdenes verbales, o acciones (como escribir en pizarra, sonidos de timbre). El alumno deberá haber aprendido el código de las señales y responder automáticamente a cada una de ellas. Este aspecto refiere al aprendizaje de estos símbolos y la asimilación del conjunto de elementos que componen la subcultura escolar.

*La disciplina como fabrica de individualidades normativizadas:*

De esta manera, Foucault pone en evidencia el hecho de que la disciplina fabrica una individualidad. Se trata de una nueva concepción del ser humano, originada en la Modernidad, en la cual descansa y a la cual retroalimenta. El autor indica cuatro características: (1) es celular (por el juego de la distribución espacial), (2) es orgánica (por el cifrado de las actividades), (3) es genética (por la acumulación del tiempo), (4) es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello la disciplina se aplica mediante cuatro grandes técnicas: construye cuadros (distribución); prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone “tácticas” (señales), siendo esta última la forma más elevada de práctica disciplinaria.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

En su conjunto las prácticas disciplinarias conforman la docilidad automática, la subordinación, las coerciones continuadas (tanto individuales como colectivas), la educación y la formación indefinidamente progresivas y, por lo mismo interminables e inalcanzables.

Si nos referimos al ámbito académico, vemos cómo en la escuela reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad). La disciplina contiene así una manera específica de castigar: es punible el dominio indefinido de lo no conforme, la “falta” del alumno es tanto como un delito menor, una ineptitud para cumplir sus tareas. Vemos, por lo tanto, como el castigo es entendido como elemento correctivo, como instrumento de re-educación, en el que el efecto de cambio tiene un propósito que Foucault sintetiza en una noción clave: “encauzar”, enderezar conductas desviadas. Tomando como accesorio el arrepentimiento o la expiación de los “errores” y las faltas. Castigar es ejercitar. Es no pasar de año y repetir, como por ejemplo con los cursos “no aprovechados lo suficiente”. Ese ejercicio del castigo, esa praxis de la disciplina, hace uso de un sistema doble de gratificación-sanción, como consecuencia del cual podremos cuantificar (a través de la penalidad tenemos conocimiento de los individuos, separados, divisibles en secuencias, en espacios, en registros, en casos) y cualificar (siempre la cualificación: lo bueno y lo malo, lo inteligente y lo torpe, lo sano y lo enfermo, lo moral y lo patológico; es decir, la dicotomía fundante sobre la que se construye nuestra concepción del mundo).

*Jerarquización y Homogeneización como efecto del disciplinamiento:*

Clasificar a los individuos (cuantificación) y distribuirlos por rangos (cualificación) presenta una doble función: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar. Tomarán como referencia la clasificación reflejada en los informes, sobre “su conducta universalmente reconocida”. Y de esta manera, ‘lo universal’ vuelve a aparecer soslayando lo natural, el artificio definitivo, la maniobra de obliteración de lo que no deja de ser un

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

constructo social. La inteligencia se usa en este caso, como medida objetiva y neutra, estándar pura y libre de pecado. Y el fin de ‘penalizar’ es que todos los individuos tiendan a parecerse, a actuar igual; se hagan previsible en sus reacciones y respuestas; que tiendan a homogeneizarse. En definitiva, que puedan intercambiarse gracias a la estandarización, la homogeneización y el borrado de las diferencias entre individuos. Se trata en consecuencia, de una ‘penalidad jerarquizante’ que tiene un doble efecto: (i) por un lado, la distribución de los individuos en tiempos y espacios, en escalas y clasificaciones; (ii) por otro lado, ejerce sobre los individuos una presión constante en tanto un modelo académico al que hay que tender: una presión inevitable en términos de desviación moral y estadística. La normalización y la desviación siempre están en indisoluble relación en un proceso que permite la comparación, la jerarquización, la homogeneización, y la exclusión. Aplicando esta noción al análisis crítico de la institución educativa moderna, Foucault dice que lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas *normales* (tal denominación explicita su finalidad normalizadora).

*El examen (evaluación académica):*

Si consideramos al ‘examen’ a partir de las nociones de vigilancia, jerarquización, normalización y sumamos el uso de la técnica de sanción, podemos decir que el ‘examen’ es una observación que opera prolongando una justicia que se pretende objetiva. Además, en tanto que llega a convertirse en un instrumento que califica, compara, mide y sanciona, el ‘examen’ nos permite analizar esa relación entre el poder y el saber que existe en su interior. Foucault sostiene que de todos los procedimientos de disciplina, se destaca el ‘examen’ ya que manifiesta notoriamente el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. El examen tiene la función de establecer entre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona: en él se unen el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. Específicamente en el ámbito escolar, la escuela se convierte en un aparato de examen

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

ininterrumpido que acompaña a la operación de enseñanza durante todo el proceso. Una comparación perpetua de cada uno con todos, que permite medir y sancionar. Además, el examen permite al maestro establecer sobre sus discípulos un enorme campo de conocimientos, pero también un intercambio de saberes. El examen en la escuela garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero también toma del discípulo un saber reservado destinado al maestro: la escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía.

Foucault sostiene que el examen es al mismo tiempo una fijación ritual y científica de las diferencias individuales rotulando a cada uno su propia singularidad. Y entonces se trata de una nueva modalidad de poder, en la cual cada uno recibe como estatuto su propia individualidad y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos que lo caracterizan. Una nueva modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente. El examen (y la infinita sucesión de exámenes en distintas etapas) va construyendo a los individuos, convirtiéndolos en casos aislados y aislables, generando comparaciones y generando registros (haciendo de las personas casos, expedientes). Y sobre todo, el examen marca una norma a la que todos los individuos están obligados a asimilarse y con respecto a la cual habrían de intentar no “desviarse” (la media y la desviación típica como medidas recurrentes en el ámbito educativo moderno).

**RANCIERE - El maestro ignorante –**

*La pedagogía disruptiva de Jacotot:*

Rancière se inspira en la experiencia educativa de un pedagogo francés del siglo XIX llamado Jacotot. Este educador, por cuestiones de naturaleza política, se ve obligado a cambiar de residencia, y se traslada a Bélgica. Ahí decide continuar con su labor docente, sin embargo, se le presenta una dificultad: la barrera del idioma. Los estudiantes ignoraban el idioma francés, y Jacotot el holandés. En tal sentido, no existía un lenguaje intermedio para comunicarse con ellos, por lo que resultaba casi imposible darles indicaciones. Por esta razón, a Jacotot se le ocurrió buscar un

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

referente común, para construir un vínculo con sus estudiantes. Este lazo, fue la lectura de Telémaco, recién publicado en una edición bilingüe. Hizo llegar el libro a los estudiantes por medio de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción. Cuando llegaron a la mitad del primer libro, les hizo saber que debían repetir sin cesar lo aprendido y conformarse con leer el resto como para poder contarlo. Les pidió a los estudiantes que se habían preparado de esta manera que escribieran en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. Jacotot esperaba resultados desastrosos. Sin embargo, no ocurrió así. Los jóvenes fueron capaces de aprender sin explicación alguna, ante lo cual Jacotot replanteó sus ideas pedagógicas fundadas en la creencia común que establece que todo proceso de aprendizaje ha de ser guiado por un profesor que explique, transmita, y comunique conocimientos. Esto implica que el alumnado se quede en un papel pasivo, donde el que posee la verdad de los saberes es una inteligencia superior a la que hay que seguir con fidelidad y sin cuestionamientos.

*El orden explicador y la crítica al maestro explicador.*

De lo anterior se sigue que el acto esencial del maestro era explicar, despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar espíritus, conduciéndolos con una progresión ordenada de lo más simple a lo más complejo. En este sentido, Rancière afirma que en el régimen explicador, el docente encarna una figura de poder autoritaria, creando la identidad del amo individualista poseedor de todo un capital cultural legítimo e incuestionable. Y en consecuencia, esta relación genera desigualdad, autoritarismo, y ausencia de pensamiento crítico ante el saber recibido. Frente a esta situación, Rancière dice que es necesario crear un horizonte para el devenir igualitario.

*La crítica a la reproducción de la desigualdad en el ámbito educativo:*

Dentro del modelo moderno se concibe la pedagogía desde una lógica que le da a la enseñanza la tarea de reducir tanto como sea posible la desigualdad social, achicando la brecha entre los ignorantes y el saber. Es decir, la distancia que el Estado y la Sociedad Pedagógica pretenden reducir en realidad es la misma de la cual viven y que reproducen constantemente. El punto de Rancière es el siguiente: quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de una situación de desigualdad, la aplaza al infinito. En otras palabras: la igualdad no viene después como si fuera un resultado a alcanzar, sino que debe ubicársela antes ya como punto de partida. Pero el planteo de Rancière no es una mirada ingenua que desconoce las injustas diferencias sociales, económicas y culturales. Rancière plantea otra cosa: la desigualdad social presupone a la igualdad, ya que quien obedece una orden debe comprender de antemano el orden social que le impone esa obediencia. Debe ser igual a su maestro para someterse a él.

Cualquier postura que coloque a la igualdad como meta a alcanzar y no como punto de partida, terminará reproduciendo la desigualdad aunque eso no haya sido su objetivo inicial. Y Rancière afirma que ese es el error que cometen dos posturas pedagógicas antagónicas pero que conducen por igual a una reproducción de la desigualdad: la pedagogía progresista (impulsada por el Partido Socialista en Francia) y la pedagogía tradicional (impulsada por la ideología republicana en Francia). La *pedagogía progresista* pone el foco en la desigualdad escolar y la violencia simbólica de sus reglas. Su propuesta en política educativa apunta a reducir las desigualdades de la Escuela reduciendo la gran cultura y haciéndola más accesible y adaptada a la sociabilidad de los niños de clases bajas: los hijos de la inmigración. Pero de esta manera, no hace otra cosa más que afirmar el presupuesto principal del progresismo, el cual le ordena a ‘aquel que sabe’ ponerse al alcance de los desiguales. Así, entonces lo que está haciendo es confirmar la desigualdad en nombre de la igualdad por venir: reproduce la desigualdad. Pero lo mismo sucede con la postura opuesta que defiende una *pedagogía tradicional*. En efecto, la ideología republicana rechaza aquella adaptación de la Escuela

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

a los pobres impulsada por la pedagogía progresista: denuncia que esos métodos adaptados a los pobres nunca pueden ser otra cosa que métodos de pobres, ya que de entrada hunde a los dominados en la situación de la cual se pretende hacerlos salir. Por eso, la ideología republicana afirma que la potencia de la igualdad reside en la universalidad de un saber distribuidos a todos por igual y sin tener en cuenta su origen social: una Escuela completamente separada de la sociedad. Pero el saber no conlleva en sí mismo ninguna consecuencia igualitaria. Comete el mismo error del progresismo al colocar la igualdad como objetivo a alcanzar, y ya que su propuesta es ineficaz debido a que una distribución por igual del saber no conduce por sí misma hacia la igualdad, entonces no hace otra cosa más que reproducir la desigualdad de la que parte. Ese es el fundamento erróneo que ambas posturas comparten: toman la igualdad como objetivo; es decir, consideran la desigualdad como punto de partida.

*La crítica a la Sociedad Pedagogizada:*

Rancière señala que las posturas pedagógicas tradicional y progresista inevitablemente caen en el error de colocar la igualdad como objetivo a alcanzar ya que se encuentran encerradas en el círculo de la Sociedad Pedagogizada: atribuyen a la Escuela el poder fantástico de realizar la igualdad social. En efecto, nuestras sociedades actuales se representan a sí mismas como sociedades homogéneas sin divisiones de clase. Y los rezagados (económica y culturalmente) simplemente no supieron adaptarse al veloz ritmo de la sociedad. De esta manera, la sociedad se concibe a sí misma como una gran escuela que tiene sus salvajes para civilizar y sus alumnos con dificultades de aprendizaje. Dentro de tal concepción, la institución escolar queda a cargo de la tarea de reducir la distancia que hay entre la igualdad de condiciones proclamada y la desigualdad existente. Pero Rancière dice que la función real de esta concepción es afirmar la visión oligárquica de una sociedad-escuela donde el gobierno es la autoridad de los de mejor clase.

*El método emancipador y la igualdad de las inteligencias:*

El punto de partida de Rancière es que quien obedece una orden necesariamente es igual a quien se la ordena: debe ser igual a su maestro para someterse a él. No hay ignorante que no sepa infinidad de cosas, y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Pero debemos tener en cuenta que ‘instruir’ puede significar dos cosas opuestas: (1) embrutecimiento; (2) emancipación.

(1) Instruir en tanto ‘embrutecimiento’ es confirmar una incapacidad en el mismo acto que se pretende reducirla (tal como pasa con la pedagogía tradicional y la progresista);

(2) Instruir en tanto ‘emancipación’ es forzar una capacidad ignorada a reconocerse, y desarrollar las consecuencias de este reconocimiento. Por eso, Rancière afirma que los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, sino que tienen que emancipar las inteligencias, y obligara todos a verificar la igualdad de las inteligencias. Una pedagogía como práctica emancipadora debe partir de la igualdad de las inteligencias, donde todos los sujetos tienen la misma oportunidad para engendrar experiencias de disenso que contraataquen los aparatos ideológicos del sistema.

*El maestro ignorante como espacio de autonomía y libertad:*

La propuesta de Rancière del ‘maestro ignorante’ a partir de la igualdad de las inteligencias crea un espacio autónomo y libre para el aprendizaje, donde los estudiantes no esperan que se les arroje el conocimiento ya elaborado (digerido, masticado), sino que ellos son capaces de explorar e indagar siguiendo la curiosidad por conocer. En este contexto emancipatorio, la búsqueda del conocimiento

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

deviene natural, sin ninguna normatividad de por medio. Y la ignorancia como concepto educativo es una paradoja que permite cuestionar la eficacia de las instituciones educativas.

**FILOSOFIA LATINOAMERICANA:**

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

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

**INTRODUCCION**

La Modernidad comienza con la invasión europea al continente americano y el predominio militar del viejo continente por sobre el oriente próximo y lejano, sucesos que dieron cabida a la creación del colonialismo, capitalismo y el eurocentrismo: el mito de la superioridad del varón blanco europeo. La imposición de la cultura europea en suelo americano se tradujo en el desprecio e incluso la eliminación de la cultura y las tradiciones autóctonas: la modernidad es la ciencia y la razón impuesta por el colonizador a la realidad de los pueblos colonizados. Las consecuencias del sistema colonialista y capitalista han devastado los países de Latinoamérica. El costo que han tenido que pagar estas sociedades es muy alto: pobreza, violaciones sistemáticas de los derechos humanos, saqueo de los recursos naturales, narcotráfico, migración y guerra. Y estas son cuestiones que no sólo afectan a nuestro continente, sino de modo globalizado a todos los países del llamado “Tercer Mundo”. El sistema educativo hegemónico privilegia la repetición y memorización, niega el desarrollo del pensamiento crítico, interrumpe el diálogo y el libre flujo de ideas. Asimismo, divulga un conocimiento eurocéntrico que parte de premisas pedagógicas importadas por científicos sociales europeos. Para este sistema, el maestro encarna la figura del sabio que impone su visión del mundo a los alumnos, los cuáles son considerados como vasijas que el maestro debe llenar de información

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

generada a partir de cánones eurocentristas. En consecuencia, es imposible establecer conexiones entre la realidad académica eurocentrista y la realidad sociocultural y económica de latinoamérica.

Una de las vías para disputarle el poder a las estructuras que lo ostentan, es la educación. Una educación contrahegemónica que afirme la vida y que promueva la libertad. En consecuencia, la educación es un campo de disputa. Si la educación que fomenta el neoliberalismo tiene como característica principal la deshumanización del ser humano, la educación contrahegemónica tendrá como finalidad su humanización. La construcción de una educación contrahegemónica realmente situada y surgida de una Filosofía Latinoamericana, reclama inevitablemente “mirar al sur”, un Sur entendido como metáfora del sufrimiento causado por la explotación humana y de recursos naturales. Tal como lo entiende De Sousa Santos, el norte estaría conformado por los países industrializados, mientras que el sur estaría conformado por los países en “vías del desarrollo”. Entonces, “mirar hacia el sur” significa visibilizar las prácticas pedagógicas latinoamericanas que han sido ignoradas por la hegemonía impuesta de la cultura europea. Si la pedagogía que fomenta la modernidad tiene como característica principal la deshumanización del ser humano, la alternativa pedagógica desde el sur tendrá como finalidad su humanización. Esta es la potencia que guarda dentro de sí la educación contrahegemónica. A través de los postulados pedagógicos de De Sousa Santos y Freire, es posible tomar conciencia de lo que durante siglos la modernidad europea le negó a latinoamérica: la posibilidad de crear subjetividades anticoloniales, anticapitalistas y antipatriarcales. Y eso no es otra cosa que una Filosofía Latinoamericana inmersa en una praxis política concreta que, a partir de conceptualizaciones no heredadas de la modernidad europea, desarrolle políticas educativas para una pedagogía liberadora. Para ello, en la Sección Latinoamericana de nuestro Eje Político entablaremos un diálogo entre las propuestas de Freire y De Sousa Santos; sobre éstos últimos dos, a pesar de compartir el objetivo común de una educación contrahegemónica alternativa a la impuesta por la modernidad europea, muestran diferencias que incluso pueden ponerlos en tensión.

**FREIRE - *Pedagogía del Oprimido***

Freire sostiene que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Su idea es una educación dialogal, opuesta a la idea del liberalismo, que sólo será posible si acabamos con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora y despliegue de imaginación. Y el fundamento de su praxis es la convicción de que el hombre fue creado para vivir con los otros hombres. La pedagogía de Freire es una pedagogía “del oprimido”. No postula, por lo tanto, modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de nuestras sociedades. Al contrario, postula modelos de ruptura y cambio, de transformación total. Si esta pedagogía implica el germen de una revuelta, a medida que se da el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, luego de ésta a una conciencia crítica y de ésta a la conciencia política, no podrá decirse que eso haya sido un objetivo oculto del educador, sino más bien el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre. Y “concienciar” no es sinónimo de “ideologizar”, sino que la pedagogía del oprimido se convierte en la práctica de la libertad.

*Una sociedad de opresores y oprimidos:*

En su análisis, Freire divide a la sociedad en ‘opresores’ y ‘oprimidos’. El opresor es el explotador, el rico, de clase alta, quien a través de la pedagogía de dominación, deshumaniza al oprimido: el opresor reduce a los oprimidos a objetos. Por otro lado, el oprimido es el pobre, el campesino, el analfabeto, las mujeres indígenas. Este sector oprimido mayoritario, por culpa de haber recibido una pedagogía de dominación, le tiene miedo a la libertad: bajo esta dominación educativa el oprimido no quiere ser libre, el oprimido quiere dejar de ser oprimido pero para convertirse en opresor. A este proceso de introyección Freire lo llama ‘adherencia del oprimido al opresor’. Ante dicho escenario,

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

los oprimidos sólo serán capaces de construir nuevos horizontes si descubren que dentro de sí alojan la visión de los opresores. Por eso es fundamental una pedagogía alternativa que haga posible la inserción crítica del oprimido en la realidad del opresor, de manera tal que el oprimido ya no quiera dejar de ser oprimido para convertirse en opresor, sino que quiera dejar de ser oprimido para convertirse en constructor de nuevas realidades.

*La concepción ingenua y la concepción crítica sobre el analfabetismo:*

La ‘concepción ingenua’ sobre el analfabetismo lo encara como si fuera una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su propia incapacidad, de su poca inteligencia y de su apatía. Lo trata como un absoluto “en-sí” que debe ser erradicado. Esta concepción entiende a la tarea de alfabetización como un acto mecánico, mediante el cuál el educador deposita en los analfabetos sílabas, palabras, letras. Este “depósito de palabras” no tiene nada que ver con una educación liberadora. Así, pretenden convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre. Freire critica que no hay metodología alfabetizadora libre de vicios en la medida en que sea un instrumento a través del cual el alfabetizando es visto más como un objeto que como un sujeto. Y esto es lo que sucede en la concepción ingenua: el educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. ‘Educar’ es en estos términos, lo contrario a “hacer pensar”. Por el contrario, la ‘concepción crítica’ entiende al analfabetismo como una manifestación que refleja la estructura de una sociedad en un momento histórico dado, como una consecuencia visible de la estructura de un paradigma determinado. Freire sostiene que la alfabetización sólo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y de solidaridad. Así, alfabetizar es sinónimo de “concienciar”: el analfabeto tiene una

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

conciencia oprimida y alfabetizarlo es integrarlo a su realidad como sujeto de su historia y de la historia.

*La crítica a la concepción bancaria de la educación y la contradicción educador-educando:*

Uno de los conceptos fundamentales que utiliza Freire para desarrollar su crítica a la educación al servicio de la opresión es la concepción bancaria de la educación. Según esta concepción bancaria, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Y de este modo la educación se transforma en un *acto de depositar* (similar a realizar un simple depósito bancario), en el cual los educandos son los depositarios pasivos y el educador es quien deposita activamente. Así, se pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre. En la concepción bancaria, los educandos (“el otro”) son concebidos y calculados desde la seguridad del sujeto cognoscente (“educador”). De este modo, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Y para tal concepción, se tratan de posiciones fijas e invariables, ya que los educandos serán siempre los que no saben.

Pero esa concepción bancaria no es nada nuevo, sino que se trata de la concepción tradicional sobre la educación. Y en ella nunca se supera la contradicción educando-educador, sino que se la acentúa: sólo sirve a la domesticación del hombre. En esta concepción bancaria de la educación, el educando termina siendo un sujeto pasivo y adaptado; como una ‘olla vacía’ que es llenada por pedazos de mundo digeridos por otro.

Según Freire, estas son sus características principales:

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

(1) el educador es siempre quien educa y el educando es siempre el educado; (2) el educador es quien disciplina y el educando el disciplinado; (3) el educador es quien habla y el educando el que escucha; (4) el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; (5) el educador elige el contenido de los programas y el educando lo recibe como un “depósito”; (6) el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe; (7) el educador es el sujeto del proceso y el educando su objeto.

*La concepción problematizadora de la educación y la superación de la contradicción educador-educando:*

Pero Freire señala que en la base misma de aquella concepción bancaria, se encuentran las fisuras que la llevarán a su propio fin. En efecto, lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación bancaria, es que en los propios depósitos se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y frente a dicha concepción bancaria, Freire propone una concepción problematizadora de la educación: una *educación para la liberación*. Y es fundamental en esta concepción no repetir la estructura criticada anteriormente (por más que se la llene ahora de contenidos revolucionarios), ya que en el proceso radical de transformación social, el liderazgo no puede ser bancario para después dejar de serlo. Por eso, el punto de partida radica en los hombres mismos. Y como no hay hombres sin mundo, inevitablemente se debe partir de las relaciones hombres-mundo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos. De su concepción problematizadora podemos mencionar las principales características superadoras:

(1) no más un educador del educando; (2) no más un educando del educador; (3) sino más bien un educador-educando y un educando-educador.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Sus consecuencias serían que (i) nadie educa a nadie, pero (ii) tampoco nadie se educa solo, sino que (iii) los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

*El dialogo: la educación como práctica de libertad:*

En el capítulo 3, Freire expone su concepción sobre la relación de los hombres con el mundo y entre sí, entendiendo todo ello no como momentos separados, sino como una interacción amorosa formativa. Freire afirma que la existencia humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. Si diciendo la palabra con que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. En consecuencia, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, la dialogicidad no comienza al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta entorno a qué va a dialogar con éstos, es decir, una inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado; sino por el contrario, para conocer mediante un diálogo verdadero no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que tienen de esta objetividad. El papel de una educación para la liberación no es hablar al pueblo sobre la propia visión del mundo e intentar imponerla, sino dialogar con el pueblo sobre su visión y la nuestra.

### **BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS - *Educación para otro mundo posible***

El punto de partida de Boaventura de Sousa Santos es que las sociedades modernas están divididas por una ‘línea abismal’ que clasifica a sus habitantes. Por un lado, aquellos que viven en territorios metropolitanos se encuentran encima de la línea abismal: en este espacio, los conflictos se gestionan a través de mecanismos de regulación y emancipación. Por otro lado, aquellos que viven en territorios coloniales se encuentran debajo de esta línea abismal: en este espacio, los conflictos se gestionan por medio de la violencia y apropiación. Frente a este marco contextual, donde el conocimiento científico mantiene la hegemonía sobre otros tipos de conocimientos, De Sousa Santos construye una teoría alternativa que llama ‘epistemologías del sur’, que consiste en la búsqueda de conocimientos y criterios de validez que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases y pueblos que han sido históricamente explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo. Desde esta perspectiva, una transformación profunda en el sistema educativo implicaría la reconstrucción del proyecto de nación, en la cual participarían de manera protagónica el Estado, la sociedad civil organizada, los empresarios y los miembros que conforman el sistema educativo.

De Sousa Santos elabora una teoría pedagógica llamada “Pedagogía del conflicto” en la que realiza un diagnóstico histórico de la educación y propone nuevos horizontes que permitan superar la visión educativa de la modernidad. Afirma que la ‘pedagogía del conflicto’ consiste en tres grandes conflictos de corte epistemológico: (1) conflicto entre la aplicación técnica y la aplicación edificante de la ciencia; (2) conflicto entre el conocimiento como regulación y conocimiento como emancipación; (3) conflicto entre el imperialismo cultural y el multiculturalismo. En línea con su postura anticolonialista que cuestiona los cánones eurocentristas impuestos, nuestro autor descrea de la fe ciega en la ciencia moderna, y por ello la cuestiona: la ciencia moderna no es el único conocimiento válido, ya que existen otros conocimientos, como el indígena o el campesino, que son necesarios más allá de la realidad de las ciudades metropolitanas. La pedagogía de Santos apela a la solidaridad y a la rebeldía: (1) la solidaridad de las comunidades escolares en torno a la

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

construcción de proyectos educativos emancipatorios; (2) la rebeldía de maestros y alumnos que comprenden que la pedagogía no se reduce al conocimiento científico, sino al pluralismo epistémico. Su propuesta incita a convertir las aulas en espacios de participación, de discusión, y también de acción. Es este sentido, afirma que o bien la escuela puede ser el espacio para reproducir la ‘línea abismal’ (contribuir a crear sujetos colonialistas, capitalistas y a favor del patriarcado), o bien la escuela puede ser el espacio que tenga la capacidad de prefigurar una sociedad libre de formas de dominación y así crear subjetividades anticoloniales, anticapitalistas y antipatriarcales.

*El conocimiento como regulación y el conocimiento como emancipación:*

El aspecto principal sobre la concepción de la educación que maneja De Sousa Santos es que se trata de una comprensión más amplia y profunda que no reduce la educación a la escolarización, sino que la entiende como un proceso pleno de formación humana presente en toda sociedad. La educación como una forma de conocer mejor y actuar de forma políticamente posicionada en el mundo y en la vida. La educación como un derecho social, humano, que articula justicia social y cognitiva. Y frente a las políticas dominantes del conocimiento, Boaventura elabora otros inventarios del saber, denunciando como el Sur fue sometido a un proceso de silenciamiento ejercido por el conocimiento científico producido desde el Norte. Por eso el autor elabora una distinción entre las dos formas de conocimiento inscriptas en el paradigma de la modernidad, a saber: conocimiento-regulación y conocimiento-emancipación, las cuales se construyen en una tensión dialéctica. Por un lado, el conocimiento-regulación no regula solamente conceptos, sino también valores, prácticas, culturas y cuerpos. Por otro lado, el conocimiento-emancipación va más allá, liberando a los sujetos y afirmándolos en la totalidad de su formación humana. Consecuentemente, el conocimiento-emancipación se presenta como una referencia epistemológica para la construcción de una educación emancipatoria. Sin embargo, el autor advierte que el conocimiento-emancipación no está fuera de la modernidad, sino que fue marginado por la ciencia moderna. Y como estas dos formas de conocimiento se encuentran en una tensión dialéctica es posible que el ‘conocimiento-regulación’ abra espacios para la emancipación, así como que el ‘conocimiento-emancipación’ pueda también

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

actuar de forma regulatoria en la vida de los sujetos, de las conciencias y de los cuerpos. Por lo tanto, es preciso encontrar alternativas en ese proceso. Una de las cuales es revalidar el conocimiento-emancipación y concederle la primacía sobre el conocimiento-regulación.

*El proyecto educativo emancipatorio a partir del “conflicto”:*

Un proyecto educativo verdaderamente emancipatorio debe ser coherente con una visión democrática de la sociedad, y al mismo tiempo ser radical, emancipatorio y orientado hacia una pedagogía del conflicto. Un proyecto educativo emancipatorio con esas características es adecuado para el presente, orientado a combatir la trivialización del sufrimiento humano trayendo imágenes desestabilizadoras del pasado, concebido no como fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana. Es un proyecto desestabilizador puesto que acarrea en sí la memoria y la denuncia, la comunicación y la complejidad. Consiste en recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y orientarla a la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes. Maximizar esa desestabilización es la razón de ser de ese proyecto. Y por eso mismo posee una carga densa de conflictividad. Ante tanto sufrimiento humano, una educación para el inconformismo debe ser ella misma inconformista. Debe resultar en conocimientos y prácticas que se incomoden frente a ese mismo sufrimiento.

## **PREGUNTAS PARA PENSAR LOS TEXTOS**

**ANTIGUEDAD:** La educación al servicio de los intereses del individuo VS La educación al servicio de los intereses de la polis

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

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

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

**MODERNIDAD:** La educación en la construcción de ‘lo político’ como suma de individualidades VS La educación en la construcción de ‘lo político’ como totalidad comunitaria

- ¿En qué consiste la crítica de Locke al método tradicional para enseñar reglas a los infantes y qué propone en su lugar?
- ¿Cuáles son las ventajas de una educación doméstica?
- ¿Que postura tiene Locke sobre las recompensas y los castigos en la enseñanza?

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

- ¿Cuáles son según Rousseau los tres maestros que producen la educación y cómo se relacionan?
- ¿Cuál es el rasgo distintivo de las instituciones sociales buenas? ¿Cómo describe el autor la oposición entre la educación pública y la educación doméstica? ¿Cuáles son las características fundamentales que debe tener una verdadera educación doméstica?
- ¿Qué relación establece el autor entre madre y nodriza y entre padre y preceptor?
- ¿Cuáles son las máximas que Rousseau ofrece como base para la educación del niño?

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

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

**CONTEMPORANEIDAD**: La alteridad educativa como ‘mismidad’ a partir de una educación homogeneizadora  
VS La alteridad educativa como ‘diferencia’ a partir de una educación diversificante

- ¿Cómo define Foucault a la ‘disciplina’? ¿Qué significa que la disciplina es una fábrica de individualidades normativizadas?
- ¿Qué implica y qué efectos tiene la distribución del espacio y el control del tiempo?
- ¿Cómo describe Foucault la instancia del examen y por qué ocupa un lugar distintivo en la modernidad?
- ¿Por qué es tan importante para Rancière la experiencia pedagógica de Jacotot?
- ¿En qué se diferencian el maestro explicador y el maestro emancipador?
- ¿En qué consiste según Rancière el error de reproducir la desigualdad en el ámbito educativo y cómo se relaciona con la noción de sociedad pedagogizada?
- ¿Cuál es la propuesta educativa de Rancière?

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

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

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

**LATINOAMERICA**: Las políticas educativas como reproducción del modelo hegemónico europeo VS Las políticas educativas como producción de un modelo contrahegemónico latinoamericano

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

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

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

## EJE C

### ECO FILOSOFÍA

#### EJE C: ECOFILOSOFÍA

#### Cuidado de la Tierra vs Destrucción de la misma

##### Introducción

Desde los años setenta del siglo XX, se ha destacado dentro de la disciplina filosófica un enfoque o vertiente denominada ecofilosofía. La misma se encuentra asociada a diversas acepciones e interpretaciones, pero principalmente se la caracteriza como la reflexión sobre el vínculo entre ser humano, naturaleza y cultura en un sentido amplio. Esto supone la referencia a valores, estilos culturales y pautas económicas de las sociedades o grupos particulares.

Entonces, como hemos dicho esta idea de “ecofilosofía” se expresa en diversos enfoques: ecología profunda, ecofeminismo, ecología social, o distintas corrientes de ética ambiental. Todas asumen, aunque en diversos grados, una crítica del antropocentrismo<sup>16</sup>.

No obstante, y haciendo un poco de historia, podemos decir que se trata de una corriente de pensamiento que tiene su origen, en el ámbito de la filosofía, en el término ‘ecosofía’ acuñado en 1973 por el filósofo noruego Arne Næss (1912-2009), y que fomenta la exploración de una sabiduría para habitar el planeta, en medio de la crisis civilizatoria en la que estamos inmersos como Humanidad, esto es, a escala global.

Posteriormente, esta idea de ecosofía es complementada con las nociones que postula e introduce el filósofo francés Félix Guattari y remite a una ampliación generalizada de la mirada ecológica pero que a su vez la transforma totalmente orientándola hacia el análisis de la vida social y la vida mental.

16 Dussell, E, 1492, El encubrimiento del Otro, p 178-179

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Respecto a la tensión general que aquí presentamos, diremos que implica la importancia de advertir cómo y por qué es problemática y compleja la idea de un equilibrio entre naturaleza y ser humano. Este desafío deriva en una íntima relación con los procesos de formación intelectual, política y social, es decir, en una educación del carácter, de las acciones y de las ideas. Se trata de **reconstruir o deconstruir** las bases de lo relacional entre los sujetos y las cosas.

Ahora bien, para poder lograr dicho objetivo, las sociedades cuentan con diversas herramientas tales como la política y/o la educación.

Sobre esa última, veremos que esos planteamientos, según los cuales la educación promueve mayores grados de desarrollo y con ello una mejor calidad de vida, en equilibrio con la naturaleza, no son actuales, sino que se remontan a la **Antigüedad**.

Este subeje propone abordar la tensión entre **Educar para mandar vs Educar para el servicio**.

Por un lado, tenemos al historiador, militar y filósofo griego, **Jenofonte (431 a.C – 354 a.C)**, conocido por sus escritos sobre la cultura y la historia de Grecia, quien escribió una obra muy renombrada y exitosa que se conoció en castellano como *“Recuerdos de Sócrates”* y que también fue llamada *“Memorabilia”*.

En dicha obra, pone de manifiesto la relevancia de las enseñanzas de Sócrates, de quien fue discípulo, y resalta la concepción platónica de la educación para la virtud, es decir, la areté.

A partir del Libro II, reproduce un diálogo con Sócrates respecto al valor de la sabiduría y el aprendizaje para lograrla. Y es allí donde aparece la idea de que hay gobernantes y gobernados. Algo que no resulta raro en la historia de los desarrollos filosóficos pero que, en el caso de Jenofonte, postula la idea de que, independientemente de la clase social o lugar de nacimiento o herencia familiar, lo que se resalta es que se puede adquirir a partir de la educación o la formación intelectual (y militar también) aquello con lo que no se ha nacido. Y es por ello, que la educación desde la niñez toma una gran relevancia en el pensamiento jenofonteo.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Esta postura filosófica concibe al hombre como un *ser perfectible*, que, sin importar las cualidades que la naturaleza le haya otorgado, tiene la valiosa oportunidad de aspirar a la vida virtuosa, a la perfección, porque la virtud es algo que se consigue mediante la educación, la práctica y el esfuerzo.

En varios pasajes de la obra se pregunta sobre si las virtudes pueden ser enseñadas. Dice Jenofonte que, al preguntársele a Sócrates, si la valentía era enseñable o algo natural, dijo:

*“Pienso que tal como un cuerpo es de nacimiento más fuerte que otro para los trabajos, así también un alma es más robusta que otra alma para las situaciones peligrosas, pues veo personas criadas en las mismas leyes y costumbres muy distintas unas de otras respecto a la audacia. Pienso, con todo, que cualquier naturaleza mediante aprendizaje y ejercicio aumenta respecto a la valentía (...) Y veo también yo, en todas las demás actividades de modo semejante, hombres diferentes entre sí por naturaleza y que progresan mucho con su dedicación. A partir de eso está claro que es preciso que todos, tanto los bien dotados de modo natural como los bastante torpes por naturaleza, en las actividades en que quieran llegar a ser dignos de mención, esas las aprendan y ejerciten” (Recuerdos de Sócrates, L.III,9.1,2,3)*

Cada niño debe educarse para dos cosas: o para mandar o para ser mandado. Y ante esto, se plantean las diferencias entre una cosa y otra: quien domine sus pasiones y no se deje engañar, quien anteponga sus deberes a las necesidades físicas, quien priorice el bienestar común y no sus propios caprichos, quien se responsabilice de sus tareas escolares; está en condiciones de mandar. Caso contrario, deberá obedecer a otros. Sócrates designaba esta educación para el dominio de sí mismo y la abstinencia con el término “*ascesis*”, que es la virtud del hombre destinado a mandar.

Por otro lado, encontramos a **Marco Fabio Quintiliano (35-95 d.C)**, pedagogo y filósofo hispanorromano quien tuvo un gran prestigio como maestro y orador, lo que hizo que el emperador romano Vespasiano lo contratara como primer profesor de retórica latina con el objetivo de formular intelectualmente los principios políticos imperiales.

El lugar que ocupaba Quintiliano en la sociedad romana era sumamente importante, y en gran medida, estaba dado por su gran conocimiento y formación en la oratoria, que era una cualidad muy apreciada en Roma, en cuya civilización la retórica constituía el proyecto cultural básico para la educación integral del ciudadano. Por lo tanto, la formación del orador coincidía esencialmente con la

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

del ciudadano romano ideal. Es importante destacar que esta idea de saber retórico ya era un valor en sí misma, incluso aunque no pudiera aplicarse concretamente en alguna acción porque el hecho de estar formado hacía al hombre un ser potencialmente trascendental para su comunidad.

Es interesante que el nombre de la obra de Quintiliano, que aquí proponemos trabajar, se titule *“Aprendizaje de la oratoria”* puesto que gracias al aprendizaje de la elocuencia se forma primero y principalmente a la persona que ha de ser luego orador, para que sea capaz de cumplir sus elevadas obligaciones.

Respecto a lo estrictamente pedagógico, esto se empieza a esbozar ya en los primeros libros en donde se abordan diversos temas sobre la educación del niño y el muchacho, así como de las virtudes del buen maestro. Quintiliano sostiene la importancia de la educación como instrumento para hacer mejores a las personas, lo que evidentemente repercute en el beneficio de todos. Se trata de un proceso formativo/educativo que debe ser armónico y contar con la participación activa del maestro y del que recibe las enseñanzas, entre quienes debe de existir respeto y afecto.

En este planteo no existen los métodos educativos lineales, es decir, tradicionales, sino que son las circunstancias particulares las que dictan al buen maestro la forma correcta de enseñar.

Para comprender acabadamente el pensamiento de Quintiliano, debe reiterarse la idea (que ya había formulado Jenofonte) del perfeccionamiento de la persona mediante la educación y que eso no se orienta meramente a lo individual, sino que se dirige hacia la obtención de habilidades y conocimientos.

Como se ha visto, su modelo ideal es el del ciudadano romano que está dispuesto y preparado para encarar el servicio a la comunidad, a una participación ciudadana en pos de contribuir con lo que pudo adquirir en su formación. Su concepción de la elocuencia así lo testimonia, debe servir siempre a la comunidad:

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

*“lo más importante y lo de mayor grandeza es precisamente ser un hombre honrado (...) si la fuerza de la palabra hubiere llegado a pertrechar al orador para su mal empleo, ninguna cosa habría más perniciosa para los intereses de la comunidad” (XII,1,1)*

O en otro pasaje:

*“el orador que yo formo quiero que sea un sabio romano, que muestre ser verdaderamente un hombre de auténtico sentir ciudadano, no en discusiones esotéricas, sino en las experiencias de la vida real y en sus obras” (XII, II, 7).*

Un ciudadano que se precie de tal debía tener los dotes necesarios en la oratoria y someter sus intereses individuales a la comunidad.

Retomando la idea de la tensión general, y en relación con la educación, en la **Modernidad** encontraremos que el llamado proceso de secularización en ciernes provoca una revolución en el comportamiento y el conocimiento humano. Aquí la relación entre los sujetos y de éstos con la naturaleza, mantiene su carácter complejo puesto que el anhelo de la expansión del dominio de lo racional hacia todo lo existente, genera nuevas tensiones.

Vale aclarar que a esta tensión entraremos con un enfoque epistemológico según el cual la educación tiene que ver con la formación intelectual y con la crítica y/o adquisición de las herramientas que posibiliten la apreciación de los procedimientos genéricos mediante los cuales abordamos la realidad en cuanto a toda teoría del conocimiento.

En este espacio histórico-filosófico abordaremos la tensión **Materialismo pedagógico vs Naturalismo pedagógico**

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Por un lado, presentamos la perspectiva de la filósofa, escritora y científica inglesa **Margaret Lucas**<sup>17</sup> (1623-1673), quien en una de sus obras titulada *“Observaciones sobre la filosofía*

*experimental”* pone en discusión conceptos básicos como son la naturaleza de la materia, del movimiento, del infinito, es decir, todas las ideas que sustentaban las explicaciones de la nueva filosofía natural. A su vez, desarrolla una propuesta epistemológica partiendo de su concepción particular de la percepción, es decir, que ontológicamente, la filósofa concibe al mundo natural como un cuerpo entero, que no se compone de cuerpo y alma. Sostenía una comprensión monista, donde lo cognoscitivo se asimilaba a lo material. En consecuencia, la naturaleza no se divide en o se compone de partes. Y si eso es posible lo es solo por medio de la razón, como auto-conocimiento o a los efectos metodológicos para poder estudiarla. Esto es, que cuerpo y lugar son lo mismo.

Ahora bien ¿a qué nos referimos cuando hablamos de materialismo? En la modernidad, el debate en torno a la cuestión del materialismo giraba sobre dos posturas: la primera sostenía la relación entre lo corporal y lo mental, y se expresaba en el interrogante sobre si el pensamiento podría generarse a partir de la materia. Mientras que la segunda, versaba sobre la relación entre lo material y lo vital, y se advertía en la polémica en torno a si la materia estaba dotada de un principio vital originario. Por supuesto, Lucas adherirá a esta última consideración puesto que: *“el mundo no es una máquina, sino una fuerza natural, compleja, contradictoria y activa, viva, transformable e independiente y a la vez conectada con todas las formas de materia”*.

Entonces, teniendo en cuenta todo lo anterior ¿en qué sentido hablamos de materialismo pedagógico? Lucas habla de la filosofía contemplativa y de la filosofía experimental como aspectos de la actividad filosófica que son complementarios, pero se articulan de un modo particular:

17 Irigaray, Luce, La democracia comienza a due- La democracia comienza con dos-. Esta autora en este punto sostiene que aprender a respetar la diferencia entre mujer y varón hará que no se experimente ninguna dificultad en respetar toda otra diferencia, porque los instintos de posesión, explotación, menosprecio y rechazo habrían sido educados desde las pulsiones elementales.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

*“Así como el grado racional de la materia desempeña un rol directivo porque tiene las cualidades de diseñar, examinar y dirigir, y el grado sensible actúa en función de esa orientación (...)” (Observaciones 49, 99)*

O en otro fragmento:

*“(...) así en filosofía natural, la parte contemplativa debe preceder a la experimental, porque es la que ofrece las razones, los argumentos y las instrucciones al arte de la experimentación” (Observaciones 196-7, 210).*

En definitiva, podemos decir que la producción de conocimiento humano no debe alterar la organización de la totalidad natural de la que forma parte.

Entonces, para Margaret Lucas el conocimiento (en el caso particular el científico) se explora sobre la base de una síntesis entre dos tipos de una misma filosofía (y no de dos corrientes). Es decir, se trata de una relación de complementariedad que no obedece solamente al respeto del orden natural, sino también a un propósito estrictamente epistemológico.

No obstante, que Lucas reconoce en la percepción racional ciertas características particulares que le dan una gran preeminencia por sobre la sensible, también sostiene que ninguna de las dos es infalible porque ambas pueden ser engañosas. Es por ello que para poder alcanzar un conocimiento fiable de la naturaleza se hace estrictamente necesaria la idea de aquella articulación planteada:

*“dado que el conocimiento y la comprensión son más claros cuando la percepción racional y la sensible se unen, de la misma manera la filosofía experimental y la especulativa dan la información más segura cuando están unidas o acompañadas la una de la otra” (Observaciones, 242).*

Por otro lado, tenemos la postura del filósofo ginebrino **Jean Jacques Rousseau (1712-1778)** quien planteó la tesis central según la cual la civilización, las instituciones, la propiedad privada, la vida social son el origen del sufrimiento y las injusticias que atraviesa el ser humano. En contraposición, reivindicó las bondades de lo que llamó el "buen salvaje", situación que ponía al hombre como alguien que naturalmente tenía distintas características sociales positivas que al momento de ingresar en la sociedad se convertían en las peores miserias.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

En lo concerniente a la educación, escribió en 1762, una de sus obras más célebres, y que generó toda una novedad en el campo disciplinar. Su escrito titulado *“Emilio o de la educación”*, propone y desarrolla un cambio de enfoque sobre el tema respecto a lo que fuera postulado en la Antigüedad.

El planteo de Rousseau es innovador puesto que ubica al niño en el centro del quehacer educativo caracterizándolo como un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución. Esto es que es el primero que se plantea concretamente una posición filosófica teniendo en cuenta a los destinatarios de la práctica educativa.

Por otro lado, el filósofo sostiene que *“nacemos débiles y necesitamos fuerzas, desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación”*.

A partir de lo anterior, piensa Rousseau entonces, una relación entre educación y vida que se resume en la pregunta ¿cómo aprender a vivir? Y su respuesta es más que elocuente. Aprendiendo de la naturaleza y ejercitando las capacidades que le ha otorgado a los hombres. Se llega a todo conocimiento a través de un aprendizaje progresivo.

Y hay otro aspecto importante en esta mirada rousseauiana nueva: frente a las posiciones realistas, racionalistas y empiristas, el ginebrino propugna una educación que no altera el orden teleológico natural. Y con ello, se pone en el lugar de pionero del naturalismo pedagógico puesto que su concepto de naturaleza resulta crucial para entender sus nociones antropológicas y pedagógicas. En este planteo hay una identificación entre naturaleza y bondad y, en consecuencia, se pregona como valioso aquello que guarde relación con ese estado natural. Se trata de orientar el proceso educativo del ser humano tomando en cuenta lo originario, prestar atención a las formas jurídicas que no se atienen simplemente a perseguir la igualdad y, además, la formación de ciudadanos sin egoísmos aspirando a la unidad colectiva.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

En el libro IV del Emilio, Rousseau aborda el paso de la infancia a la pubertad en el niño. En ese período de tránsito, la educación del niño tiene por objeto formarlo para que ejerza su propia voluntad mediante herramientas que limiten o beneficien los efectos de sus acciones.

Para nuestro filósofo, el período que va del nacimiento hasta los doce años, es el más valioso puesto que la educación progresa de manera natural. Es decir, que se da de manera negativa, lo que implica decir que no se les enseña a los niños ni verdad ni virtud, sino que a través de las sensaciones van formándose como seres racionales, y no al revés. Caso contrario serían meros instrumentos sociales.

En el subeje **contemporaneidad**, trabajaremos la tensión entre **Mutación de las mentalidades vs Muerte de la naturaleza**.

Para encarar la primera conceptualización nos valdremos del filósofo francés **Felix Guattari (1930-1992)** quien sostiene que la ecosofía es una perspectiva ético-política, que reclama de cada ser humano una participación activa y urgente, en tanto responsables de la relación pasado, presente y futura con la naturaleza, a la cual hemos expoliado de diversas maneras posibles:

*“Las formaciones políticas y las instancias ejecutivas se muestran totalmente incapaces de aprehender esta problemática en el conjunto de sus implicaciones. Aunque recientemente hayan iniciado una toma de consciencia parcial de los peligros más llamativos que amenazan el entorno natural de nuestras sociedades, en general se limitan a abordar el campo de la contaminación industrial, pero exclusivamente desde una perspectiva tecnocrática, cuando en realidad solo una articulación ético-política que yo llamo ecosofía entre los tres registros ecológicos, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana, sería susceptible de clarificar convenientemente estas cuestiones”.*  
(Guattari, 1996,8)

Estas reflexiones del filósofo francés, tienen vigencia hoy en día. Vemos permanentemente distintos esfuerzos llevados a cabo por diversos sectores sociales como el tecnológico, el político, el empresarial, las organizaciones civiles, con el objetivo de mitigar las consecuencias de un modo de ser, estar y habitar el planeta, que los seres humanos hemos gestionado con bastantes dificultades.

En su texto denominado “*Caosmosis*”, Guattari sostiene:

*“La crisis ecológica remite a una crisis más general de lo social, lo político y lo existencial. El problema aquí planteado es el de una suerte de revolución de las mentalidades para que cesen de avalar un cierto tipo de desarrollo basado en un productivismo que ha perdido toda finalidad humana. Entonces, lancinante, retorna la pregunta: ¿cómo modificar las mentalidades, cómo reinventar prácticas sociales que devuelvan a la humanidad -si alguna vez lo tuvo- el sentido de las responsabilidades, no sólo respecto de su propia supervivencia sino igualmente del futuro de cualquier vida en este planeta, la de las especies animales y vegetales como la de las especies incorpóreas, como la música, las artes, el cine, la relación con el tiempo, el amor y la compasión por el otro, el sentimiento de fusión en el seno del cosmos?”(p.146)*

Lo que Guattari identifica como “caosmosis” define, al mismo tiempo, una práctica y una herramienta de análisis que implica un cierto activismo sobre la base del juego de las tres ecologías. Caosmosis *“es una fuerza que articula la potencialidad creativa con la raíz de la finitud sensible –antes de que sea aplicada a las obras, los conceptos filosóficos, las funciones científicas y los objetos mentales y sociales” (1996, 112).*

Desde esta perspectiva, no hay frontera entre el ser humano, la sociedad, la técnica, la apropiación del entorno, la configuración de territorios existenciales. La sociedad es un instrumento social, un lenguaje que atraviesa al hombre en su propia singularidad. Por ende, la educación aquí adquiere rasgos rizomáticos, lo que en términos del autor equivale a decir que crece y se dispersa transversalmente, de forma colectiva en un comportamiento intersticial. Sus logros son inesperados, su desarrollo también. En esta idea la pedagogía se constituye como elemento político que sólo existe en su múltiple fluir, como continua emergencia en espacios inesperados, siempre en dispersión.

Mientras que, por otro lado, presentamos a la filósofa estadounidense **Carolyn Merchant (1936)** quien postula en su obra *“La muerte de la naturaleza”* una visión ecológica –no esencialista– del vínculo entre los humanos y la naturaleza.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Lo que se pretende es poner de manifiesto las concepciones que se convirtieron en dominantes y, que dieron lugar a formas de objetivación hegemónicas y un trato violento de la naturaleza que provocó (y provoca) toda una serie de perjuicios y catástrofes sociales.

Por otro lado, es el objetivo de la autora poder explicar las controversias de un modelo que tradicionalmente ha pensado al mundo y a la naturaleza como una máquina. Esto con el otro fin, que es entender cuáles fueron las condiciones históricas, sociales y epistémicas que posibilitaron el dominio y la explotación de la naturaleza por parte del hombre occidental. Ante dicho maltrato de la naturaleza por parte del hombre, expresado en múltiples ejemplos, Merchant postula la restauración de un horizonte ecológico impulsado por las mujeres.

Sin embargo, la idea que aquí pretendemos esbozar es la que Merchant denomina “muerte de la Naturaleza” y sus vínculos con la revolución científica, la visión desencantada del mundo y la actitud prometeica del hombre frente a la naturaleza que, respondiendo a una crisis sociopolítica y epistémica forjaba una explicación maquinaica de todo lo existente, se asoció simultáneamente a una determinada estructura material, económica y social, generando inevitablemente consecuencias prácticas.

Esto es, una sociedad entre teoría y práctica, entre capital y consumo, que se identificaron con un modo de ser y de producir/consumir basado exclusivamente en la rentabilidad.

En este mundo actual, en cierto sentido, las máquinas nos siguen dominando, tal como lo vienen haciendo desde que se impuso la perspectiva del modelo mecanicista, y se convirtieron desde el siglo XVII en modelos estructurales para la ontología y la epistemología occidental. Según lo esboza Merchant, el mecanicismo impone una nueva ética para el sujeto moderno europeo que reordenó el mundo según dos elementos principales: el orden y el poder. Las máquinas se convirtieron paulatinamente en la propia imagen representativa del orden al que se aspiraba en la vida en un mundo mecanizado: las máquinas eran también el símbolo intrínseco del poder sobre la naturaleza.

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Entonces, esa idea no refiere solamente a una cuestión conceptual, sino que se relaciona a un acontecimiento efectivo y material. En palabras de la filósofa:

*¿La Tierra está muerta o viva? Las antiguas culturas de Oriente y Occidente y los pueblos originarios de América percibieron la Tierra como una madre, viva, activa y sensible a la acción humana. Los griegos y los europeos del Renacimiento conceptualizaron el cosmos como un organismo vivo, con un cuerpo, alma y espíritu, y a la tierra como madre nutritiva, con sistemas respiratorio, circulatorio, reproductivo y excretor. (...) Sin embargo, durante los últimos*

*trecientos años, la ciencia mecanicista occidental y el capitalismo han concebido a la Tierra como algo muerto e inerte, manipulable desde el exterior y explotable para obtener beneficios [ganancias]. La muerte de la naturaleza legitimó su dominio. Las extracciones coloniales de recursos combinados con la contaminación industrial y su agotamiento empujaron hoy a toda la Tierra al borde de la destrucción ecológica. (p. 60)*

En lo que respecta al espacio de **Latinoamérica**, trabajaremos la tensión entre **pedagogía de la Tierra vs decolonialidad del Saber**.

Vale aclarar que ambos autores no se oponen en sus consideraciones, sino que comparten un mismo diagnóstico, pero sus posiciones presentan algunos matices que los hacen tomar caminos diferentes, y por ende, sostener distintas afirmaciones respecto al punto de llegada de sus propuestas.

Por un lado, encontramos la propuesta del filósofo brasileño **Moacir Gadotti (1941)** quien postula una “pedagogía de la tierra”, que permita sentar las bases para la reflexión sobre la práctica pedagógica, sustentadas bajo un nuevo paradigma. Desde esta perspectiva la educación exige una nueva mediación pedagógica que responda a la complejidad de los procesos de construcción del conocimiento sobre la base de la reflexión.

Según Gadotti, *“una educación sustentable asociada a la planetariedad supone una Pedagogía de la Tierra que reeduce al hombre y a la mujer, prisioneros de una cultura predatoria avanzando más allá de considerar a la tierra como espacio del sustento y del dominio técnico-tecnológico” (p. 61)*

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

Este programa se ha denominado también ecopedagogía y contiene las siguientes características: debe educar para pensar en forma global; educar los sentimientos; enseñar sobre la identidad de la Tierra como esencial para la condición humana; moldear la conciencia planetaria; educar para el entendimiento y educar para la simplicidad, el cuidado y la paz.

Hemos llegado hasta aquí porque no hemos reconocido a la Tierra como nuestra única casa grande y como base para la vida, y parte de la tierra es el ser humano mismo, y su relación con el entorno.

Para Gadotti, una educación sustentable asociada a la planetaridad supone una pedagogía de la Tierra que reeduce al hombre y la mujer, como responsables ante una actitud predatoria como la

que ha tenido el ser humano hasta ahora, ampliando la consideración de la Tierra como espacio compartido por todos a escala global y no meramente con fines utilitarios económico/productivos.

Una cultura de la sustentabilidad supone, según este autor brasileño, una pedagogía que tome conciencia en torno a formar una ciudadanía planetaria, basada en una nueva economía de mercado donde predomine la cooperación y la solidaridad. La ecopedagogía, desde esta perspectiva puede ser entendida como un movimiento social y político, cuyas acciones sean orientadas al bien común y generar nuevas formas de conciencia social ecológica.

En el abordaje de la segunda idea nos valdremos de los aportes del pensador argentino **Walter Mignolo**.

Según el autor, el par conceptual “educación-descolonialidad”, guarda una íntima y cuádruple relación porque en esta idea se cruzan cuestiones éticas, epistemológicas, pedagógicas, históricas y políticas. Nos encontramos atravesados por una diferencia colonial que se encuentra en nuestro propio ADN se encuentran atravesados por la “diferencia colonial”.

Según el autor, esa “diferencia colonial” es el resultado de haber perpetrado un mecanismo hegemónico que se puso en marcha desde el siglo XVI hasta nuestros días y que implica una clasificación de las personas desde un pensamiento hegemónico marcando la supuesta inferioridad

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

(racismo epistemológico) nuestroamericana para justificar la actitud y acción concreta colonizante. Una situación derivada de la Modernidad, momento sociohistórico en el cual se impone una razón conquistadora, avasallante y expansionista.

En esa diferencia colonial se imponen varias acciones donde se evidencian las ideas de colonialidad del poder y colonialidad del saber.

Ahora bien, ¿cómo podemos hacer frente a esa diferencia colonial? Mignolo propone que lo hagamos a través de proyectos de descolonización, sean políticos, económicos como en el orden intelectual.

Existen infinidad de ejemplos sobre esto que menciona el autor tal es el caso de los movimientos sociales campesinos en muchos países de América o múltiples escritores/as y filósofos/as, que comparten sus pensamientos y planteamientos desde una perspectiva propia (arraigada) exponiendo las tensiones y las reivindicaciones que cada una considera según sus intereses culturales y políticos.

En sus obras, escritores de minorías, de esos grupos cuyo pensamiento y formas de conocimiento fueron desprestigiados por el saber del colonizador, revelan que existen y han existido desde siempre otros modos legítimos de conocer y concebir la realidad.

Mignolo nos invita a pensar sobre la actualidad de esta colonialidad sufrida, la cual nos somete e invisibiliza de diversas formas. El hecho de que podamos reflexionar sobre esas formas nos permitirá encontrar otras formas de ser, estar y conocer, sobre la base de nuestras propias características locales y regionales.

Por otro lado, y en lo referente a la educación en sentido estricto, nuestro filósofo entiende que es muy importante lo que en las instituciones educativas pueden hacer los docentes en cuanto al desarrollo, no de una visión hegemónica (como la sufrida) sino una pluriversal que eduque a los/las

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

estudiantes para que comprendan y asimilen los efectos y consecuencias de la colonialidad del poder en todos los ámbitos de su vida.

Esto redundará en una pedagogía decolonial, es decir, una práctica educativa que promueva el desafío de la coexistencia de lo diverso, sin la supremacía de ninguno, y que reflexione críticamente acerca de la difícil y frágil condición humana.

En definitiva, se trata de repensar el vínculo entre educación y decolonialidad, un nuevo paradigma que no encuentre en la educación solamente la idea de generar mano de obra para el sistema económico sino que también implique un sentido más amplio que nos lleve a refundar una ética de lo humano y, por ende, a escala planetaria recuperando nuestros orígenes como un marco de referencia de las ideas educativas de nuestro tiempo y que, a la vez, exprese un proyecto plural y viable en la escena actual en el momento sociohistórico que habitamos.

**Antigüedad**

Educar para mandar vs Educar para el servicio

**Preguntas para pensar los textos:**

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

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

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

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.  
Modernidad**

Materialismo pedagógico vs Naturalismo pedagógico

**Preguntas para pensar los textos:**

- ¿Cuáles son los elementos que nos hacen pensar en Lucas en un “materialismo pedagógico”?
- ¿Cuál es la crítica de la filósofa al mecanicismo de su época? ¿Y qué relación tiene con su postura respecto al conocimiento humano?
- ¿Por qué decimos que la teoría educativa propuesta por Rousseau implica un “naturalismo pedagógico”?
- ¿Por qué resulta importante el aprendizaje para toda persona? ¿Y cómo se relaciona con la idea de naturaleza que expone el autor?
- Margaret Lucas, “Observaciones sobre la filosofía experimental”, Edición Digital, (pp.)**
- Jean Jacques Rousseau, “Emilio o la educación”, Edición Digital, (pp.) Trad. Ricardo Viñas.**

**Contemporaneidad**

Mutación de las mentalidades vs Muerte de la naturaleza

**Preguntas para pensar los textos:**

- ¿Qué implica la idea de la “mutación de las mentalidades”?
- ¿A qué se refiere con la idea de las “tres ecologías”? ¿Y cómo se expresa esa relación conceptual?
- ¿A qué alude Merchant con la afirmación de la muerte de la naturaleza?
- ¿Qué incidencia tuvo la revolución científica de la modernidad para Merchant, en la configuración de la relación entre humano y naturaleza?

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

-Felix Guattari, “Caosmosis”, Ed. Manantial, (pp. 145/147). Trad. Irene Agoff y “Las tres ecologías”, Ed. Pre-textos (pp.7/13). Trad. José Pérez y Umbelina Larraceleta.

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

**Latinoamérica**

Pedagogía de la Tierra vs Decolonialidad del Saber

**Preguntas para pensar los textos:**

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

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

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

**XXVIII Olimpiada Argentina de Filosofía – 2024**  
**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.



Dr. Enrique Dussel, Doctor

Honoris Causa de la UBA y Dr. Enrique Hernández. UBA/ Sorbone, Homenaje in mémorian

XXVIII Olimpiada Argentina de Filosofía – 2024  
“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.



Olimpiada  
Argentina de Filosofía



Secretaría de Educación Media  
Universidad de Buenos Aires

**XXVIII OLIMPIADA ARGENTINA DE FILOSOFÍA**  
**Formulario para enviar con todos los datos solicitados digitalmente**  
**SE RUEGA COMPLETAR TODOS LOS DATOS (Sin excepción)**

**Para realizar el trámite de inscripción en la Olimpiada 2023 por email:**

1-Bajar el archivo a su computadora, de la página web [www.olimfilo.com](http://www.olimfilo.com), haciendo clic en **Inscripción** o en el siguiente link: <http://www.olimfilo.com.ar/formulario2024.xlsx> o pedir la ficha de inscripción a cada encargado de la Olimpiada Argentina de Filosofía

2-Completar el archivo Excel. Esencial no olvidar ningún dato.

3-Guarde nuevamente el archivo con el nombre del colegio y provincia.

4-Envíe este archivo por mail al mail de contacto de la persona perteneciente al equipo organizacional de la olimpiada con el cual se comunican habitualmente, o en su defecto a:

[olimfilo.uba@gmail.com](mailto:olimfilo.uba@gmail.com)

5-Ante cualquier duda por la inscripción, comunicarse al mail institucional.



Olimpiada  
Argentina de Filosofía



Secretaría de Educación Media  
Universidad de Buenos Aires

MODELO DE EXAMEN  
XX OLIMPIADA ARGENTINA DE FILOSOFÍA  
CERTAMEN JURISDICCIONAL  
Eje A: Ético

### Análisis de Texto

Lea el siguiente fragmento de Enrique Dussel de *Para una filosofía de la liberación latinoamericana* y luego responda a la pregunta.

*“La apertura del oído que nos permite oír al Otro es posibilitada por el sí-al-Otro o amor-de-justicia que irrumpe en el Otro como otro benevolentemente. El que ya es amado primero es ahora, en la con-fianza, hecho depositario de la dignidad de poder revelar algo nuevo, y es por ello que escucho, que dejo de hablar y guardo silencio todo tendido hacia la captación del sonido de su voz, hacia la interpretación de la palabra analógica creadora. Ese estar atento a la voz-del-Otro, atento ante el misterio, a la espera de su desnudamiento que se produce no sin rubor, sólo puede acontecerle al que se ha convertido, al que converge al Otro por sobre la Totalidad y se abre a la trascendencia.”*

1.- Explique en qué consiste según Dussel la actitud filosófica de “apertura”.

### Interpretación

Lea el siguiente fragmento de la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de Fray Bartolomé de las Casas y luego responda a la consigna.

*“Es aquí de notar que el título con que entraban e por el cual comenzaban a destruir todos aquellos inocentes y despoblar aquellas tierras que tanta alegría y gozo debieran de causar a los que fueran verdaderos cristianos, con su tan grande e infinita población, era decir que viniesen a sujetarse y obedecer al rey de España, donde no, que los había de matar e hacer esclavos. Y los que no venían tan presto a cumplir*

**“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.**

*tan irracionales y estultos mensajes e a ponerse en las manos de tan inicuos e crueles y bestiales hombres, llamábanles rebeldes y alzados contra el servicio de Su Majestad.”*

2.- Compare la actitud dusseliana de *apertura* con la posición de los soldados del rey en el fragmento de Fray B.de las Casas. Utilice la tensión *apertura / Totalidad*.

3.- Imagine que está a cargo de la conformación de la currícula educativa en un territorio con fuerte presencia de pueblos originarios. ¿Qué enfoque tomaría para su realización desde una perspectiva que adopte el pensamiento dusseliano trabajado?

4- Teniendo en cuenta los textos citados, lo trabajado anteriormente y otros textos de la bibliografía de su eje, desarrolle un escrito acerca de la relación entre la actitud de *apertura* y el concepto de *Totalidad*.

XXVIII Olimpiada Argentina de Filosofía – 2024  
“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.



Olimpiada  
Argentina de Filosofía



Secretaría de Educación Media  
Universidad de Buenos Aires

**MODELO DE CRITERIOS DE CORRECCIÓN:**

A. Referido al texto. Comprensión.

1. Reconoce y comprende conceptos.
2. Comprende conceptos en función de sus contextos culturales.
3. Identifica argumentos. Reconoce contradicciones.

B. Referido al problema. Argumentación. Reformulación de ideas.

1. Lenguaje claro y preciso.
2. Argumento consistente.
3. Argumentación relevante.
  1. Detecta supuestos.

C. Referido al texto y al problema. Crítica. Formulación de ideas.

1. Interpreta. Señala contradicciones intra e intertextuales.
2. Agrega o compara puntos de vista alternativos.
3. Establece síntesis. Extrae conclusiones o genera hipótesis.

“Deconstrucciones y reconstrucciones de la educación en el siglo XXI”.

Cuarta Muestra Nacional de Filosofía, Centro Cultural Ricardo Rojas

