

Ministerio de Educación de la
Nación

Universidad Nacional de Tucumán

Olimpíada de Filosofía
de la República
Argentina

Capacitación para docentes
2010

Fundamentación:

La propuesta metodológica de estas olimpiadas supone, desde el inicio, una actitud de apertura al diálogo, a debatir y exponer ideas con los jóvenes, no a suponer que el otro no tiene nada para decir o descubrir por su temprana edad. Ese diálogo filosófico es el andamiaje en el cual se sostiene la propuesta metodológica, está presente en el laboratorio de reflexión cotidiana cuando el alumno elige un tema y un problema a investigar, cuando construye una pregunta filosófica, cuando discute y comprende las fuentes cooperativamente y cuando comparte su ensayo, en una instancia de jornada, y recibe preguntas y objeciones de sus pares y docentes.

Desde esta fundamentación, se proponen algunas actividades para trabajar los distintos bloques temáticos, en los diversos momentos del proceso de construcción del trabajo. Es necesario recordar que estos bloques no deben trabajarse aisladamente sino transversalmente. Estas sugerencias específicas buscan ayudar a concretar las ideas generales propuestas en el documento de capacitación: “Capacitación metodológica”.

Capacitación conceptual: síntesis temática de los diferentes ejes de nuestra propuesta.

Eje 1: ¿Quién tiene el poder?

La reflexión filosófica acerca del poder político, aquel que permite distinguir los estratos sociales otorgando a algunos la capacidad para gobernar a otros, así como la relación entre el derecho a mandar y la obligación de obedecer será el lineamiento general de este eje. Las nociones desarrolladas aquí no son exclusivamente propias del ámbito de lo político sino que entrañan diversas concepciones éticas, antropológicas, epistemológicas e incluso metafísicas que justifiquen el diálogo racional no sólo para generar consenso sino también dando lugar al disenso y la discusión crítica. Obviamente el marco conceptual supone la cuestión política y los entramados en el ejercicio del poder, lo que permite reflexionar mejor acerca de la identidad y la diferencia, acerca de los espacios comunes entre los seres humanos, y las relaciones sociales que enmarcan nuestra realidad. Entonces, la organización, distribución, circulación y control del poder harán posible el desarrollo de las temáticas y las posiciones encontradas de este eje.

A diferencia de otras ediciones de olimpiadas, en las cuales las problemáticas filosóficas se analizaron en el contexto de la modernidad y la posmodernidad, en esta oportunidad los problemas en torno al poder político se abordarán desde aquellos contextos pero también desde textos fundacionales de la filosofía occidental.

Es intención de este texto convertirse en una anticipación de la lectura de las fuentes, en un breve recorrido por algunas de las ideas de los autores presentes en el eje N^a 1 del manual de Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina.

Sócrates es una de esas figuras imperecederas de la historia que se ha convertido en símbolo. A formar esta imagen, tal vez, no contribuyó tanto su vida ni su doctrina como la muerte sufrida por él en virtud de sus convicciones.

“... “Pero no te avergüenzas, Sócrates, de ocuparte de asuntos que te lleven a correr el riesgo de morir? Yo, por mi parte le replicaría con palabras justas: “no hablas rectamente, hombre, si crees que un varón, por poco que sea de provecho para alguien, deba calcular riesgo de vida y muerte, en vez de examinar sólo si, cuando obra, obra justa o injustamente, y si sus obras son de hombre bueno o malo...”¹

“He aquí, en efecto, señores atenienses, la verdad. En el puesto que alguien se coloca, ya sea porque él mismo haya considerado que sea el mejor o porque un jefe se lo haya ordenado, allí, me parece, debe permanecer arriesgándose y sin prevención contra la muerte ni ninguna otra cosa más que contra el deshonor...”²

Desde estas citas, varias palabras claves explicitan asuntos discutibles en política: “verdad”, “provecho”, “cálculo”, “justicia”, “bueno”, “malo”, “riesgo”, “muerte”, “deshonor”.

En Sócrates se encuentra la convicción de que la ética es la expresión de la naturaleza humana bien entendida. Ésta se distingue de la simple existencia animal por las dotes racionales del hombre, que son las que hacen posible el ethos. Y la formación del alma para este ethos, es precisamente el camino natural del hombre, el camino por el que éste puede

¹ PLATÓN, *Apología de Sócrates*, traducción directa, ensayo preliminar y notas de Conrado Eggers Lan, edit EUDEBA, 2004, pág 150.

² PLATÓN, *Apología de Sócrates*, traducción directa, ensayo preliminar y notas de Conrado Eggers Lan, edit EUDEBA, 2004, pág 151.

llegar a una venturosa armonía con la naturaleza del universo, o para decirlo en griego, a la eudemonía. La nota nueva en Sócrates es que esta armonía se puede alcanzar por medio del dominio completo sobre sí mismo, con arreglo a la ley que descubra indagando en su propia alma.

El concepto del dominio sobre sí mismo, la conducta moral como algo que brota del interior del individuo mismo, y no como el simple hecho de someterse exteriormente a la ley. Para él toda educación debe ser política, tiene que educar al hombre para gobernar o ser gobernado. El hombre que haya de ser educado para gobernar tiene que aprender a anteponer el cumplimiento de los deberes más apremiantes a la satisfacción de las necesidades físicas.

Pero, ¿cómo indagar esa ley en la propia alma? ¿Cómo lograr esa conducta moral que brota del interior del individuo mismo? Tal vez, en un continuo examen de los demás y de sí mismo, en una permanente incitación y requerimiento a problematizarlo todo. La meta, en el pensamiento socrático, de la refutación es la purificación o purga del alma de las ideas erróneas. A través del diálogo, el maestro guía al discípulo a que él realice la propia búsqueda. El verdadero saber, se podría decir, no se encuentra en los libros ni se impone desde fuera, es un hallazgo eminentemente personal, que supone un hombre que reconoce no saberlo todo y está en un continuo proceso de búsqueda.

“...No obstante, les pido sólo esto: cuando mis hijos crezcan, castíguenlos, señores, afligiéndoles con las mismas cosas con que yo los he afligido a ustedes, si les parece que se preocupan por la fortuna o por cualquier cosa antes que por su perfección. Y si aparentan ser algo que no son, repróchenselo, como yo (lo he hecho) con ustedes, por no preocuparse por las cosas que deben, y crean merecer algo que no merecen...”³

El problema hacia el que se orienta desde el primer momento el pensamiento de Platón es la cuestión del estado. La República es, tal vez, la más constructiva de sus obras porque en la misma elige como unidad suprema de exposición no la forma lógica abstracta del sistema, sino la imagen plástica del Estado, enmarcando en ella todo el ámbito de sus problemas éticos y sociales.

El filósofo considera las formas de gobierno sólo como expresión de diversas actitudes y formas del alma y el problema de la justicia está puesto a la cabeza del estudio y del mismo se deriva todo lo demás. La investigación del problema sobre lo qué es justo desemboca en la teoría de las “partes del alma”. El estado de Platón versa sobre el alma del hombre y es central una actitud práctica: la actitud del modelador de alma. Tal vez, el sentido del estado, su superior esencia, es la educación.

Para el discípulo de Sócrates, el concepto de lo justo, no puede significar ya la simple obediencia a las leyes del Estado, está por encima de todas las normas humanas y se remonta a su origen en el alma misma. Es en la naturaleza más íntima de ésta donde debe tener su fundamento lo que el filósofo llama lo justo.

¿Qué pasaría si la ley dependiera de una mayoría del pueblo o de un solo hombre encargado del poder? Tal vez, los mismos modificarían las leyes a su modo y en función de su propio interés. El derecho se convierte así en una mera función del poder, que no responde de por sí a ningún principio moral.

Sócrates refuta en la República la teoría de que lo justo no es sino la expresión de la voluntad del partido más fuerte en cada momento. Se podría preguntar: ¿La justicia es un bien que buscamos por él mismo, o simplemente un medio que reporta determinada utilidad? ¿O figura entre las cosas que amamos tanto por ellas mismas como por sus beneficiosos resultados?

La justicia tiene que ser algo inherente al alma, una especie de salud espiritual del hombre de cuya esencia no puede dudarse, pues de otro modo será sólo el reflejo de las

³ PLATÓN, *Apología de Sócrates*, traducción directa, ensayo preliminar y notas de Conrado Eggers Lan, edit EUDEBA, 2004, pág 186-187.

variables influencias exteriores del poder y de los partidos, como lo es la ley escrita del estado. No hay otro camino que éste para sustraerse al completo relativismo que lleva implícito la teoría del derecho del más fuerte.

“- La justicia, en efecto, consiste en algo parecido. No se limita a las acciones externas del hombre sino que se aplica también a la acción interior del hombre sobre sí mismo y los principios que hay en él, sin permitir que ninguna de las tres partes de su alma haga cosa alguna que le sea extraña ni se inmiscuya en sus funciones recíprocas, estableciendo, por lo contrario, un orden verdadero en su interior, induciéndolo a gobernarse, a disciplinarse y a ser amigo de sí mismo, de forma que armonice las tres partes de su alma (...) y ponga en perfecto acuerdo estos variados elementos y pase de la multiplicidad a la unidad, la templanza y la armonía”⁴.

Para Aristóteles, la ética forma parte de la política. Esta última es la que regula qué ciencias son necesarias en las ciudades. La pregunta sería: ¿Cuál es la meta de la política? ¿Cuál es el bien supremo entre todos los demás que puedan realizarse? Todos, tanto el vulgo como la gente ilustrada consideran que ese bien es la felicidad, y piensan que vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz. La disputa comienza cuando el planteo es: ¿Cuál es la naturaleza o esencia de la felicidad? La vida contemplativa e intelectual es aquella que le es propia al hombre, el camino de la virtud.

Hay dos tipos de virtudes: las de la razón considerada en sí misma (virtudes dianoéticas) y las de la razón aplicadas a la facultad de desear (virtudes éticas). Las primeras deben gobernar a las segundas.

Las virtudes éticas son un hábito, una manera de ser que consiste en la búsqueda del término medio, que puede encontrar el hombre por su razón. Esa posición intermedia no es la misma para todos los hombres y debe establecerla la razón “como lo haría en cada caso el hombre prudente”.

Justamente la felicidad en forma perfecta sólo se encuentra en la vida racional, en las virtudes dianoéticas o intelectuales, es decir, en las relativas a la vida teórica, en el pensamiento. Solamente el hombre que desarrolla en profundidad su inteligencia, la sabiduría podrá discernir y actuar en el justo medio mencionado.

Las respuestas elaboradas en la modernidad también aparecen en la propuesta de olimpiadas, por ejemplo en el Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres de Jacques Rousseau. Para el autor el primer hombre que decidió cercar un terreno y decir: esto es mío, fue el verdadero fundador de la sociedad civil, aquel hombre olvidó que los frutos son de todos y la tierra no es de nadie. El hombre debería haber permanecido en su estado salvaje, el género humano estaba hecho para quedarse siempre en él, ese estado es la juventud del mundo y todos los progresos han sido, aparentemente, progresos para el individuo pero un retroceso y decrepitud para la especie. El hombre salvaje respira tranquilidad y felicidad, quiere vivir y permanecer ocioso en cambio el ciudadano permanece activo, se atormenta en búsqueda de conseguir la inmortalidad. En realidad, el salvaje vive dentro él mismo y el hombre sociable siempre fuera de sí, sólo vive de la opinión de los demás.

Para Rousseau la desigualdad es casi nula en estado natural y saca su fuerza y su crecimiento del desarrollo de nuestras facultades y de los progresos del espíritu humano y finalmente se hace estable y legítima por el establecimiento de la propiedad y de las leyes. A través del texto, el autor desarrolla la lenta sucesión de acontecimientos que explicitan el progreso de la desigualdad, el establecimiento y el abuso de las sociedades políticas.

Por el contrario, Kant desde la confianza en la razón intenta establecer un esbozo filosófico “Hacia la paz perpetua”. Para el filósofo, la paz significa el fin de las hostilidades, es decir, que las causas para una futura guerra se destruyen en su conjunto por el tratado de

⁴ PLATÓN, República, Eudeba, Buenos Aires, 1990, pág 324-325.

paz. Ningún Estado es un patrimonio sino una sociedad de seres humanos sobre la que nadie más que él mismo tiene que mandar y disponer. Por lo tanto, ningún Estado debe inmiscuirse por la fuerza en la constitución y en el gobierno de otro.

El autor sostiene que la constitución civil de todo estado debe ser republicana, establecida con la libertad de los miembros de una sociedad, con la decisión de la dependencia de todos los ciudadanos con respecto a una única legislación común y teniendo en cuenta el principio de igualdad de todos.

Desde su perspectiva, tiene que existir una federación de índole particular, a la que se puede llamar la federación de la paz, que buscaría terminar con todas las guerras para siempre. La misma no se propone atacar contra el poder de cada Estado, sino mantener y garantizar la libertad de los mismos para sí mismos.

Para Karl Marx y Federico Engels, en el manifiesto del partido comunista la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases. La moderna sociedad burguesa no abolió las contradicciones de clase de la sociedad feudal sino que ha sustituido las viejas clases, las viejas condiciones de opresión, las viejas formas de lucha por otras nuevas: la burguesía y el proletariado. La burguesía, con su dominio de clase, ha creado fuerzas productivas más abundantes que todas las generaciones pasadas juntas. El proletariado, para estos filósofos, pasa por distintas etapas. Pero su lucha con la burguesía comienza con su surgimiento. Al principio, la lucha es entablada por obreros aislados, luego por los obreros de una misma fábrica o de un mismo oficio. Luego, los obreros comienzan a formar coaliciones contra los burgueses y actúan en común para la defensa de sus salarios. De todas las clases que se enfrentan con la burguesía, sólo el proletariado es una clase verdaderamente revolucionaria. Las demás clases van degenerando y desaparecen con el desarrollo de la gran industria, en cambio, el proletariado es su producto más peculiar.

Las capas medias luchan contra la burguesía para salvar de la ruina su existencia como tales capas medias, pero las mismas no son revolucionarias sino conservadoras y reaccionarias porque pretenden volver atrás la rueda de la historia.

Los autores se preguntan: ¿Cuál es la posición de los comunistas con respecto a los proletarios en general? Que se distinguen de los demás partidos proletarios en que: - destacan y hacen valer los intereses comunes a todo el proletariado, independientemente de la nacionalidad, - representan los intereses del movimiento en su conjunto. El objetivo inmediato de los comunistas es la constitución de los proletarios en clase, el derrocamiento de la dominación burguesa y la conquista del poder político por el proletariado. El rasgo distintivo del comunismo no es la abolición de la propiedad en general, sino de la propiedad burguesa, ya que el comunismo no arrebató a nadie la facultad de apropiarse de los productos sociales sino que quita el poder de sojuzgar el trabajo ajeno por medio de esa apropiación.

JS Mill indaga en: “Sobre la Libertad. El Utilitarismo” acerca de las razones que exigen que los hombres sean libres de conducirse en la vida según sus opiniones, sin que los demás se lo impidan física o moralmente, y siempre que sea a costa de su exclusivo riesgo y peligro. Para el autor, aquellas acciones, de cualquier clase que sean, que sin causa justificada perjudiquen a alguien, pueden y deben ser controladas por sentimiento de desaprobación o por una activa intervención de los hombres. De este modo la libertad del hombre queda limitada por la condición siguiente: no perjudicar a un semejante. Pero si el hombre se abstiene de molestar a los otros y sigue en su obrar su inclinación y juicio, debe ser libre de poner en práctica sus opiniones. Es deseable, en definitiva, que sea afirmada la individualidad.

El libre desarrollo de la individualidad, apreciada en su justo valor, es uno de los principios esenciales del bienestar y debería ser condición y parte necesaria de la educación, la instrucción y la cultura. El hombre no debe seguir la costumbre, ni dejar que los otros elijan por él su plan de vida, debe escoger por sí mismo. Debe emplear el raciocinio y el juicio para prever, el discernimiento para decidir y la firmeza para mantenerse en su

deliberada decisión. Sería no comprender esta doctrina vincularla con el egoísmo y la indiferencia, los hombres deben ayudarse, los unos a los otros, a distinguir lo mejor de lo peor, y a prestarse apoyo mutuo para elegir lo primero y evitar lo segundo. Pero es por la educación, que debería actuar por convicción y persuasión que el hombre puede descubrir el ejercicio de estas nobles facultades.

Tal sistema de ideas motiva un nuevo cuestionamiento: ¿Dónde se halla, pues, el justo límite de la soberanía del individuo sobre sí mismo? ¿Dónde comienza la autoridad de la sociedad? ¿Qué parte de la vida humana debe ser atribuida a la individualidad y qué parte a la sociedad? Para Mill todos aquellos que reciben la protección de la sociedad le deben algo por este beneficio, el hecho de vivir en sociedad impone a cada uno una cierta línea de conducta. Esta conducta consiste en no perjudicar los intereses de los demás, o más bien, ciertos intereses, que sea por una disposición legal expresa, sea por un acuerdo tácito, deben ser considerados como derechos. Además cada uno debe asumir su parte (que debe fijarse según principio equitativo) de los trabajos y los sacrificios necesarios para defender a la sociedad. Y esta última, tiene el derecho absolutamente de imponer estas obligaciones a quienes pretendieran eludirlas.

El advenimiento y expansión de la democracia liberal trajo consigo otros desafíos con respecto a la distribución y ejercicio del poder. Crawford Macpherson plantea algunos modelos políticos aplicables en nuestra sociedad. Así, el modelo nº 3 -tomado de Joseph Schumpeter- supone la democracia como **equilibrio** o “modelo elitista pluralista de equilibrio”. Es pluralista pues supone que la sociedad a la que debe adaptarse un sistema político democrático moderno es una sociedad plural, es decir, una sociedad formada por individuos que poseen intereses individuales y grupales; es elitista, porque el papel principal en el proceso político se le asigna a grupos de dirigentes escogidos por sí mismos; es de equilibrio en el sentido en que mantiene cierta proporción entre la oferta y la demanda de mercaderías políticas. Este modelo considera a la democracia sólo como un mecanismo para elegir y autorizar gobiernos de políticos (elites) organizados en partidos que adoptarán las decisiones sobre la base de los deseos reales de los ciudadanos, no de lo que debería ser. La democracia es nada más que un mecanismo de mercado: los votantes son los consumidores, los políticos los empresarios, excluyéndose de este paradigma cualquier componente ético. Los defensores de este sistema sostienen que es más descriptivo, realista y viable que cualquier otro. Macpherson no está de acuerdo y señala que no es tan democrático, pues la “soberanía” que dice producir en el consumidor es ilusoria, al mismo tiempo que genera apatía política. Y con respecto al supuesto pluralismo, este modelo es más bien oligopólico ya que hay sólo unos cuantos proveedores de mercadería política. Frente a esta propuesta, se abre la alternativa del modelo nº 4 que defiende la democracia como **participación** (idea iniciada por los movimientos estudiantiles de Izquierda de los '60). ¿Puede hacerse que los gobiernos democrático-liberales sean más participativos? ¿Es deseable y posible una mayor participación? Una mayor participación implicaría la necesidad de iniciativas populares sin por ello prescindir de los políticos elegidos que adopten las decisiones respecto de cuestiones más profundas. El problema radica en cómo hacer que los políticos elegidos sean más responsables. Aunque, señala Macpherson, el principal inconveniente no es cómo funciona este modelo sino cómo llegar a él. Hay dos requisitos fundamentales: generar un sentimiento de comunidad más fuerte que el actual (dejando de lado nuestra imagen como consumidores) y reducir la gran desigualdad social y económica reinante. Estos requisitos acarrearán un *círculo vicioso*: no podemos lograr más participación democrática sin un cambio previo de la desigualdad social y la conciencia, pero no podemos lograr los cambios de la desigualdad social y la conciencia si antes no aumenta la participación democrática. ¿Cómo salir de él? Asimilando sus puntos débiles: la conciencia cada vez mayor de los costos del crecimiento económico (como la contaminación, las guerras), la conciencia cada vez mayor de los costos de la apatía política, y las crecientes dudas acerca de la capacidad del capitalismo de gran

empresa para satisfacer las expectativas de los consumidores al mismo tiempo que reproduce la desigualdad. La alternativa propuesta por el autor es la combinación de un mecanismo democrático directo/indirecto con la continuación de un sistema de partidos, que den la figura de un sistema piramidal.

Para Louis Althusser el Estado sólo tiene sentido en función del *poder* del Estado. Partiendo de un análisis de la tradición marxista, su tesis es que para hacer progresar la Teoría del Estado es necesario tener en cuenta no sólo la distinción entre *poder* del Estado y *aparato* del Estado, sino también otra realidad que se manifiesta junto al aparato (represivo) del Estado: los *aparatos ideológicos del Estado* (AIE). Éstos son instituciones provenientes del ámbito privado como los AIE religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, sindicales, de información, culturales, etc., y se caracterizan por funcionar mediante la ideología, a diferencia del aparato represivo del Estado que lo hace a través de la violencia y masivamente con la represión (incluso física). Los AIE también funcionan masivamente con la ideología como forma predominante usando secundariamente una represión simbólica. Según Althusser, aceptando que la clase dominante tiene el poder del Estado y dispone de un aparato represivo, puede admitirse que la misma clase dominante sea parte activa de los AIE, en la medida en que es la ideología dominante la que se realiza en tales AIE. La reproducción de las relaciones sociales de producción se asegura por la superestructura ideológica y jurídica-política mediante el ejercicio del poder del Estado en los aparatos de Estado, funcionando mediante la represión y la ideología, mediante la autonomía relativa de los distintos AIE y su impronta ideológica de la clase dominante. Una tesis muy interesante de Althusser es que el aparato escolar funciona como AIE dominante en las formaciones sociales capitalistas. Ello es posible en la medida en que a los escolares de toda clase y edad se les inculca “habilidades” recubiertas por la ideología dominante, lo que posteriormente justificará el rol de cada cual: rol de explotado, rol de agente de la explotación, de agentes de la represión o de profesionales de la ideología. Los resultados vitales para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (ya que es laico), en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados por sus “padres” los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad hacia una sociedad también cada vez más “libre”. Sin embargo, el control es muy efectivo. Y esto permite vincular la cuestión con la posición foucaultiana.

Esther Díaz hace hincapié en las tesis que extrae Foucault sobre las prácticas disciplinarias en distintas instituciones: a) el poder pasa a través de dominados y dominantes; b) el poder no es una propiedad, es una estrategia; no se posee, se ejerce; c) poder y saber son de distinta naturaleza, pero interactúan; d) el poder, en esencia, no es represivo, es *productivo*. Las fuerzas del poder se definen por su capacidad de afectar a otros. A su vez, tienen capacidad de resistencia.

Para Michel Foucault el poder disciplinario tiene la función primordial de “enderezar conductas”. La disciplina “fabrica” individuos en consonancia con el modelo de una economía calculada. El éxito del poder disciplinario se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Por eso las fábricas, los hospitales, los asilos, las prisiones, las escuelas y casi toda institución social y económica moderna siguen el modelo de la vigilancia jerarquizada propia de los campamentos militares, con el objetivo de “normalizar” los sujetos. El esquema vigilar-castigar se realiza gracias a la estructura arquitectónica que da pie al panóptico dando la posibilidad de observar y controlar sin ser observado. Así, la escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta. Educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener educandos competentes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de moralidad, siempre estableciendo aberturas de vigilancia y control continuos. El poder de la vigilancia jerarquizada funciona como una maquinaria, y es el aparato entero el que produce poder y

distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. Esto permite, según Foucault, al poder disciplinario ser absolutamente indiscreto ya que controla por doquier y sin cesar (incluso a los encargados de controlar, generando así unos vigilantes perpetuamente vigilados, unos alienadores alienados), y absolutamente discreto ya que funciona, en buena medida, en silencio. Todo aquello que recaiga bajos parámetros no pautados, bajo un régimen de “normalidad” será sancionado y castigado. Castigar es ejercitar dice Foucault, y su finalidad es esencialmente correctiva. La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeiniza, excluye, *normaliza*. Y dentro de la escuela, el mecanismo central de la corrección es el examen que, altamente ritualizado, establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona, y en donde se unen la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En fin, el examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder con cierto tipo de formación del saber.

Y vinculando la cuestión del poder y del Estado, Pierre Bourdieu dice que uno de los poderes más importantes del Estado es el de producir e imponer (en particular mediante la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos a todo cuanto conocemos de nuestra realidad y al propio Estado. El Estado es el resultado de un proceso de concentración de los diferentes tipos de capital: capital de fuerza física o instrumentos de coacción (policía, ejército), capital económico, capital cultural o informacional, capital simbólico, concentración que convierte al Estado en poseedor de una especie de metacapital. Esto le permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos particulares de capital. Por ello, el dominio del Estado se nota particularmente en el ámbito de la producción simbólica, llámese administración pública, instituciones culturales, escuela, etc. La escuela misma, según Bourdieu, es un espacio que sirve para perpetuar las desigualdades, para reforzar el orden social y legitimar la violencia simbólica, pues toda acción pedagógica es un acto de violencia simbólica en la medida en que impone, a través del poder, una arbitrariedad cultural, unificando el mercado cultural y los códigos, homogeinizando las formas de comunicación. El Estado moldea las estructuras mentales e impone formas de ver el mundo y de pensar, contribuyendo a elaborar la “identidad nacional” e inculcando universalmente una cultura dominante, constituida en *cultura nacional legítima*. Así, el Estado contribuye a la producción y reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social; en tanto que estructura organizativa y reguladora de las prácticas, ejerce permanentemente una acción formadora de disposiciones duraderas, a través de todas las coerciones corporales y mentales que impone uniformemente. Se va conformando, entonces, el *habitus* que son las formas de pensar y actuar, de sentir y percibir que se incorporan al individuo a través de mecanismos sociales, familiares y educativos interiorizando reglas de conducta, valores, creencias, ideales, etc., que quedan interiorizados de una forma prácticamente inconciente en el individuo. Así, el individuo actúa según lo que él cree que es natural, evidente e instintivo, cuando en realidad lo hace de acuerdo al *habitus* socialmente construido. ¿Hay espacio para la libertad humana? Este interrogante deriva de la posición de Bourdieu quien deja en claro que el Estado no precisa necesariamente dar órdenes y ejercer una coerción física para producir un mundo social ordenado.

Eje 2: ¿Quién tiene razón?

La razón siempre ha sido uno de los temas centrales de la historia de la reflexión filosófica. Dar respuesta a qué sea aquello que nos distingue como seres humanos, que nos permite pensar y pensarnos, tener conciencia de nuestra vida y de la finitud de la misma, constituye una necesidad primordialmente humana. También reflexionamos acerca de la razón cuando buscamos comprendernos como personas comunicadas y en constante relación, es decir, cuando consideramos las relaciones entre lenguaje y pensamiento. Pensar sobre nuestro pensamiento en sus distintos aspectos es lo que buscan la gnoseología, la epistemología y las teorías del lenguaje, y esta búsqueda se ve atravesada por problemas propios de la metafísica.

Pensar en la identidad y en la diversidad, en un yo en relación con un otro, es también reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el pensamiento como una aventura atravesada por la pluralidad de posiciones, la posibilidad de diálogo y expresión, de acuerdo y desacuerdo, de verdad o de verdades.

Este eje se presenta con un texto de Fernando Savater en el que se plantean como cuestiones fundamentales qué es lo que entendemos por razón, cómo llegamos a conocer lo que no conocemos y cuál es la diferencia entre usar la razón y ser razonables. Este último interrogante nos remite específicamente al doble sentido de la pregunta “¿quién tiene razón?”, ya que la propuesta del texto es que la verdad debe ser siempre un resultado y no un punto de partida. Constantemente estamos llenos de preguntas y estas preguntas nunca pueden nacer de la pura ignorancia. De modo que para encontrar respuestas, o al menos para entender mejor lo que preguntamos, debemos someter a examen los conocimientos que ya creemos tener. Según Savater, usar la razón es el ejercicio de someter nuestras creencias y conocimientos a examen crítico, compararlos con otros conocimientos, debatirlos con otras personas. Estas son las formas que tenemos de buscar argumentos para refutar o validar lo que podemos conocer. De modo que la razón es este singular ejercicio que acepta y descarta opciones, vincula conocimientos e inserta la armonía intersubjetiva de diversos puntos de vista, ya que si una creencia se apoya en argumentos racionales, éstos no pueden ser racionales sólo para mí. Lo característico de la razón es que nunca es exclusivamente *mi razón*. Es esto, precisamente, lo que la reviste de universalidad. Nos dice el autor: “Frente a tantos vehículos privados, (...) la razón es un servicio público intelectual: un ómnibus”. Esta posibilidad de dialogismo entre las razones particulares no puede carecer de implicancias en el ámbito de lo político-social. Razonar es siempre una actividad dialogada, que se inventa al comunicarse y confrontarse con el otro: es siempre una conversación. El autor propone que sólo se conversa entre iguales, y para que todos los ciudadanos puedan ser políticamente iguales, resulta necesario que sus opiniones no lo sean.

En el manual para el nivel I encontramos además un texto de Michel Onfray, donde se ofrece una contrapropuesta a la idea de “ser razonables”. Ser razonables, según Onfray, consiste en usar la razón como los otros, que son, según pensemos como ellos o no, quienes juzgarán si nosotros somos razonables. Esto equivaldría a rendirse a los argumentos de autoridad. De esta manera, la razón actúa como un instrumento de integración social y de autodomínio, ya que exige la supresión de los impulsos y deseos individuales, convirtiéndose en un instrumento normativo que reemplaza el movimiento impulsivo por la sumisión cultural. Aún así, nos advierte, su uso no garantiza la obtención de pensamientos “correctos”, sino que presenta la ambigüedad de ser productora a su vez de las más terribles y destructivas “ideas-programa”.

Así presentada la problemática, la propuesta filosófica se abre con las concepciones antiguas, clásicas y modernas de la razón.

En primer lugar nos encontramos con Protágoras y la idea del Homo Mensura, es decir, la concepción del hombre como medida de todas las cosas. Esto implica la validez de una multiplicidad de posturas y, vale decir, la introducción del relativismo. El conocimiento se plantea como un constructo de la subjetividad de cada individuo, dueño de su propio criterio de verdad. De manera que todas las opiniones son verdaderas y la verdad es relativa. Sin embargo, admitiendo que la “virtud” puede enseñarse y aprenderse, para Protágoras hay opiniones que se sustentan en el conocimiento específico de aquello sobre lo que se emite la opinión.

En segundo lugar nos encontramos con Platón, quien se opone con su concepción del pensamiento y el conocimiento, al relativismo de Protágoras. En su conocida Alegoría de la caverna distingue a los hombres según estén esclarecidos, o no, por el conocimiento verdadero. Se trata de una presentación alegórica de su planteo gnoseológico y, en forma paralela y sustantiva, de una ontología del conocimiento. Nos presenta la imagen de una caverna habitada por individuos que, maniatados y sujetos en la penumbra, sólo conocen y tienen por real las sombras de objetos que ven desfilar. Al momento que uno de ellos logra -o decide- liberarse y transitar el complicado camino hacia el exterior, recién entonces puede “entender” a la luz de la realidad, que lo que tenía por real no lo era. El relato concluye con el retorno de este hombre a las profundidades, en un intento de transmitir a sus antiguos compañeros la verdad recién descubierta. Estamos ante la concepción idealista platónica en su esplendor: mientras que las ideas constituyen lo real y se corresponden, gnoseológicamente, con el conocimiento filosófico (grado máximo de conocimiento), lo que encontramos cotidianamente en el mundo físico o sensorial es apenas una copia de ellas. De dichas copias -sombras o reflejos- sólo podemos constituirnos creencias.

Ya en la Modernidad, la duda cartesiana nos lleva a repensar todo lo que teníamos como conocimientos seguros. Aplicando el método deductivo a la filosofía y basándose en un sistema de preceptos claros, Descartes pretende conseguir una ciencia tan exacta y perfecta como las matemáticas. Con la intención de buscar fundamentos que nos permitan acceder a conocimientos ciertos, comienza un recorrido metódico empleando la duda como herramienta para examinar los distintos tipos de saberes. Como culminación de su itinerario, Descartes arriba a la intuición de un primer principio que le sirve como piedra fundante del nuevo edificio del conocimiento. Y es esto lo que consigue al intuir su Cogito, un conocimiento tan claro y distinto que no puede no tenerse por cierto. El hombre es esencialmente una cosa que piensa, una sustancia pensante; pero además posee un cuerpo, por lo que también es una sustancia extensa. La comunicación entre estas dos sustancias heterogéneas, así como la posibilidad de escaparnos del solipsismo, son garantizadas por la existencia de Dios. Nos encontramos ante la idea moderna de Razón, autosuficiente y universal. Sólo a través de ella alcanzamos el verdadero conocimiento: es una razón instrumental y liberadora.

En el pensamiento de Hume nos encontramos con una posición opuesta a la cartesiana. A partir de su crítica a la idea de causalidad, analiza cuál es el verdadero alcance de la razón. Considerando que todo conocimiento parte de la experiencia, postula que lo único que nos lleva a concebir que entre un objeto y otro exista una relación causal es el hábito. Este actúa sobre la imaginación, que es la responsable de que podamos razonar sobre causas y efectos, así como de la creencia en la existencia continua de la materia, aún cuando ésta no sea presente –en la experiencia inmediata- sino sólo en nuestra memoria. Según Hume, nada es buscado con más interés por la mente que las causas de todo fenómeno, como si estos principios se hallaran en los objetos mismos, lo que constituiría una contradicción o un sinsentido. Lo que cabe, nos dice, es elegir entre una razón falsa o ninguna razón en absoluto.

Dentro del ámbito político-social de la Modernidad, Spinoza plantea que en un Estado libre cada individuo debe tener derecho a manifestarse según su opinión. Tomando la teoría moderna del contrato social, sostiene que a pesar de aceptar el pacto que nos constituye como sociedad, nadie puede transferir a otro, ni siquiera a quienes ejercen como autoridades

legítimas, su derecho natural o facultad de razonar libremente y de expresar lo que pensamos. Cada individuo renuncia al derecho de actuar por decisión autónoma, pero no al de pensar y juzgar. Nadie puede controlar lo que el otro piensa, por lo que cualquier prescripción al respecto resulta irracional. El fin del Estado debe ser la libertad, de modo que cualquier intento de suprimir, además, la libre expresión del pensamiento, resulta pernicioso para el Estado mismo. Siempre que no se confunda la libertad de razonar y expresar nuestros pensamientos con el derecho de actuar autodeterminadamente, no puede existir riesgo alguno para el Estado.

A esto mismo se refiere Kant cuando plantea que el mejor de los Estados es el que favorece esta libertad y comprende que no hay peligro en el libre uso público de la razón ni en la apertura a la exposición de pensamientos. Nos insta a tener el valor de usar nuestra propia razón. Para la Ilustración, el dejarse pensar por el otro -aunque este otro sea una institución, una autoridad- constituye una incapacidad que no se origina en la falta de inteligencia sino en la cobardía, la pereza y la no determinación de hacerlo por cuenta propia. Usar la propia razón es el derecho -y la obligación- más fundamental del hombre. Kant propone que si se procura la libertad de hacerlo, su uso termina siendo, incluso, inevitable. Este es el único requerimiento de la razón: la libertad, y más específicamente, la libertad en su uso público. Este concepto se complementa con el uso privado de la razón. Sólo en este caso, nos advierte, hay que obedecer más que razonar.

El uso privado de la razón, con su cierto automatismo y pasividad, no impide el desarrollo libre y progresivo del uso público, es decir, el pensar por nosotros mismos.

Después de este recorrido por algunas de las principales posturas en torno al conocimiento, podemos trazar ahora una perspectiva crítica al modo tradicional de pensar la razón. Nos encontramos con filósofos que desde una actitud cuestionadora y desenmascaradora, ponen de manifiesto la necesidad de apertura, de autocrítica, de diálogo y tolerancia en el terreno cognoscitivo. Se trata de pensadores que denuncian el carácter antropocentrista, unidimensional, dogmático, descontextualizado de un modelo de ciencia y de racionalidad que se originó en la antigüedad y se consolidó en la modernidad.

Podemos considerar a Nietzsche como uno de los principales precursores de esta manera de pensar que atraviesa la filosofía contemporánea y que ha puesto en el centro de la reflexión al lenguaje. A partir de aquí comienza un fuerte cuestionamiento a la concepción de la verdad como correspondencia. Las palabras no representan a las cosas, sostiene Nietzsche, sino a las relaciones que establecemos con las cosas, en tanto son el resultado de una doble metáfora: un salto que se produce desde la excitación nerviosa a la imagen y de la imagen al sonido. La verdad lejos de ser la representación fiel de la realidad se convierte en un “ejército de metáforas”, a la que recurrimos únicamente por sus “consecuencias agradables” y no por un interés genuino en el conocimiento. Mientras la verdad constituya algo útil para la vida y el mantenimiento social, será aceptada pero cuando se convierta en una amenaza que ponga en jaque nuestras creencias establecidas, será rechazada.

Ahora bien, esta imposibilidad de establecer un vínculo de correspondencia entre el lenguaje y la realidad no se resuelve con la ciencia puesto que ésta parte del supuesto de que existe una legalidad intrínseca en la naturaleza. En realidad, percibimos esa legalidad porque nosotros mismos la colocamos.

Descartadas todas las vías de acceso a la actitud cognoscitiva, tanto la metafísica como la científica, Nietzsche propone recuperar nuestra dimensión sensible e intuitiva, vinculada con el arte y fundamentalmente con la vida.

La razón aparece desde Nietzsche no ya como una facultad que nos ubica en un lugar privilegiado respecto de los animales, sino justamente como una función biológica que nos sirve para vivir.

Pero tal vez se trata de pensar de otro modo aquello que entendemos por razón. En este sentido, podemos considerar la postura de Edgar Morin, que hace una distinción entre una “falsa” y una “verdadera racionalidad”. La primera constituye una racionalidad abstracta que reduce la complejidad de lo real a una mirada unidimensional y solo nos ofrece una “visión determinista, mecanicista” que “ignora, oculta o disuelve todo lo que es subjetivo, afectivo, libre, creativo”. Se trata de una inteligencia ciega y fragmentada que pretende ser racional cuando en realidad no lo es.

Una verdadera racionalidad, en cambio, es aquella que permite contextualizar, no separar, que nos brinda una mirada amplia y diversa, no especializada e inerte. “(...) es el fruto de un debate argumentado de ideas y no la propiedad de un sistema de ideas. (...) reconoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que el espíritu humano no puede ser omnisciente, que la realidad implica misterio”. Se trata, entonces, de una racionalidad que desde una visión mucho más amplia da lugar a la subjetividad, a lo afectivo, al mito, al arte, es decir a aquellos aspectos de nuestra condición humana que frecuentemente fueron despreciados por la filosofía.

Morin propone, de esta manera, realizar una “reforma del pensamiento” que considere el contexto, lo diverso, la incertidumbre, la complejidad y el carácter multidimensional de lo real.

Esther Díaz acompaña esta idea de un pensamiento contextualizado y complejo que sea capaz de combatir el dogmatismo impuesto por el modo tradicional de entender la razón y la ciencia. No podemos seguir afirmando que la ciencia es el único modo válido de explicar efectivamente la realidad, tenemos que considerar “las prácticas y discursos que ocupan el espacio social que durante la modernidad ocupó la ciencia”; esto es lo que la autora denomina “posciencia”.

Se trata, entonces, de abandonar la imagen de una racionalidad cerrada que pretende ser objetiva, universal e inmutable, para ampliarla y flexibilizarla. De esta manera, podemos plantear la idea de interdisciplinariedad que permita abrir el diálogo entre los diferentes saberes en lugar de convertirlos en “compartimentos estancos”.

Es posible, sostiene Esther Díaz, pensar la ciencia desde otras categorías que tengan en cuenta la diversidad, la inestabilidad, la complejidad como afirmaba Morin.

Ahora bien, ejercer una postura crítica respecto de la razón y del conocimiento científico no implica caer en un irracionalismo, tal como afirma Ricardo Maliandi con claras reminiscencias kantianas. En efecto, para discutir necesitamos argumentos y estos solo pueden formularse desde nuestra dimensión racional. Si convertimos a la razón en el chivo expiatorio de todos nuestros males como lo hace el irracionalismo posmoderno, no podremos más que recurrir a formas violentas de relacionarnos. Lejos de extremismos y fanatismos, Maliandi advierte el carácter dialógico de la razón, es decir, la posibilidad de discutir colectivamente nuestras ideas siendo capaces de revisar nuestra postura y si es necesario modificarla. “Razonar implica dialogar”, es decir, reconocer la intersubjetividad de nuestros pensamientos, la constante presencia de los otros. “Nuestro propio “yo”, nuestra conciencia de ser una persona determinada, es también un producto de nuestras relaciones comunicativas”.

Esto supone el abandono de un “solipsismo metódico” y de un “paradigma de la conciencia” para dar lugar al “paradigma del lenguaje”, según el cual el solo hecho de pensar ya implica hacerlo de manera dialógica en tanto nuestros pensamientos están, como sugiere Maliandi, “hilvanados por el lenguaje, y el lenguaje no ha sido inventado por ninguno de nosotros en particular”. En definitiva, es en la relación comunicativa donde se discuten los argumentos de una postura y se van creando las posibilidades de un consenso. Para esto, es necesario, considerar al interlocutor no como un oponente sino como co- operador que me ayuda a revisar mis propias ideas y a modificarlas cuando así se lo requiera.

La capacidad de autocrítica implica el reconocimiento de nuestra falibilidad, señala Popper, reconocimiento que resulta fundamental si se quiere asumir una actitud intelectual honesta y tolerante. Popper recupera el concepto de tolerancia propuesto por Voltaire: “tolerancia es la consecuencia necesaria de constatar nuestra falibilidad humana” pero no podemos tolerar todo, existe un límite y éste está marcado por la intolerancia.

Para que esta actitud de tolerancia sea posible, debemos recurrir a tres principios éticos y epistemológicos fundamentales:

- 1- El principio de falibilidad (puede ser que esté equivocado)
- 2- El principio de discusión racional (que supone la discusión de los argumentos a favor y en contra de una teoría)
- 3- El principio de aproximación a la verdad (podemos aproximarnos a la verdad, siempre y cuando “evitemos los ataques personales”).

Tanto Maliandi como Popper muestran la importancia de propiciar un diálogo y un pluralismo crítico dispuesto a la búsqueda racional de la verdad sin que esto implique convertirse en un dogmático.

A esta actitud de tolerancia, le añade Bunge, el carácter humanista que debe prevalecer en toda investigación científica que pretenda ser consciente de las consecuencias o resultados que podría tener en el mundo.

El intelectual no juega un papel neutral, debe asumir su responsabilidad y decidir si su contribución es conveniente o no para la humanidad. “Un humanismo sin ciencia y neutral es inoperante; una ciencia sin humanismo es peligrosa” concluye Bunge.

Y es justamente sobre los efectos prácticos que puede llegar a tener una afirmación, de lo que se ocupa el Pragmatismo propuesto por W. James. “¿En qué aspectos variaría el mundo si fuera cierta esta alternativa?” se pregunta aquel que asuma el método pragmático, intentando “apaciguar las interminables disputas metafísicas” y recuperando (como ya lo hizo Nietzsche) el mundo vital y diverso de nuestra experiencia. En contraposición al racionalismo que apela a enunciados abstractos, carentes de significado, el pragmatismo se remite a lo empírico, a los hechos, a las consecuencias. Critica la idea de una verdad objetiva, independiente del sujeto que la formula, “el pragmatista habla de las verdades en plural, sobre su utilidad y suficiencia, del éxito de su actuación”.

¿Cuándo una idea es verdadera? Cuando tiene alguna utilidad o beneficio para quien la sostiene, cuando nos sirve para orientarnos mejor en la vida. “La verdad de una idea no es una propiedad estancada inherente a ella. La verdad acontece a una idea. Llega a ser cierta, se hace cierta por los acontecimientos”.

W. James comparte con Nietzsche el cuestionamiento al racionalismo en su pretensión de una adecuación entre el lenguaje y la realidad. El pragmatista y el racionalista se diferencian notablemente porque para el primero es fundamental considerar nuestra experiencia y la utilidad de nuestras creencias, en cambio el racionalista percibe un mundo inmutable, absoluto, totalmente alejado de nuestra vida.

Si queremos sostener una perspectiva crítica del conocimiento, no podemos dejar de reflexionar sobre el poder que ejercen los medios de comunicación en nuestra manera de relacionarnos con el mundo. Desde una mirada optimista, Vattimo celebra la posibilidad de emancipación que ofrecen los mass media en tanto nos muestran múltiples miradas y no un relato único como sostuvo la modernidad. La posmodernidad comienza cuando dejamos de sostener la idea de una historia unitaria, resultado de un discurso hegemónico, y abrimos el juego a nuevas voces, a nuevos relatos.

Los medios de comunicación tienen un papel central en la sociedad posmoderna (sociedad que lejos de ser transparente, aparece como compleja) al disolver la idea de un relato único y mostrarnos diferentes concepciones del mundo. Aquí reside la esperanza de emancipación de la que habla Vattimo.

“Las minorías han tomado la palabra (...) al no ser, por fin, silenciadas y reprimidas por la idea de que hay una sola forma verdadera de realizar la humanidad”.

En contraposición a esta postura, Bourdieu considera que los medios de comunicación presentan una visión superficial y atomizante de la realidad. No buscan más que divertir, despolitizar, simplificar y provocar en el espectador temor y retraimiento.

El “mundo periodístico” lejos de emancipar, nos somete a una visión totalmente trivial de la realidad, un ejemplo paradigmático de esto es el tratamiento que se realiza de la política: se privilegia “la pelea sobre el debate, la polémica sobre la dialéctica, el enfrentamiento entre las personas en menoscabo de la confrontación de argumentos”.

Para la visión periodística, todo tema debe convertirse en un espectáculo, todo debe ser divertido, de tal suerte que aquello que se vincule con lo “serio” resulta aburrido y carente de sentido. Esto genera, lo que Bourdieu llama, el “desencanto de la política”.

En síntesis, los medios de comunicación (fundamentalmente la televisión) descontextualizan, ofrecen hechos aislados, no generan ningún tipo de reflexión o análisis profundo de la realidad y despolitizan.

Eje 3: ¿Con-vivir en el conflicto?

El último eje del programa nos abre un abanico de temas muy amplio y sumamente rico para abordar en nuestro trabajo con los/as alumnos/as. Para poder brindar un adecuado espectro de este eje vamos a llevar a cabo un análisis de los diferentes textos, poniendo el acento en ciertas problemáticas que aparecen en estos planteadas. Sin perder de vista que existe una estrecha vinculación entre las cuestiones que vamos a plantear, dividiremos el tratamiento de las mismas en dos grandes partes. En la primera, serán la crítica a la democracia liberal, el multiculturalismo, la tolerancia/intolerancia, la discriminación y el racismo los asuntos que abordaremos. Mientras que en la segunda centraremos la atención en temáticas como la inclusión/exclusión, la violencia, la globalización, el género y la ecología.

"El infierno son los otros" sentencia descarnadamente Sartre. "Toda conciencia persigue la muerte de otra" afirma lapidariamente Hegel. La discriminación, la xenofobia y hasta el exterminio de millones de personas en la guerra y/o campos de concentración, parecen confirmar, que en efecto, los seres humanos no soportamos la presencia de otros seres humanos, que los otros no son más que nuestros rivales. Si esto es así, entonces: ¿es posible vivir con los otros? ¿Cómo? ¿Puede haber algún tipo de concordia a partir de la discordia? ¿Nos enfrentamos los humanos en sociedad porque no somos lo suficientemente racionales o porque no somos razonables? ¿Puede haber política sin conflictos ni enfrentamientos? ¿No sería peor el infierno de ser ignorado por los otros que el de vivir entre ellos? Estas son algunas de las cuestiones que aborda Fernando Savater en "Vivir juntos" (cap. 8 del libro *Las preguntas de la vida* que está en el manual de EGB 3), texto en el que comienza sosteniendo que no sólo es posible vivir con los otros, sino imprescindible porque: "Al nacer somos "capaces" de humanidad, pero no actualizamos esa capacidad -que incluye entre esos rasgos la autonomía y la libertad- hasta gozar y sufrir la relación con los demás (...) Para conocernos a nosotros mismos necesitamos primero ser *reconocidos* por nuestros semejantes" (p. 203)Sin embargo, y pese a que no somos sin los otros, también es muy evidente que nos cuesta ser con los otros. La convivencia entre seres humanos es sumamente compleja y siempre precaria. De allí la necesidad de la ética, la cual -tal como sostiene el mismo Savater en *Ética para Amador* (manual de EGB 3)- tiene como especialidad "cómo vivir bien la vida que transcurre entre seres humanos". Todo lo cual, implica reconocer a los otros hombres como nuestros semejantes y ser capaces de ponernos en su lugar, pero también ser capaces de reconocer a cada cual en su singularidad, en su originalidad. En este sentido, afirma: "El primero de los derechos humanos es el derecho a no ser fotocopia de nuestros vecinos, a ser más o menos *raros*. Y no hay derecho a obligar a que otro deje de ser "raro" por su bien, salvo que su "rareza" consista en hacer daño al prójimo directa y claramente..." (p. 140)

En nuestras sociedades contemporáneas el difícil arte de vivir en sociedad parece acentuarse aún más. La tensión constante entre una progresiva universalización y una exaltación creciente de los particularismos, contribuye a cimentar este estado de cosas. La expansión formidable de la economía de mercado, los avances tecnológicos, la extensión y rapidez de las comunicaciones, han posibilitado un grado de mundialización que antes resultaba inimaginable. De igual modo, se hace presente la universalización en terrenos como el derecho internacional: mediaciones y arbitrajes, sanciones económicas, políticas y militares, son algunos de los mecanismos utilizados por organizaciones internacionales para obligar a los países a preservar la paz mundial. A todo esto se suma, la denominada globalización cultural que responde a una doble lógica, por una parte, a la lógica de una cultura hegemónica: "en todos los lugares se encuentra una misma cultura"; por otra parte, a la lógica del Estado multicultural: "todas las culturas se encuentran en un mismo lugar". Paralelamente y como reacción a este proceso de universalización y emulsión entre culturas, aparecen los rebrotes particularistas y en algunos casos hasta xenófobos. Basándose en la

extraordinaria fuerza del nacionalismo y considerando como sagrados algunos rasgos étnicos (lengua, sangre, religión, territorio), varias comunidades reclaman un estatus político de soberanía y ponen en jaque la unidad de los Estados-nación a los que pertenecen.. Guerras tribales arcaicas y sangrientas en Africa, intolerancia y agresividad fundamentalista en Medio Oriente contra las culturas de tradición ético-religiosa diferentes, atentados en Europa occidental de grupos separatistas como el I.R.A en Irlanda o la E.T.A. en España, movilizaciones continuas llevadas a cabo por las minorías sexuales y/o étnicas buscando el reconocimiento de derechos diferenciados en los países democráticos, etc. Son sólo algunas de las múltiples manifestaciones, a través de las cuales se expresan - a veces con mucha violencia, a veces con enorme creatividad- los diversos particularismos en contra de un orden universal que se les presenta como hegemónico y devastador de su identidad.

Es en este contexto en el que las dinámicas de fusión y fisión se desenvuelven vertiginosamente, en el que no existe un orden global pero tampoco un desorden general; alrededor del cual se han instalado inquietantes polémicas. Tal vez una de las más ilustrativas es la que gira en torno a la democracia liberal y su concepción de ciudadanía, según la cual los individuos, en tanto sujetos racionales y críticos, son quienes poseen derechos inalienables y son capaces de poner en práctica su propio proyecto de vida en el marco de un Estado que debe ser neutral frente a las distintas concepciones del bien. Para muchos esta concepción de ciudadanía liberal es sumamente estrecha e incapaz de dar una respuesta satisfactoria al aumento de las demandas de reconocimiento que hacen las minorías nacionales y/u otros grupos culturales. De esto, precisamente, da cuenta Ferrán Resquejo Coll en "Democracias liberales y pluralismo nacional" (cap. 7 del libro *Las democracias*) cuando nos advierte que "...el desarrollo práctico de buena parte de las democracias liberales ha sido la laminación y la marginación de sus minorías nacionales y culturales internas, sea en nombre de unas versiones pretendidamente universalistas de la "igualdad de ciudadanía", sea en nombre de una "soberanía popular" entendida en términos no pluralistas, o sea, a través de un principio abstracto de "no discriminación" que no considera las características culturales de los ciudadanos" (p 244) La alternativa que propone frente a esto es reemplazar el liberalismo político tradicional (demasiado centrado en los derechos individuales y en la tolerancia pasiva del pluralismo cultural) por un liberalismo político revisado en los términos sugeridos por el "pluralismo cultural y nacional", más sensible a las demandas de reconocimiento y de autogobierno de las minorías nacionales a través de la regulación de unas garantías constitucionales explícitas.

En "Democratizar la democracia: conflicto y diferencia" Andrea Greppi (cap. VI del libro *Concepciones de la democracia en el pensamiento político contemporáneo*) lleva a cabo un interesante recorrido por aquellas concepciones filosóficas y políticas que son críticas de la democracia liberal y abonan por una "democracia radical", por "democratizar la democracia". En términos generales, lo que los teóricos de la "democracia radical" plantean es que la democracia es diferencia, que la virtud de la democracia no está en el consenso, sino en la apertura y la posibilidad del disenso. Por ello, tanto para Anne Phillips con su "política de la presencia" como para Mansbridge con su "ética del cuidado", democratizar la democracia supone generar la sensibilidad adecuada para percibir la diversidad, para situarse emocionalmente en el lugar del otro. Para Iris Young de lo que se trata es de propiciar el diálogo democrático a través de la inclusión y afirmación, tanto en la discusión de los asuntos públicos como en el proceso de decisión política, de todos los puntos de vista, de manera que el conocimiento de lo particular sirva como recurso para extender el juicio de todos los conciudadanos obligándolos a ir más allá del límite de su propia perspectiva e interés. Poniendo el acento en el potencial insurreccional y emancipador del discurso, Dryzek considera que es fundamental sumar a las instituciones representativas de la democracia otros ámbitos de deliberación, pues sólo una democracia no-domesticada puede ofrecer respuestas para el desafío de la diversidad, la crisis ecológica, la transnacionalización económica y la globalización. Chantal Mouffe, por su parte, entiende que es necesario

abandonar el proyecto epistemológico moderno, es decir el universalismo abstracto de la Ilustración que se refiere a una naturaleza humana indiferenciada y del que Habermas, Rawls y la tradición liberal son continuadores, dado que éste es incapaz de dar respuesta a los múltiples conflictos étnicos, religiosos e identitarios que aquejan a nuestras sociedades contemporáneas. En este sentido, entiende, además, que el único camino viable para resolver dichos conflictos es aquel que apuesta por una "democracia radical y plural", capaz de multiplicar los espacios en los que los actores sociales tengan la posibilidad de construir su identidad política, a partir de asumir sus diferencias, pero siempre reconociendo en el otro a un adversario y no a un enemigo.

En *Democracia. Léxico de política* Greblo, defendiendo la concepción de "la democracia como sistema de diferencias", muestra las críticas que se hacen a la democracia liberal desde:

a) La perspectiva de género; la cual cuestiona la separación que entre esfera pública y privada hace el liberalismo, pues la consideran un mecanismo de exclusión con una doble consecuencia: "...por un lado, lo privado, es decir el lugar donde son producidas y reproducidas las diferencias de género, queda excluido de las políticas igualitarias; por el otro, lo público, la esfera del poder masculino resulta escasamente permeable al género y termina por perjudicar a las mujeres imponiendo roles en contraste con los roles domésticos y con la identidad femenina" (p175)

b) Los comunitaristas; quienes entienden que el Estado no debe ser neutral frente a las diferentes concepciones del bien tal como proponen los liberales; dado que una auténtica democracia es para ellos aquella en la que los derechos y los intereses de los individuos pertenecientes a una comunidad tiene lugar sobre la base de una común pertenencia a una tradición, a una determinada forma de vida

c) Los multiculturalistas; para quienes, no se trata sólo de respetar los derechos individuales como abogan los liberales o de reconocer los derechos sociales como impulsan los social-demócratas, es fundamental además, defender los derechos colectivos, es decir aquellos que contemplan el reconocimiento de las diferencias culturales. Para ello, consideran es necesario proteger, incluso a través de eventuales beneficios equilibradores, la integridad de las culturas minoritarias.

d) El federalismo; el cual busca, en el marco del Estado-Nación, la presencia de subsistemas dotados de reservas de autonomía en relación con el gobierno central. Esto no implica "... el simple reconocimiento de la diversidad de tradiciones y formas de vida, y tampoco un procedimiento para hacer más funcionales administraciones y gobierno: es sobre todo la participación responsable en la elección de los representantes y en el control de sus decisiones" (p182)

Profundizando en la cuestión del multiculturalismo, de *cómo lograr que en un mundo quepan muchos mundos*, Ana María Fernández en "Las diferencias desigualadas. Estrategias biopolíticas de dominio" (cap VII del libro *Las lógicas sexuales, amor, política y violencias*) nos muestra como el abordaje de este asunto ha dado lugar en el mundo académico a los Estudios Multiculturales, Estudios Poscoloniales, Estudios Deconoloniales, Estudios Queer, etc. Todo los cuales, dan cuenta de la necesidad de : a) en lo político, reformular el modo liberal y homogéneo de entender la democracia y la ciudadanía b) en lo filosófico, repensar el abordaje que se hace en torno a la diferencia c) en lo epistemológico, de construir conocimientos de manera interdisciplinaria. Para la autora, de lo que se trata es de salir de la concepción del "otro" (es decir, mujeres, homosexuales, etnias, religiones, culturas y países no hegemónicos) como anomalía, como lo negativo de la identidad; pues considera que *en el mismo momento en que se distingue la diferencia, se instituye la desigualdad*. En este sentido, considera que es fundamental pensar lo multicultural como la multiplicidad tanto de los *dispositivos de poder* que dan lugar a la instauración de la desigualdad como de las posibles *líneas de fuga*, de estrategias de resistencia a los poderes dominantes.

En "Identidades en movimiento" Julieta Piastro (cap. del libro *Tolerancia o Barbarie*) plantea que en nuestro mundo actual tenemos al menos dos grandes certezas: una epistemológica "no hay verdades absolutas", y otra ética "es fundamental respetar las diferencias". Cuestiona, sin embargo, a la tolerancia como una virtud débil que nos permite sobrevivir a las diferencias, pero que no nos enseña a vivir "con las diferencias". Agrega, además que: "Conceptos como identidad y responsabilidad parecen ampliar el espectro de posibilidades de construcción de una sociedad multicultural, en la que las diferencias dejen de asociarse con las minorías. Para ello es necesario que todos reconozcamos nuestra propia singularidad y logremos construir una identidad que, a sabiendas de las dificultades que tiene un adjetivo así, nos atrevemos a calificar como auténtica" (p 146). Plantea, en este sentido, la necesidad de una educación plural que sea capaz de reconocer la historicidad de todo presente y la relatividad de nuestras verdades como condiciones necesarias para aprender a dar sentido a la diferencia, es decir que implique algo más que ceder entre iguales un pequeño espacio a aquellos que son diferentes.

A partir de distinguir el concepto de inmigración (definiéndolo como el traslado de algunos individuos de un lugar a otro) del de migración (definiéndolo como el desplazamiento de todo un pueblo de un territorio a otro), Umberto Eco plantea en *Cinco escritos morales* que los fenómenos que Europa intenta hacer frente como casos de inmigración son, en realidad, casos de migración. Por ello, piensa que hacia el Tercer milenio Europa será un continente multirracial, y que si bien esto traerá resultados sangrientos, confía en que los racistas terminen siendo -como pasó en la Civilización Romana- una raza en extinción. Considera, además, que en la raíz de las doctrinas racistas, fundamentalistas e integristas se encuentra la intolerancia, ya que: "...la intolerancia tiene raíces biológicas, se manifiesta entre los animales como territorialidad, se funda en reacciones emotivas a menudo superficiales: no soportamos a los que son diferentes a nosotros, porque tienen la piel de color diferente, porque hablan una lengua que no comprendemos, porque comen ranas, perros, monos, cerdos, ajo, porque se hacen tatuajes..." Entonces, reflexiona Eco, en tanto resultado de pulsiones elementales, la intolerancia no puede ser combatida simplemente con argumentos racionales, incluso las leyes quedan puestas en cuestión frente a lo intolerable inaudito. Por intolerable inaudito entiende aquellos sucesos como el Holocausto provocado por los nazis, en el cual a lo intolerable del genocidio se le sumó como novedad su teorización. Horror frente al cual Eco asume una posición muy contundente y no exenta de polémica en tanto considera que: "Reconocer lo intolerable quiere decir que en Nuremberg todos debían ser condenados a la horca, aunque hubiera habido un solo muerto, y por simple omisión de socorro (...) Pero si yo (dice) empujaba a la gente a la cámara de gas porque me lo mandaban, en realidad creía que los mandaban a desinfectarse. No importa, lo siento, aquí estamos ante la epifanía de lo intolerable, no valen las viejas leyes con sus circunstancias atenuantes te condenaremos también a ti a la horca" (p.139-140)

Para Isidoro Cisneros en *Derecho, democracia y no discriminación* hay una diferencia importante entre intolerancia cultural y la intolerancia social, pues mientras la primera plantea la persecución, y donde sea posible, la eliminación del diferente, la segunda representa solamente un rechazo a éste fundado en estigmas que lo desacreditan por sus atributos físicos, sociales o culturales. Agrega, además, que la intolerancia social se ha convertido en un factor determinante para el desarrollo de la discriminación en todas sus formas. Por discriminación entiende un fenómeno por esencia antidemocrático que establece tratos diferenciados, desiguales e incluso hostiles de un grupo en relación con otros grupos o de una mayoría sobre una o más minorías. Ésta presenta una amplia gama de modalidades: directa, indirecta, múltiple, agravada, estructural, jurídica, institucional y racial, las cuales deben ser combatidas a través de "acciones afirmativas", es decir de programas de intervención adoptados por el gobierno para favorecer a los grupos socialmente discriminados o en desventaja.

Destacando la contradicción en los Estados liberales entre un marco ideológico que plantea la "igualdad universal" entre los hombres y una práctica de construcción de la identidad nacional negadora de las diferencias, Daniel Feierstein en *Tinieblas del crisol de razas* advierte que en éstos se implementa el racismo como "mecanismo de constitución del otro". Así de hecho, nos muestra, sucedió en Argentina, especialmente, en dos oportunidades. La primera, cuando ésta se constituyó como Estado-Nación, pues en nombre del triunfo definitivo de la civilización por sobre la barbarie, se llevó a cabo un genocidio (prefigurado por Sarmiento y Mitre, pero realizado definitivamente bajo la presidencia de Roca) de los habitantes originarios de nuestro territorio. La segunda, durante la última dictadura militar, en la que la identidad común de las víctimas del genocidio estuvo dada mucho más que por su identidad política, por la capacidad de éstas para ejercer un alto grado de autonomía en el desarrollo de sus prácticas sociales. Autonomía que hoy en día ya no está tan presente, pues el genocidio ha terminado imponiendo vínculos sociales altamente heteronomizadas, que llevan a plantear la necesidad de un caudillo que diga que es lo que está bien y lo que está mal, que ponga orden a la sociedad. De allí, una explicación posible a los triunfos electorales de genocidas como Bussi en Tucumán o Aldo Rico en San Miguel.

Vamos a tomar como hilo conductor de esta parte del dossier los conceptos de inclusión-exclusión (estrechamente vinculados con los de "igualdad-desigualdad" respectivamente) que encontramos en el texto propuesto del sociólogo inglés *A. Giddens* ("La tercera vía" cap.4) para analizar luego otros temas. Partimos de las definiciones:

"Inclusión se refiere en su sentido más amplio a la ciudadanía, a los derechos y deberes civiles y políticos que todos los miembros de una sociedad deberían tener, no solo formalmente sino como una realidad de sus vidas. También se refiere a las oportunidades (acceso al trabajo y a la educación fundamentalmente) y a la integración en el espacio público." (pág.123)

"La exclusión no se refiere a niveles de desigualdad sino a mecanismos que operan para apartar a grupos de personas de la corriente principal de la sociedad" (pág.125) y podemos agregar que esos mecanismos no son azarosos sino, claro está, resultado de políticas concretas y que se refieren no sólo a mecanismos de exclusión en el ámbito de la economía de un país/región, sino también, y no menos influyente, a mecanismos socio-culturales de exclusión.

Estos últimos son aquellos que operan de manera "invisible" o, más bien, "invisibilizada" en todos los ámbitos de una sociedad en formas tales como prejuicios, discriminación por diferentes "razones" (étnicas, condición social, género, identidad sexual, nacionalidad, edad, lugar de residencia, etc.) estigmatizaciones, etc. Estos mecanismos invisibles son, sin duda, los más difíciles de remover porque se encuentran naturalizados en una sociedad, incorporados como buenos y verdaderos. Es ahí donde la filosofía tiene un gran trabajo por hacer, poner el ojo, la pregunta y la crítica allí es uno de los papeles primordiales que podemos asumir para poder de-velar como cultural y aprendido aquellos que se pretende pasar por natural e innato; como forma de repensarnos individual y socialmente. Des-hacer, de-construir cuando sea necesario para volver a hacer y construir sobre otras bases.

Anthony Giddens se detiene a describir diferentes formas de intervención estatal y cómo cada una influye en el proceso de inclusión-exclusión. Pasando por una breve caracterización de la socialdemocracia y del neoliberalismo se detiene en lo que se denominó "Estado de Bienestar" para, desde una mirada crítica del mismo, sumar una propuesta, la *Tercera Vía*, que es la del Estado Social Inversor, una nueva forma de encausar las decisiones gubernamentales hacia la igualdad (sociedad de bienestar positivo).

Dicha propuesta prioriza políticas que fomenten: el trabajo, la capacitación laboral para combatir el desempleo y aportar a la igualdad de oportunidades, la educación pública, la seguridad social, un servicio sanitario sólido, la asistencia al adulto mayor, el desarrollo de una ética empresarial responsable, estimular el compromiso social dentro de la comunidad

para fortalecer lazos, generar inclusión y participación, la reducción de la contaminación y políticas de protección ambiental, entre otras cuestiones vinculadas a los derechos sociales y al desarrollo personal y atravesadas por la idea de romper con los círculos de generación de pobreza (exclusión, desigualdad). “ El bienestar no es en esencia un concepto económico, sino psíquico, que atañe, como lo hace, al estar-bien...las instituciones del bienestar deben ocuparse de promover mejoras psicológicas a la vez que económicas”.(pág). 139)

Los autores *Alejandro Islas y Daniel Míguez* tratan en ambos textos propuestos en el manual el tema de la violencia. Sin duda que podemos seguir el hilo conductor del que partimos (inclusión-exclusión) ya que podemos considerar este tema como uno de los fenómenos emergente de esta tensión.

Los autores realizan un recorte del tema y analizan una de las formas en las que se manifiesta la violencia: la delictiva o transgresión normativa. Dejando de lado de este modo otras formas, menos visibles socialmente, como puede ser la violencia de género o la tortura (“apremios ilegales”), o la discriminación en sus diferentes formas y ámbitos.

El análisis parte de la idea de que, en nuestro país, el incremento de la violencia delictiva se relaciona con el aumento del desempleo, el empobrecimiento y su consecuente marginación de un amplio sector de la sociedad (exclusión) como resultado de la implementación de políticas socio- económicas (desde los años 70' y agravado en los 90'). Se suman a estas políticas las transgresiones al interior de las instituciones del estado (el sistema carcelario, la policía, el sistema judicial, por ejemplo) y la degradación de los lazos sociales con procesos como la pérdida de legitimidad de los partidos políticos, sindicatos, organizaciones sociales, etc., dando lugar a una seria fragmentación social que perjudica las formas de sociabilidad y favorece el surgimiento de la violencia.

Resulta esclarecedor y sumamente vinculado con nuestra actualidad un concepto en el que los autores se detienen especialmente: el de “pánico moral” en el contexto del incremento de la violencia delictiva en una sociedad. Esta noción se refiere a los estados de conciencia colectiva durante procesos de transformación social, como un fenómeno construido por sectores interesados en manipular a la sociedad, magnificando los riesgos y el miedo en la población y alimentando la demanda de políticas represivas (“mano dura”, baja en la edad de imputabilidad, más cárceles, etc.), la proliferación de los discursos sobre la “seguridad” y el pánico social. Todo esto, por supuesto, invisibilizando las causas socio económicas (flexibilización laboral, precarización del empleo, por ejemplo) y a sus responsables políticos y colocando en el foco del problema a “individuos que se dedicarían por su propia opción y perversión al robo a mano armada, asaltos a bancos, a comercios ...al mismo tiempo estigmatizando ciertos espacios urbanos, como a las villas o barrios de monoblocks, definiéndolos como contaminantes y cargados de violencia” (pág. 9).

Sin embargo, estos discursos que se pretenden imponer desde los medios hegemónicos, desde algunos sectores políticos y desde las fuerzas policiales mismas, no es tomado por toda la sociedad de manera ingenua y acrítica. Para algunos sectores resulta evidente la connivencia de dichos actores en lo mismo que pretenden denunciar y de lo tergiversado e interesado de la información que transmiten.

Esta salvedad nos permite agregar al análisis lo que el texto “Violencia delictiva...”de los mismos autores nos aporta. Allí comienzan poniendo el énfasis en la huella cultural autoritaria que dejaron las sucesivas dictaduras militares argentinas (sobre todo la última de 1976 a 1983) en las fuerzas de seguridad y su consecuente naturalización de la tortura, del sistemático abuso de la fuerza con el acompañamiento de la estigmatización social de la pobreza, de los inmigrantes y marginados. La función del Estado aparece por acción en estos caso y por omisión o como entidad ausente responsable de regular los conflictos y establecer las normas básicas de convivencia.

La política económica agudizada en los 90' generaron desempleo de manera endémica y estructural donde los sectores sociales más afectados (los con menores grados de

escolarización) quedaron en un estado de inestabilidad laboral permanente. “Estas transformaciones del mundo laboral impactaron sobre la subjetividad y las relaciones sociales del ámbito privado, en una sociedad en la que la integración social por medio del salario había ocupado un lugar significativo...la relación entre identidad y trabajo cambió significativamente”. (pág..26)

Se produjo una enorme cantidad de jóvenes que no conocieron la estabilidad laboral y que por lo tanto ven desdibujada la relación del trabajo con las posibilidades de ascenso social, además de una estructura familiar también difusa en términos de autoridad parental y estabilidad del núcleo familiar. “La relación entre desempleo y delito esta mediada por un proceso de degradación valorativa”. (pág.26)...”llega a que el trabajo se transforme en un recurso de obtención de ingresos más entre otros: el pedido en la vía pública, el apriete, el peaje y el robo”.(pág.28)

Otro proceso que media en la transformación de la subjetividad y los sistemas de relaciones sociales es la desnaturalización de la educación como caminos de transición hacia la adultez, deja de vislumbrarse a la escuela como camino de ascenso y oportunidad. Por último cabe mencionar cómo, en el ámbito urbano, las zonas donde se concentra pobreza, desempleo, relaciones sociales conflictivas, delitos, violencia,etc. no son producto del azar sino de procesos históricos, económicos y políticos como los vividos en nuestro país desde los años 70' en adelante.

Por supuesto que este tema no se agota aquí, podemos relacionarlo y entrecruzarlo con otros del mismo eje como puede ser el tema de la discriminación, o abordarlo desde una perspectiva de género ya que las mujeres son, dentro de los sectores pauperizados/marginados/excluidos, uno de los más afectados por ser violentadas, por la situación estructural y, a nivel de la vida privada, como víctimas de violencia familiar, ya que el varón al no poder cumplir su tradicional rol de proveedor (de acuerdo a la ideología machista hegemónica), traduce muchas veces su impotencia y desvalorización en violencia hacia la mujer, hacia los hijos y las hijas.

Para comprender las problemáticas que giran en torno al tema de géneros vamos a tomar como base a las autoras *Susana Gamba, Ana María Fernández, Chusa Lamarca Lapuente* y al autor *Eduardo Mattio*, pero sin perder de vista que precisamente, al ser un punto en el cual nos colocamos para pensar y analizar, es plausible hacerlo para cualquiera de los temas/problemas propuestos en el manual ya que atraviesa de modo transversal toda la realidad.

Como punto de partida vamos a definir el concepto de “género” como una categoría social: “Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica. El género es una categoría transdisciplinar, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones histórica de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de la existencia de los conflictos sociales”.(Susana Gamba “Qué es la perspectiva de género...”).

Esta mirada rompe con la idea del carácter natural de las relaciones entre femenino y masculino y la distingue de los sexos (lo anatómico-fisiológico) refiriendo a la condición cultural de dicha relación , de qué manera cada cultura, en diferentes tiempos y lugares, considera a lo femenino y a lo masculino y a la relación entre ambos. Es decir, a ser “hombre” o a ser “mujer” se aprende, nos enseñan de maneras explícitas e implícitas. Son roles, identidades y valores atribuidos e internalizados por los procesos de socialización (familia, escuela, sociedad). El sexo no determina el género.

Si bien esta perspectiva no es sinónimo de “estudios de lo femenino”, son las mujeres las que iniciaron este camino porque fueron ellas las “excluidas” del sistema, las que se encontraron en situación de desigualdad en todos los ámbitos de la sociedad. Una vez más

podemos entrelazar el tema con los conceptos de “inclusión-exclusión” de *Giddens* definidos más arriba.

La lucha por la equidad de género no promueve un trato igual –lo que implicaría una solución simplista para problemas complejos– sino un trato *igualitario*, es decir, atento a las necesidades diferentes de cada género. La idea central es considerarlos equivalentes en términos de libertades, derechos, garantías, beneficios, obligaciones y oportunidades.

Es por esto que hizo falta que las mujeres tomen las riendas de su historia y sus vidas y comenzaron a pensar y pensarse como no determinadas a cumplir un rol asignado socialmente (determinadas “biológicamente” a la reproducción, a la crianza de la prole, al trabajo doméstico no remunerado) que las mantenía sometidas y excluidas de la vida social y de la participación pública, y accionar en pos de una transformación de esa situación. Este sometimiento y este rol fueron asignados por un sistema (el patriarcal) con el cual quisieron romper.

Resulta fundamental en este proceso inicial (ver el texto de *Eduardo Mattio* “¿Quién es el otro?”) el aporte de filósofas como la francesa *Simone de Beauvoir*: “No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como un *Otro*”. “Él es el sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo *Otro*”. “Una situación que se ha creado a través del tiempo puede deshacerse en otro tiempo...la Naturaleza, lo mismo que la realidad histórica no es un dato inmutable”. (citas del autor tomadas de “El segundo sexo” de De Beauvoir).

O, con una mirada diferente sobre lo mismo, la belga *Luce Irigaray* nos dice: “En lugar de rechazar el ser el otro género, el otro sexo, lo que pido es ser considerada como realmente una *otra*, irreductible al sujeto masculino...Para salir de este modelo todopoderoso de lo uno y de lo múltiple, debemos pasar al dos...dos que son verdaderamente diferentes...constituye así un gesto filosófico y político decisivo...donde el otro es reconocido como otro y como lo mismo: más grande o más pequeño que yo, o mejor, igual a mi” (citas del autor tomadas de “La cuestión del otro” de Irigaray).

Para conocer y realizar un repaso histórico del movimiento feminista como proceso emancipador sugerimos la lectura del texto propuesto de *Susana Gamba* “Feminismo: historia y corrientes”. Allí encontraremos un necesario recorrido por las diferentes etapas y líneas de pensamiento y de acción dentro del feminismo con sus variantes por países, por períodos históricos y por la complejidad que encierra. Todos intentos por generar condiciones de inclusión e igualdad, de transformar desde las ideas y la acción un sistema de dominación masculina. Todos relacionados con la pregunta de este eje del programa: podemos ¿con-vivir en el conflicto? y agregamos ¿y en la diferencia?.

Como mencionamos más arriba, vamos vislumbrando cómo se entrecruzan los temas de este eje y una contribución en este sentido es el texto “Las lógicas sexuales...” de *Ana María Fernández* donde el tema de la violencia (ya en su sentido más amplio al de los autores Islas y Míguez), del género y de la discriminación (exclusión/desigualdad) se hayan ligados íntimamente.

En este recorrido del movimiento feminista se encuentra omnipresente el tema de la violencia “invisibilizada”, naturalizada y reproducida en todos los ámbitos de la sociedad: la pareja, la familia, el trabajo, la escuela, los medios de comunicación, las políticas públicas, las leyes, el acceso a la justicia, la cultura, la política, la práctica médica, etc. “Sólo se victimiza a aquel colectivo que es percibido como inferior; de este modo se legitiman todos los actos de discriminación” (pág. 33)...”Cuando se victimiza a una persona o grupo social, su inferiorización crea condiciones para alguna expropiación de bienes y derechos no sólo materiales, sino también

ciudadanos, simbólicos y/o eróticos” (pág.35) Esto puede pensarse, claro está, en relación a muchos y diferentes grupos sociales además de la mujer, por ejemplo, los inmigrantes, los pueblos originarios, los discapacitados, los adultos mayores, etc.

La reproducción de los discursos del sistema de dominación que legitiman la desigualdad/discriminación tienen una característica fundamental y es que son, la mayoría de las veces, internalizados y naturalizados por los propios grupos sociales perjudicados y estigmatizados. Es aquí donde podemos introducir la referencia que la autora hace al filósofo francés *Michel Foucault* con respecto a las formas que toman las eficacias de los dispositivos de poder: de dominación, de explotación, de sujeción. “...Se les impone la arbitrariedad cultural de su inferioridad mediante múltiples discursos, mitos sociales, explicaciones religiosas y científicas”(pág. 39).

La producción de consenso se logra a través de la hegemonía en el plano cultural y simbólico. Ambas caras son inseparables para legitimar la autoridad. La autora nos habla de una “doble apropiación”: de los *bienes* que producen los grupos sometidos y de sus *potencias* como grupo social (económicas, simbólicas, sentimentales y eróticas) para producir esos bienes. Garantizando así la desigualdad de oportunidades y, a la vez, naturalizándola. El rol de los medios masivos de comunicación como máquinas sumamente eficaces de producción de subjetividad cumplen aquí un papel fundamental en la reproducción del modelo hegemónico.

La autora hace la salvedad que existen estudios sobre la masculinidad o la *condición masculina* donde se analiza críticamente el mandato cultural asignado al varón: proveedor, conquistador erótico, exitoso, etc. y cómo ello los somete y afecta en sus posibilidades de autorealización. Ahora bien, “en tanto queda invisibilizada la dimensión de poder, es decir, mientras no se analiza la participación activa-aunque muchas veces involuntaria- en los dispositivos de desigualación/dominación de mujeres, corren el riesgo de mantener la reproducción de las impunidades de género (visibles y/o invisibles) en la construcción de las nuevas masculinidades” (pág.47). Entonces, para la ganancia de libertades de ambos géneros debemos realizar procesos diferentes: construcción de autonomía en el caso de las mujeres y deconstrucción de dominio de parte de los varones. “Es el momento de que las mujeres puedan abandonar ese patético encanto por el margen...Si ambos buscan acrecentar su *potencia de sí* y no el *dominio del otro*, en sus paridades políticas ampliarán sus libertades”(pág.50).

Como eslabón para pasar al siguiente tema vamos a tomar el texto “Mundo global ¿guerra global?” de *Chusa Lamarca Lapuente* que enlaza el tema de género con el de globalización. Junto a ella iremos sumando las voces de otros autores propuestos en el manual: *Ricardo Gómez, Sami Nair, Adolfo Pérez Esquivel y Giovanni Sartori*.

Algunas definiciones del texto::

- La globalización no es ni más ni menos que la extensión del capitalismo a escala global. Es la creación de un espacio mundial de intercambio económico, productivo, financiero, tecnológico, ideológico y cultural. ...Se entiende de manera engañosa si no se vincula a procesos de dominación y apropiación...el único objetivo de la globalización es la obtención de más y mayor beneficio económico.
- Es un sistema económicamente injusto, socialmente depredador y ecológicamente inviable. Ahonda las desigualdades: sociales, económicas, de acceso a los recursos, culturales y de género, y tiene graves repercusiones sobre el medio ambiente (explotación de bosques, de recursos pesqueros, uso de cultivos agroquímicos, incremento en el uso de energía, en la emisión de gases contaminantes, etc). Tiene como consecuencia el cambio climático, la disminución de la capa de ozono, el agotamiento de los recursos, la pérdida de biodiversidad y la contaminación. (este punto se puede relacionar con el último tema: ecología)
- El capital es el que decide y rige las políticas de acuerdo a la rentabilidad pero encarnado en las transnacionales que toman las decisiones y los Estados Nacionales

deben acatar.

- Las transnacionales funcionan de forma antidemocrática pues los derechos sociales y humanos y los derechos de las mujeres se socavan en el ámbito de la empresa; allí las libertades individuales y colectivas desaparecen de hecho y de derecho.
- El capitalismo no pretende satisfacer necesidades, sino crearlas para que exista un creciente mercado de consumidores y un aumento constante del nivel de consumo.

La globalización genera, necesita y se sostiene sobre la desigualdad de clases, no existe un primer mundo sin el tercero (periférico) que lo alimente. A su vez acrecienta la desigualdad de géneros. Las mujeres chocan con barreras en todos los escalones sociales: familia, escuela, empleos. Esto sucede incluso en las clases altas, es lo que se llama “techo de cristal”. En este marco la mayoría de la población femenina queda en la periferia de la periferia.

Las políticas regidas por la lógica del mercado las coloca en situación de desigualdad aún más acentuada (además de la clase, el género y a esto puede sumarse la etnia, la nacionalidad, por ejemplo). La privatización de los servicios públicos y la seguridad social (o su precarización/ vaciamiento) deja a las mujeres sin protección y a su responsabilidad vinculada con la salud y la educación de la familia se agrega la necesidad de salir a buscar el sustento. La combinación de todas estas tareas más el hecho de ser las destinatarias de los empleos más precarios y peor pagos, acrecentó la pobreza femenina (conforman el 70% a nivel mundial de las personas que viven en la pobreza).

“...Las mujeres no descansan en el espacio privado (como sí lo hace el varón), allí continúa su tarea diaria dedicándose al cuidado y atención de los otros. Las mujeres parecen no tener momentos de privacidad, su espacio privado no existe en el domicilio familia”. El reconocimiento del trabajo doméstico como “trabajo” es aún una cuenta pendiente en nuestras sociedades. El trabajo no remunerado que realizan las mujeres en sus hogares, encargadas del cuidado, la alimentación, la contención afectiva, la asistencia a los enfermos de la familia, no se considera como un esfuerzo sino como algo naturalmente dado. Estos roles/mandatos, en la mayoría de los casos, asumidos desde el amor y muchas otras desde el *deber*, implican un esfuerzo y un tiempo que la mujer dedica a los demás y que deja de invertir en sí misma y en su realización como persona. “Sin la mujer cumpliendo “su” papel en la esfera doméstica, los varones no podrían entrar en el ámbito público, ni serían posibles la producción y el mercado capitalista” (pág. 46)

La autora culmina con una propuesta: ...”hay que cambiar radicalmente la competitividad por la cooperación y establecer unas relaciones económicas, sociales y humanas basadas en el respeto a los otros seres humanos, en la equidad de género y en la consideración de la base biológica que nos sustenta”. (pág.50)

Nos detendremos ahora en la caracterización de la globalización según los demás autores ya mencionados:

- Reducción drástica del Estado
- Privatizaciones de las empresas del Estado
- Desregulación de los mercados internos
- Contracción del gasto público social
- Eliminación de barreras para el comercio (mercado mundial)
- Apertura de los mercados internos a las corporaciones transnacionales
- El trabajo reducido a mercancía = desprotección de los/as trabajadores/as
- Imposición de la política económica neoliberal a cada vez más áreas en el mundo
- El Estado concebido exclusivamente como un sector de servicios para la burguesía y los demás privilegiados = sin rasgos democráticos
- Las decisiones políticas que afectan a los Estados Nacionales son tomadas por las organizaciones internacionales como el FMI y el Banco Mundial en términos de intereses o ventajas globales = se profundizan las relaciones de dependencia

- El problema de la pobreza de los países dependientes se pretende resolver con ajuste = flexibilización del trabajo, reforma del sistema de seguridad social, privatización de los servicios públicos, la salud y la educación

“El proceso de globalización aumenta la polarización entre ricos y pobres, profundiza el desarrollo desigual generando un enorme crecimiento de la masa de excluidos (recordar a *Giddens*) que incluye el aumento de población marginal en los países centrales”. (pág.98 de *R.Gómez “Neoliberalismo globalizado”*)

Aquí podemos relacionar este tema con otro de los propuestos dentro de este eje, el de los movimientos migratorios y el desafío de la convivencia en la diferencia. El empobrecimiento de los países y la búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida de sus habitantes, genera que grandes porciones de la población migren hacia otros países.(ver *Julietta Piaastro, Umbero Eco*, por ejemplo).

El autor *Sami Nair* pone el acento en el papel de los Estados Unidos como el país que domina el mundo a través de organizaciones internacionales como el FMI y el Banco Mundial. Además a través del dólar, del sistema tecnológico, de las fuentes de petróleo y siendo la única potencia que tiene capacidad de proyección militar a escala planetaria. Asimismo resalta el papel de los medios de comunicación para fabricar ideología y legitimar el pensamiento único y hegemónico.

Adolfo Pérez Esquivel reafirma lo que ya mencionamos sobre el papel de las transnacionales como condicionantes de los Estados Nacionales tanto a nivel económico, como político, militar y cultural, generando dominación en cada uno de los mismos. Nos deja un mensaje de salida a esta situación con una cita de los indígenas colombianos: “La palabra sin acción es vacía. La palabra con acción, pero sin la comunidad, es la muerte”. Es el uso de la fuerza social, de la participación y el compromiso con la comunidad lo que nos puede llevar a un camino de superación.

Giovanni Sartori nos conecta con el último tema que vamos a tratar aquí, el de la ecología. Una vez más es Estados Unidos el país mencionado ya que es el más avanzado económica y tecnológicamente, el que consume más petróleo y más de todo. Es el que produce más daño a la contaminación atmosférica.

Otra variable a tener en cuenta es la explosión demográfica que, no sólo produce contaminación, sino también pobreza. El sistema económico centrado en el consumo genera una maquinaria contaminante, encerrada en el círculo de producción para el consumo y el consumo para alcanzar mayor producción y desarrollo.

Por último Sartori resalta el papel de los medios de comunicación en la vida de lo que él denomina *homo videns*, esos sujetos manipulables que dependen de lo que le da la televisión y que “no sólo no entiende ya a la sociedad en la que vive, sino que es un pésimo ciudadano. De hecho, se desinteresa cada vez más por la política...En democracia siempre se habla de la voz del pueblo, pero

la voz del pueblo es un reflejo de la voz de los medios de comunicación.”(págs.312 y 313) Este punto se puede vincular con los textos del eje nº2 que abordan el tema del poder de los medios de comunicación como modo de relación de las personas con el mundo (Vattimo, Bourdieu).

Según podemos ver en “Anticapitalismo para Principiantes” de *Ezequiel Adamovsky* (Manual para EGB3) existen en todo el mundo una amplia diversidad de movimientos, organizaciones sociales/políticas que se enfrentan con pensamiento y acción al sistema capitalista globalizado desde diferentes ángulos problemáticos: la causa de los pueblos originarios que desde una reivindicación inicialmente indígena, luchan por su autonomía y proponen “crear un mundo donde quepan muchos mundos”(Ejército Zapatista de Liberación Nacional), las mujeres por la equidad, los/as desocupados excluidos del sistema por empleo y recuperación de la dignidad, ecologistas por el desarrollo sustentable, migrantes por la igualdad, comunicadores por la libertad de información y en contra de los monopolio de los medios de comunicación, etc.

Toda esta descripción macro que proponemos a través de esta serie de textos pretende aportar elementos de análisis para pensar y problematizar el tema de este eje. Como vemos, el tema de la globalización se vincula con muchos otros que influyen y afectan nuestra cotidianidad, nuestra convivencia, nuestra construcción de identidad tanto individual como colectiva, y que muchas veces perdemos de vista, o más bien, nos hacen perder de vista. Todos temas disparadores de preguntas y susceptibles de ser problematizados.

Llegando al último eslabón de nuestra cadena en esta parte del dossier, repasaremos lo que aporta el planteo de *Edgar Morin* en el texto “Tierra Patria”. Además de algunas cuestiones ya mencionadas arriba y de un interesante recorrido histórico sobre la influencia devastadora de la idea moderna de *progreso*. El autor se detiene en, lo que denomina, idea madre: el *desarrollo*. Menciona dos aspectos de esta idea: por un lado el mito que indica que la industrialización lleva al bienestar de una sociedad, que reduce las desigualdades y facilita la felicidad de los individuos que la componen. Por otro, la concepción reduccionista que sostiene que el crecimiento económico es el motor necesario y suficiente de todos los desarrollos sociales, psíquicos y morales, ignorando los problemas humanos de la identidad, de la comunidad, de la solidaridad, de la cultura, entre otros. “La mejor de las culturas indígenas desaparece en beneficio de lo peor de la civilización occidental” (pág.89). Utiliza, en relación a esto, una clasificación interesante, la de *racionalización occidentalocéntrica*. El *desarrollo* tiene efectos devastadores sobre la cultura de la comunidad y sobre su entorno natural de vida. El desarrollo tecnointustrial es visto como una amenaza, ambiental y cultural (aspectos inseparables) a nivel comunitario y planetario. Al referirse al malestar de la civilización Morin nos contrapone el mito del desarrollo, con sus efectos reales: elevación del nivel de vida/degradación de la calidad de vida, multiplicación de los medios de comunicación/empobrecimiento de las relaciones interpersonales, individuo autónomo/atomizado, soberano de las máquinas/manipulado por las mismas. Desde el interior de la civilización la amenaza es la propia incertidumbre generada, esta se traduce en múltiples enfermedades psicosomáticas, físicas y mentales y en las múltiples formas de la adicción.

En este contexto de malestar surgen diferentes formas de resistencia: una conciencia ecológica en búsqueda de lo “natural”, por ejemplo en la alimentación, el uso del tiempo libre, la vestimenta, la decoración, etc. El amor transformado en dios salvador, eros se expresa con todos sus sentidos, nace en todas partes, la familia, los amigos, atravesando edades, grupos sociales, géneros, etc. La asimilación de las culturas occidentales con su mensaje de concordia entre el alma y el cuerpo (yoga, filosofía zen, la medicina china, el feng shui, etc.).

La ciencia, la civilización tecnocientífica tiene a la vez entre sus frutos, el bien y el mal. “Hoy el mito del progreso se hunde, el desarrollo está enfermo; todas las amenazas para el conjunto de la humanidad tienen al menos una de sus causas en el desarrollo de las ciencias y las técnicas (amenaza de las armas aniquiladoras, amenazas ecológicas sobre la biosfera, amenaza de explotación demográfica)”. (pág.104) El autor sostiene que hay una impotencia política de salir de este modelo de progreso/ desarrollo para reemplazarlo por otro que encare el destino humano hacia un mejor rumbo. “Tenemos que liberarnos del paradigma pseudorracional del *Homo sapiens faber* según el cual ciencia y técnica asumen y llevan a cabo el desarrollo humano”.(pág.106) Ante la pregunta por la salida posible de esta agónica crisis, el autor propone poner el freno, detenernos y tomar conciencia de la amenaza que tenemos delante para poder regular, controlar y prepararnos para transformar el futuro. La toma de conciencia como freno a la autodestrucción. “La agonía de muerte/nacimiento es quizás la vía, infinitamente riesgosa, hacia la metamorfosis general...Con la condición de que se tome conciencia, precisamente, de esa agonía”. (pág. 113).

REFLEXIONES FILOSÓFICAS Y PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZAS DE LA FILOSOFÍA.

Algunas Categorías para pensar la enseñanza de la Filosofía.

Prof. Lic. Pablo Plaza

Preguntarse por la enseñanza de la Filosofía en este nivel: ¿Para qué se enseña? ¿Con qué sentidos? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? Implica la responsabilidad activa de aquellos que piensan estos asuntos desde los marcos generales que les ofrece la didáctica. Pero supone también el compromiso de aquellos que se dedican a la Filosofía y conocen la lógica de la disciplina, para ellos las preguntas, lecturas e intentos de reflexión filosóficos no son extraños. Por lo tanto, este investigador, desde los caminos recorridos en el ámbito de la Filosofía y apoyado en los marcos generales, antes mencionados, pretende generar marcos específicos de análisis.

Se puede afirmar que, en la construcción de esos marcos, se partió de diversas fuentes: del aporte de algunos filósofos, de estudios teóricos sobre la enseñanza de la Filosofía, de investigaciones acerca de las prácticas en la enseñanza de esta disciplina y de la experiencia personal del investigador como docente de Filosofía en el Polimodal.

En coherencia con la concepción de “vida del aula” planteada, la propuesta es considerar “los espacios de aprendizaje de la Filosofía” como “lugares” donde se debaten significados, donde surgen interpretaciones con respecto a diversos terrenos de la realidad. Esto distanciaría a “estos espacios” de ser el ámbito de cualquier tipo de adoctrinamiento, y los convertiría en una oportunidad para que los jóvenes comiencen a tejer los primeros hilos de su modo de ser hombres y de comprender el mundo. Tal sentido se manifiesta con claridad en las palabras de L.B Archideo:

“... En el Polimodal se deberán introducir en forma sistemática los contenidos filosóficos, con una metodología que permita siempre la referencia a la vida del adolescente. Los objetivos básicos serán:

- Iniciar en la reflexión filosófica.
- Profundizar los elementos para la gestación de la cosmovisión subjetiva...”⁵

La enseñanza de la Filosofía según Susana Maidana y Julia de Nicolini (1988) implica no tanto enseñar filosofía sino enseñar a filosofar, enseñar a ver y oír y a decidir por cuenta propia en las cuestiones problemáticas del mundo, es enseñar a percibir lo invisible esencial que da la razón de lo visible urgente.⁶

Cuando un adolescente estudia Filosofía desde esta perspectiva, puede tener la oportunidad de descubrir que la misma no es abstracta, lejana y vacía de sentido. Este joven puede problematizar cualquier realidad: la política, la ciencia, las normas morales, su ser mismo, el lenguaje, la libertad. El terreno en cuestión puede cambiar, más no esa actitud de la filosofía de calar hondo, de buscar los fundamentos más profundos para sostener que sea algo o sus diversos sentidos, de pensar todo de nuevo, de ser ácido caústico que purifica las ideas desde la crítica racional.

⁵ ARCHIDEO, L.B (1996); *Fundamentos de la propuesta: La Filosofía en la transformación curricular en Fuentes Para la Transformación Curricular; Formación Ética y Ciudadana; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Buenos Aires, Argentina* p 18.

⁶ Cfr MAIDANA, S Y NICOLINI, J; *¿Enseñar Filosofía?*. Artículo publicado en el diario “La Gaceta”- Tucumán.

Pero bien, hacer esto no implicaría que joven y docente no se pongan en contacto con los filósofos, con la historia de los problemas filosóficos y sus diversas respuestas y aún más, que los entiendan en su contexto histórico correspondiente. Supone en cambio, otro modo de encuentro con las construcciones históricas mencionadas, aquél que posibilita que los hombres, partiendo de esas herramientas teóricas, puedan entender su compleja realidad, a los otros y a sí mismo.

Imposible no vincular estas ideas con los planteos ya vistos de Pérez Gómez (1992) cuando sugiere, que la dialéctica de reproducción y transformación de los significados es la clave para entender la relación del hombre con el conocimiento y su cultura. Esta perspectiva supone en el hombre la actitud del intérprete activo y no la del depositario pasivo.⁷

Desde la filosofía es interesante preguntarse cuáles deberían ser las disciplinas filosóficas que deberían enseñarse en “esos espacios”, o si los contenidos deberían priorizar lo histórico o lo problemático. Esta cuestión es abordada por Osvaldo Guariglia y Guillermo Obiols (1996):

“La organización de los contenidos filosóficos puede hacerse con un criterio histórico o bien con uno problemático (...) la tradición italiana es, desde 1925, la enseñanza de la Filosofía con un enfoque histórico, mientras que la francesa, también seguida por Argentina, es más bien la de considerar problemas y nociones filosóficas (...) ambas modalidades presentan argumentos a su favor, pero la mejor, posiblemente, es la que logra una síntesis, es decir, realizar un enfoque de tipo histórico-problemático o que plantea los problemas filosóficos en relación con la historia...”⁸

Pero esta investigación desea centrarse en otros problema: ¿No habrá ciertos principios de procedimientos, criterios generales de actuación, maneras de ser que son intrínsecas a la tarea de hacer Filosofía? y que sería deseable impregnen, atraviesen la trama del aula antes mencionada: los pensamientos del profesor, sus estrategias de enseñanza, su selección bibliográfica, su modo de abordaje de los textos, etc.

Avanzando sobre la imagen de: “lugares donde se debaten significados, con respecto a diversos terrenos de la realidad”, ¿Qué posibilidades deberían ofrecer tales espacios para convertirse en lo que pretenden? Se arriesgan aquí palabras claves, que remiten a algunos de los principios de procedimientos o criterios generales de actuación que se deberían manifestar en la intervención del docente que enseña Filosofía: “pregunta”, “diálogo”, “pluralidad”, “interpretación”, “escritura”. Estas categorías conceptuales podrían servir permanentemente de lupa para evaluar y reflexionar en torno a las prácticas de los docentes que enseñan Filosofía en el Nivel Polimodal.

Se recuerda que, el interés principal de este trabajo no es señalar cuáles deberían ser las disciplinas filosóficas que deberían formar parte de los planes de estudio, o si la organización de los contenidos debería priorizar lo histórico o lo problemático, sino el modo de abordaje de las diversas temáticas, en la clase de Filosofía. Un docente podría priorizar la problemática del conocimiento, otro la filosofía política o alguno las cuestiones éticas y antropológicas, pero la pregunta seguiría presente, sea cual fuere la temática o problemática elegida: ¿cómo trabajar las mismas en la clase, para que ésta sea un intento de “hacer filosofía”?

⁷ Cfr PÉREZ GÓMEZ, A (1992); Op cit p 108

⁸ GUARIGLIA, O Y OBIOLS, G (1996); *Estado actual de la Filosofía* en Fuentes Para la Transformación Curricular: Formación Ética y Ciudadana; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Buenos Aires, Argentina, p 75.

3-A La pregunta filosófica

La pregunta filosófica inquietante, que cala hondo sea cuál fuere el terreno que quiere movilizar, que cuestiona lo establecido en búsqueda de fundamentos, que es capaz de buscar sentidos porque entiende que no están todos contruidos, que supone esa actitud crítica e incómoda que hace tambalear las certezas debería ser la principal invitada a la clase de Filosofía. Dice Santiago Kovadloff (1992):

“En el auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden se tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado”⁹

Pero la pregunta parecer ser la primera ausente en clases donde se enseñan sistemas filosóficos, sin permitir que surja la reflexión en torno a los planteos que les dieron origen. Se pretende como mínimo, que el análisis de posibles respuestas surja de la previa comprensión de los problemas que las mismas buscan responder. Además, teniendo en cuenta que en el Nivel Polimodal se trabaja con adolescentes, sería deseable que los interrogantes nacieran de las inquietudes de los adolescentes, protagonistas de determinado contexto.

“El secreto para despertar la necesidad de la filosofía- sin la cual su enseñanza sería, más que vana, dañina, porque engendraría la aversión o el escarnio que acompañan siempre a la incomprensión- está precisamente en establecer un punto de apoyo sobre intereses ya operantes y vivos para mover el espíritu hacia el camino que desemboca en los problemas filosóficos. La filosofía no debe presentarse como una región nueva y separada de aquellas en la que suele detenerse la mente del joven; debe presentarse como el desemboque natural de muchos caminos que suele recorrer. El interés debe nacer de la realidad concreta de la vida espiritual vivida por el mismo joven.”¹⁰

No se alejan estas ideas, de los planteos didácticos de Gvirtz, S y Palamidessi, M (2000) cuando sostienen, que los aprendices pueden participar de un proceso de intercambio y elaboración de significados, cuando los contenidos que se les acercan para resolver determinados problemas, los ayudan a cuestionar las formas de pensar y de actuar propias de su contexto. Pero el docente debe partir de ese contexto, debe conocer las ideas, las motivaciones y las percepciones de sus alumnos.¹¹

Pero la pregunta no se enseña declamando: ¡Hay que preguntar! Ésta se construye con los otros en la trama del aula, allí se generan los espacios para que la misma aparezca: en el modo de elegir los contenidos por parte del docente, en el modo de trabajar los textos, en los espacios de participación que se generan para que los alumnos puedan traer sus problemas al aula, etc. Se trabajará más adelante cómo una consigna de trabajo puede cerrar, clausurar la comprensión de un texto o colaborar a que el alumno amplíe los límites del mismo.

3-B- El diálogo filosófico

El segundo invitado a la clase de filosofía es el diálogo filosófico, Walter Kohan y Vera Waksman (2000) al analizar las semejanzas entre la filosofía de Sócrates y la propuesta de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, sostienen que, en ambas perspectivas, la filosofía se entiende como una búsqueda que los participantes deben recorrer juntos. En ese diálogo el uso y el examen del lenguaje son fundamentales, los participantes desean saber y dudan sobre un tema en cuestión y no necesitan ser especialistas para participar del mismo. Y

⁹ KOVADLOFF, Santiago (1992); *La Nueva Ignorancia*; Rei, Argentina, p 274.

¹⁰ MONDOLFO, R (1952) *Didáctica de la Filosofía* en: Problemas de cultura y educación, Buenos Aires, Hachette, p 138.

¹¹ Cfr. GVIRTZ, S y PALAMIDESSI, M (2000); Op cit, p 142

este espacio de diálogo, se convierte en una oportunidad de poner en cuestión los dogmatismos y prejuicios que habitan la vida individual y colectiva.¹²

“La práctica de la filosofía exige también la amistad porque es comunidad de diferentes; promueve una forma de pensar juntos lo común, preservando las diferencias. Los practicantes de la filosofía piensan juntos, preguntan juntos, crean juntos, resisten juntos, dialogan juntos, cultivando sus diferencias; necesitan esas diferencias sin las cuales no habría ni filosofía ni amistad. Pero, al mismo tiempo, comparten una misma pasión, el *phármakon*, el veneno, la poción mágica, recurso-secreto que hace de ellos una comunidad de amigos filosóficos. Por eso se escuchan, se hablan, cooperan entre sí. Es por eso que indagar los sentidos de la cooperación, del pensar juntos, no es una actividad previa a la filosofía, sino precisamente parte de ella”¹³

Desde el campo de la didáctica, Gvirtz, S y Palamidessi, M (2000) plantean que el docente debe tratar de gestar, mediante el diálogo, un contexto de comunicación, que se enriquece con el aporte de los participantes. No debe, según ellos, estar preocupado por imponer sus visiones acerca de algo, sino por crear un ambiente que permita confrontar perspectivas.¹⁴

Si se vuelve a aquella idea de que, manera y contenido van entrañablemente unidos, entonces el diálogo es parte de la filosofía, y los mismos son inseparables. Y esa posibilidad abonada en la vida del aula, puede ser “el lugar” del que surge la construcción de una pregunta, la interpretación cooperativa de una cita, el ir y venir en el juego de los argumentos. La ausencia del diálogo puede significar el monólogo del docente, al que no le preocupa buscar ningún indicio, que le permita entrever si se está comunicando con otro, que no sea con él mismo.

3-C- La Pluralidad de perspectivas

Pero que el diálogo se haga presente requiere otras condiciones de posibilidad. Ningún debate se puede instalar si siempre se proponen perspectivas desde una sola mirada, si la cátedra es de Tomás o de Marx. Se propone analizar para discutir este problema, la cita que ofrece Arturo García Astrada (1986) en su Introducción a la Filosofía, al momento de examinar la noción de verdad en el pensamiento de Nietzsche.

“La verdad es la modalidad de error sin la cual una especie determinada de seres vivientes no podría existir. El valor para la vida es lo que decide en última instancia (...) El conocimiento funciona como instrumento del poder. De lo cual se infiere que aumenta a la par del poder...”¹⁵

García Astrada (1986) se pregunta ante estas palabras si existe la verdad absoluta o si más bien esta noción no es el intento del hombre por detener el devenir en conceptos fijos. La realidad siempre termina desbordando estos conceptos, generando otros nuevos, transformándolos, pero el hombre requiere de ellos como una forma insoslayable de acceder a la totalidad de la realidad, que es imposible de conocer.

El docente puede mostrar una perspectiva como si fuera “La Verdad” con respecto a algo, también puede generar la imagen de que el conocimiento con respecto a algún aspecto de la realidad es definitivo y acabado, puede acercar a sus alumnos una mirada sesgada de las cuestiones, buscando adoctrinar. Pero también hay otra posibilidad, que se esfuerce por

¹² Cfr KOHAN, W y WAKSMAN, V (2000) *Filosofía con Niños, Aportes para el trabajo en clase*, Ed Novedades educativas; Buenos Aires, p 12-13

¹³ KOHAN, W y WAKSMAN, V (2000) *Filosofía con Niños, Aportes para el trabajo en clase*, Ed Novedades educativas; Buenos Aires, p 75

¹⁴ Cfr GVIRTZ, S y PALAMIDESSI, M (2000); Op cit, p 144

¹⁵ GARCÍA ASTRADA, ARTURO (1986); *Introducción a la Filosofía*; Multi editora; Córdoba, p. 290.

mostrar el conocimiento como una construcción histórica, en permanente proceso de debate, negociación y reformulación. Esto también está en el corazón de la Filosofía misma, el hecho de que no existen respuestas únicas y definitivas.

Esa pluralidad de visiones acerca de una misma cuestión, la oportunidad de explorar posturas opuestas o que puedan complementarse son esenciales en la tarea de hacer Filosofía, y pueden por ejemplo: manifestarse en determinada selección temática y bibliográfica o ser la misma un medio para clausurar lecturas y oportunidades.

3-D- La Interpretación

También es importante cuestionarse los modos de trabajo de los textos: ¿Cómo encontrarse con las fuentes, y que las palabras de los filósofos, inclusive hasta cuando “la palabra duele”, sean motivo para ensayar la interpretación, para vivir ese proceso que lleva a buscar “detrás” lo que ellas contienen y que posibilita destruir textos para construir otros nuevos?

Se considera que el hombre solamente puede pensar en palabras y otros símbolos externos, y que todo aumento de información en un hombre supone el incremento de información de una palabra. Se puede decir que las palabras y los hombres se educan recíprocamente. Los hombres construyen textos, cadenas de enunciados ligados mediante vínculos de coherencia, que expresan significados directos e indirectos. La significación pasa sólo a través de ellos, son los lugares donde los sentidos se producen, y es precisamente el proceso de interpretación el que permite, a los sujetos, develarlos, el que posibilita activar el contenido de toda expresión.¹⁶

Se proponen tres fragmentos breves de filósofos analizando cuestiones diferentes, los mismos son sumamente significativos y permitirán entrever esa necesidad de trabajar no tan sólo con lo que la expresión “dice” sino con lo que “alguien” quiere decir con ella.

En distintas clases de Filosofía un docente se propone analizar las características de la actitud filosófica o el debate en torno al vínculo entre libertad e igualdad y sugiere las siguientes actividades:

I- Indagar acerca de las características de la actitud filosófica, a través de estas líneas de Kant y Russell:

“... El hombre que no tiene ningún barniz de Filosofía va por la vida prisionero de los prejuicios que derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país, y de las que se han desarrollado en su espíritu sin la cooperación ni el consentimiento deliberado de su razón...”¹⁷

“Es deber de la Filosofía el disipar los efectos producidos por la mala inteligencia, aunque para ello sea imprescindible derribar las más encantadoras ilusiones...”¹⁸

II- Debatir acerca del vínculo entre libertad e igualdad a través de la sugerente afirmación de Noam Chomsky:

“La libertad, cuando no hay oportunidades, es un regalo envenenado; y negarse a proporcionar estas oportunidades es un acto criminal...”¹⁹

Cualquiera de estas actividades pone ante un desafío, poder decir de otros modos y en ese proceso no sólo intentar sacar los sentidos de estos textos, sino poder crear otros nuevos. Traducir una expresión en otra permitirá el proceso de interpretación,

¹⁶ Cf. ECO, U (2000); *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*; ed Lumen; Barcelona, p. 245.

¹⁷ RUSSELL, B (1970); *Los Problemas de la Filosofía*; ed. Labor, Barcelona, p.131-132.

¹⁸ KANT, I (1961); *Crítica de la razón pura en Obras Selectas*, Ed. El ateneo, Buenos Aires, p.23.

¹⁹ CHOMSKY, N (2003); *La (Des) Educación*; editorial Crítica; Barcelona, p. 159.

encontrar lo ausente, aquello que está representado. No se puede establecer el significado de una expresión sin traducirla a otras, y éstas últimas están a su vez, sujetas a otra interpretación, suscitando una cadena sino infinita al menos indefinida.²⁰

“... La estructura llamada-respuesta de la interpretación no obedece a un ideal de explicitación total: debe poner en libertad (...) lo que se ofrece a la interpretación. = un pensamiento no vale... por lo que dice, sino por lo que deja sin decir y, sin embargo saca a la luz, manifestándolo de una manera que no es la de la enunciación (...) la interpretación no tiene punto de llegada...”²¹

3-E- La Producción escrita.

Pero el proceso de interpretación no debería pensarse separado del proceso de la escritura, ya que es el medio más cabal de mostrar aquello que se va comprendiendo, reelaborando y transformando. Se propone trabajar algunas imágenes y metáforas que siguen explicitando el modo en que se entiende este proceso de interpretación. Un proceso que se caracteriza por desatar los textos, desmontarlos, escombrar en ellos pero sin el objetivo de arruinarlos o aniquilarlos sino de desarticularlos y abrir los oídos para escribir nuevos textos.²²

I- “Si se imagina un niño que entra a su habitación y encuentra como regalo del día del niño distintas fortalezas armadas con bloques de juguetes, todas con formas y tamaños diferentes. En un primer momento le fascina ver todas esas construcciones, pero luego comienza a desarmarlas, su habitación queda llena de bloques sueltos. Cuando la destrucción termina, la nueva empresa comienza, el niño quiere crear sus propias obras, experimentar y probar formas hasta construir su nueva obra.”

II- “Imaginas a un niño de diez meses aprendiendo a caminar, a sus padres acompañándolo de la mano, sus hermanos motivándolo, muchos lugares de su casa convirtiéndose en sostén para los difíciles primeros pasos, caídas y riesgos permanentes, y en el momento menos esperado y casi sin darte cuenta ese niño aparece caminando”

Si se considera la tarea de investigación como un juego de destrucción y construcción de perspectivas se puede comprender lo que aquí se sugiere:

I- Si se toma los textos como fortalezas a desarmar, derribarlas tendrá el sentido de llegar a los bloques, a las ideas o argumentos que las sostienen y les dan forma. Pero la tarea no es solamente destruir sino construir nuevas fortalezas, valerse de ideas, afirmaciones, argumentos para construir nuevos textos que den cuenta de todo lo que se descubrió en la tarea de desarmar y armar.

II- Si se imagina el proceso de aprender a escribir como el de aprender a caminar, allí están los alumnos, tal vez primero escribiendo prendidos de los fragmentos de sus fuentes, articulando citas y buscando coherencia textual, armando y desarmando ideas en el ruedo del debate, buscando palabras para desglosar afirmaciones que quieren explicar, y en pequeños intersticios de sus textos aparecen caminando por sí mismos en la aventura del pensar.

Por ejemplo: construir un ensayo filosófico, como fruto de este trabajo, posibilita llegar a la defensa de una tesis a partir de argumentos. El alumno, en un proceso argumentativo, busca dar razones de sus afirmaciones. En este proceso de escritura, el alumno parte de sus problemas, encuentra herramientas teóricas en las fuentes y

²⁰ Cf. ECO, U (2000); Op cit, p. 130-132.

²¹ ECO, U (2000); Op cit, p.262

²² Cf. DUSSELL, E; *Para una de-strucción de la historia de la ética*; Universidad Nacional de Cuyo; Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Ética, p. 3

seguramente se encuentra enriquecido para la construcción de su propio texto, podrá hacer concesiones, desmentir o refutar, dar ejemplos, realizar citas, metáforas argumentativas, pero en búsqueda de explicitar su posición crítica ante algún asunto elegido.

Y por qué tanto interés en esta cuestión de la interpretación y de la escritura. Porque se considera que ciertos modos de acceder a los textos clausuran la posibilidad del pensamiento crítico y generan que los mismos queden en “silencio” y sean objetos de una reproducción vacía de sentido. Los textos de los filósofos no necesariamente deben quedar en “silencio”, pueden hablar a partir de nuevas voces, la voz de aquellos alumnos y docentes que abren los oídos, que buscan lo que algunos textos filosóficos les quieren sugerir, y son capaces de seguir pensando sus problemas, aquellos que los acucian. Ellos no pretenden generar respuestas universales sino nuevos ensayos para pensar su realidad.

La cuestión de la interpretación y la producción escrita sugieren diversas preguntas al investigador, iluminadas por el marco didáctico ya expuesto: ¿Qué estrategias se trabajan en el aula para ensayar la interpretación? ¿Cómo se intenta que los alumnos movilicen sus esquemas de interpretación? ¿Cómo se logra el contraste de los alumnos, desde su realidad, con los contenidos nuevos? ¿Cómo evalúa el docente el intercambio de sus alumnos con las elaboraciones ajenas, con las que entra en contacto? ¿Qué tareas de escritura se pide a los alumnos? ¿Qué indican o sugieren las consignas que se brindan para trabajar los textos?

En definitiva, es interés fundamental de esta investigación recoger todos aquellos datos que permitan sugerir que se realizan en el aula tareas de interpretación y producción escrita o bien tareas de repetición y reproducción.

Resumiendo: es por lo dicho hasta aquí, que se pretende que estas categorías conceptuales, la pregunta filosófica, el diálogo filosófico, la pluralidad de perspectivas, la interpretación y la escritura sean las lupas para mirar la trama, que en cada caso, compone la vida del aula. Pero: ¿con qué objetivos? Para encontrar indicios que permitan inferir los modos en que conciben la enseñanza y el aprendizaje, los modos en que entienden la vida del aula y realizan sus prácticas determinados profesores de Filosofía del Nivel Polimodal.

ENSAYO

Actividades para la selección del tema

Las siguientes actividades buscan ser elementos de guía para el docente y el alumno, en ningún caso son las únicas ni menos aún exclusivamente en el orden aquí designado. Cada docente sabrá cómo lograr que su alumno descubra qué es lo que lo motiva a escribir un ensayo, y sobre qué tema quiere hacerlo.

- a) Interés: partir del interés de los alumnos asegura que para ellos sea un trabajo placentero y beneficioso. Para esto se puede leer los resúmenes de cada unidad y subunidad, los que nos brindan una panorámica general de las posibles temáticas.
- b) Problemas: las problemáticas serían aquellas situaciones que despiertan una actitud de inquietud y conflicto en el adolescente, la que a su vez, suscita el planteo de preguntas que funcionan como orientadoras para el ensayo. Es importante que la problemática elegida sea lo más acotada posible, ya que ello dará lugar a la temática.
- c) Planteo de preguntas: las mismas surgen de la problemática. No siempre tienen que ser resueltas en el ensayo, sino que pueden quedar abiertas a una reflexión posterior.
- d) Conceptos opuestos: la problemática puede dar lugar a conceptos o visiones opuestas; es importante explicitar tales conflictos, sin temerles, ya que son partes del problema.
- e) Problemáticas de la realidad: para que el alumno encuentre sentido a lo que está por investigar, el tutor debe guiarlo para que encuentre relaciones entre su temática y la realidad.
- f) Lectura de fragmentos: los mismos deben servir como disparadores del abordaje. Cabe aclarar que no es necesario trabajar con una unidad completa, sino que puede trabajarse desde una subunidad, inclusive con textos que no figuren en el manual. Esto último queda a criterio del docente y su alumno.

La elección del tema debe ser limitado, puesto que ello hace de un ensayo más interesante y profundo en su planteo. Si bien el ensayo quiere ser la forma de que nuestros alumnos muestren su creatividad y reflexión personal, no se debe perder de vista la apoyatura bibliográfica.

2º MOMENTO: INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Necesidad de fundamentos teóricos para abordar la temática.
- Importancia del trabajo con bibliografía en filosofía para dar sustento a nuestros argumentos.
- Hacer referencia a la difícil relación de los chicos con los libros por la falta de hábito y la tendencia a buscar la repetición conceptual o respuestas “ya armadas”.
- Nuestra propuesta es entonces: compartir algunas técnicas de abordaje que usamos en nuestras propias investigaciones y/o en clase.

Técnicas:

- Selección de citas y palabras claves.
- Explicación de esas citas o conceptos con otras palabras.
- Construcción de metáforas o imágenes que ilustren esa explicación.
- Búsqueda de conexiones o relaciones entre esas palabras claves y/o citas. Esto puede darse dentro de un mismo texto o comparando diversos textos, donde pueden surgir relaciones de oposición o de complementación.

INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA II

Para comprender el valor del contacto con las fuentes bibliográficas en búsqueda de fundamentos teóricos para la construcción del ensayo nos puede ser muy útil trabajar las siguientes metáforas:

I- “Imaginemos un niño que entra a su habitación y encuentra como regalo del día del niño distintas fortalezas armadas con bloques de juguetes, todas con formas y tamaños diferentes. En un primer momento le fascina ver todas esas construcciones, pero luego comienza a desarmarlas, su habitación queda llena de bloques sueltos. Cuando la destrucción termina, la nueva empresa comienza, el niño quiere crear sus propias obras, experimentar y probar formas hasta construir su nueva obra.”

II- “Imaginas a un niño de diez meses aprendiendo a caminar, a sus padres acompañándolo de la mano, sus hermanos motivándolo, muchos lugares de su casa convirtiéndose en sostén para los difíciles primeros pasos, caídas y riesgos permanentes, y en el momento menos esperado y casi sin darte cuenta ese niño aparece caminando”

Si tomamos la tarea de investigación como un juego de destrucción y construcción de perspectivas podremos comprender como imaginamos el contacto de nuestros alumnos con las fuentes:

I- Si tomamos los textos como fortalezas a desarmar, derribar las fortalezas tendrá el sentido de llegar a los bloques, a las ideas o argumentos que las sostienen y les dan forma. Pero la tarea no es solamente destruir sino construir nuestras propias fortalezas, valernos de ideas, afirmaciones, argumentos para construir nuestros propios textos. Lograr nuevos entramados lógicos, nuevos textos que den cuenta de todo lo que descubrimos en nuestra tarea de desarmar y armar.

II- Si imaginamos el proceso de aprender a escribir como el de aprender a caminar estamos viendo a nuestros alumnos, tal vez primero escribiendo prendidos de los fragmentos de sus fuentes, articulando citas y buscando coherencia textual, armando y desarmando ideas en el ruedo del debate, buscando palabras para desglosar afirmaciones que quieren explicar, y en pequeños intersticios de sus textos aparecen caminando por sí mismos la aventura del pensar.

Pensar la enseñanza desde esta perspectiva supone comprender el encuentro de nuestros alumnos con los textos como la búsqueda del establecimiento de una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de lectura como procesos de búsqueda pero también de creación y transformación de significados. Lo que importa es que el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por incorrectos e insuficientes que sean. Solo cuando el alumno moviliza sus propios instrumentos de intercambio puede descubrir sus insuficiencias, contrastarlos con elaboraciones ajenas y preparar el camino de su transformación.

La tarea educativa supone un “alguien” que se pregunta si las elaboraciones ajenas con las que se encuentran sus alumnos generan algún tipo de huella y no tan solo reproducción.

La tarea de destruir los textos supone manejar diversas estrategias de apropiación que faciliten al alumno el ingreso a los textos. Algunas sugerencias:

- Selección de citas significativas y palabras claves.
- Explicación de esas citas o conceptos con otras palabras.
- Explicar “por qué se elige una cita”, “por qué le parece vigente” (si se eligió de un autor clásico); “Con qué hechos actuales conecta las ideas de ese autor”.
- Construcción de metáforas o imágenes que ilustren las ideas de los textos.
- Construcción de esquemas con palabras claves.
- Construcción de cuadro de semejanzas y diferencias (para contrastar autores)
- Ofrecer palabras claves y que los alumnos busquen frases sobre ellas en los textos sugeridos.
- Ofrecer una pregunta, pedir que encuentren respuestas opuestas en textos sugeridos y que expliquen en qué consiste la oposición.
- Búsqueda de conexiones o relaciones entre las palabras claves y/o citas. Esto puede darse dentro de un mismo texto o comparando diversos textos, donde pueden surgir relaciones de oposición o complementación.

ELABORACIÓN DEL ENSAYO. ESQUEMA

1- ¿Qué es un Ensayo filosófico?: la defensa de una tesis a partir de argumentos. No se trata del mero informe de opiniones sin fundamentación, se requiere de un proceso argumentativo, tenemos que dar razones de nuestras afirmaciones.

Un ensayo no puede ser tampoco una recopilación de las ideas de otros pensadores, debe haber una mirada crítica, alguna posición personal. Esto no quiere decir de ningún modo que tengamos que elaborar una idea brillante o sumamente original pero sí tratar de tener alguna perspectiva sobre lo que estamos planteando.

2.- Esquema: antes de escribir el ensayo es conveniente clarificar lo que vamos a decir, organizar nuestras ideas. Estamos hablando de una estructura, de un esquema previo a toda escritura. Este esquema consta básicamente de tres momentos:

Introducción: donde se expone el problema a trabajar y la hipótesis sobre el mismo. Es la presentación de la tesis y del problema.

Desarrollo: es el cuerpo argumentativo, la parte central del ensayo, donde se puede recurrir a diversos caminos (técnicas argumentativas) que sirvan para sostener la tesis.

Conclusión: se reafirma la hipótesis inicial, se hace un repaso del recorrido realizado.

REDACCION DEL ENSAYO

1- Extensión máxima: 1600 palabras (aproximadamente entre 2 y 4 pag, incluida la bibliografía al final)

2- Lenguaje claro y preciso: es decir una prosa directa, sencilla, con oraciones y párrafos cortos, en el que el uso de los conceptos filosóficos sea el adecuado. (Es importante recordar a los alumnos que deben respetar el uso técnico que los filósofos dan a muchas palabras que parecen comunes)

3-Coherencia textual: la cual se logra a través de una **argumentación concisa y profunda**, dado que:

“No se trata de divagar sobre todo lo que sabes sobre un tema dado, intentando demostrar cuánto sabes y lo listo que eres. Los problemas y las preguntas son específicas, y deberías asegurarte de que tratas ese problema particular. Formula el problema o la cuestión principal a la que deseas enfrentarte al comienzo de tu trabajo, y mantenla en mente todo el tiempo. No debe haber nada en tu ensayo que no trate directamente ese problema. Desecha todo lo demás. Siempre es mejor concentrarse en uno o dos puntos y desarrollarlos en profundidad que intentar engullir demasiado. Uno o dos senderos bien dibujados son mejores que una jungla impenetrable.

Pero “explicarte en profundidad” también significa que seas tan claro y explícito como sea posible cuando escribes. Haz como si tu lector no hubiese leído el material que estás discutiendo, y no ha dedicado mucho tiempo al problema de antemano. No dejes ninguna afirmación sin fundamentar detenidamente”

4- Cohesión textual: esta se refiere a la relación entre los elementos textuales y se logra gracias a conectores, los cuales se usan en función del tipo de vinculación que se quiere lograr entre los diferentes argumentos del texto. Pueden ser:

Aditivos: establecen una relación de coordinación, se usan para acumular ideas. (Además, continuación, en otro orden de cosas, al mismo tiempo, de la misma manera.)

Disyuntivos: plantean una opción entre dos o más ideas. (O, u)

Adversativos: expresan oposición o contraste. (Pero, no obstante, sin embargo, pese a lo expuesto, en cambio.)

Causales: Indican relación de causalidad. (Por esta causa, porque, pues, por lo q antecede, debido a)

Otros: Consecutivos -Condicionales- Temporales.

5- Técnicas argumentativas: puede apelarse a estas para lograr una argumentación más efectiva. Entre las más relevantes encontramos:

Hacer concesiones A veces, más efectivo que rechazar de plano un argumento contrario, es reconocer en él algún razón y luego rechazarlo. “*Si bien no la falta razón a..., sin embargo....*” “*Aun admitiendo que...no es menos cierto que...*” (técnica usada por Mill)

Desmentir o refutar Se comienza refutando la validez de los argumentos contrarios “*Contrario a lo que sostiene....*” “*No puede darse crédito a...*”

Dar Ejemplos Se emplean para ilustrar lo que se pretende demostrar y defender; sirven, por tanto, como factor indispensable para lograr la persuasión.

Realizar Citas La argumentación se apoya normalmente en testimonios fidedignos y citas que manifiestan la opinión sobre el tema de personas famosas, de expertos conocidos. Su objetivo es reforzar la idea sostenida, o bien adelantarse a posibles argumentos contrarios.

Otras: realizar paráfrasis, reformulaciones, metáforas argumentativas

Olimpiada de Filosofía de la República Argentina

Información general

Inscripciones:

Hasta 14 de mayo de 2010

Instancia escolar: 27 de agosto

Instancia interescolar: 1 de octubre

Instancia jurisdiccional: 22 de octubre

Instancia Nacional: 11 al 13 de noviembre, Tucumán

- **Blog:** <http://olimpiadadefilosofia.wordpress.com/>
- Mail: olimpiadadefilosofia@yahoo.com
- Teléfono: (0381) 4311909 (interno 219) Horario: 8 a 12 hs de lunes, martes y viernes.
- Fax: (0381) 4300127

La temática de este año lleva por título **YO, NOSOTROS, LOS OTROS ¿DIFERENTES E IGUALES? IDENTIDAD Y DIVERSIDAD EN NUESTRO TIEMPO**, y se organiza en torno a tres ejes problemáticos:

- 1) ¿Quién tiene el poder?**
- 2) ¿Quién tiene razón?**
- 3) ¿Con-Vivir en el conflicto?**

Destacamos que cada uno de los contenidos incluidos en estas problemáticas se ajusta a los Contenidos Básicos Comunes propuestos para EGB 3 y Polimodal en los espacios curriculares Filosofía, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales, etc. La correlación de contenidos puede consultarse en nuestro portal.

El material bibliográfico correspondiente será enviado por correo postal a las escuelas participantes una vez hayamos recibido la ficha de inscripción vía correo electrónico.

Relaciones interolimpiadas

Nuestra Olimpiada ha iniciado intercambios con la Olimpiada de Historia de la República Argentina (Universidad Nacional del Litoral), integrante también del Programa Nacional de Olimpiadas- Ministerio de Educación de la Nación. Hemos acordado algunas tareas conjuntas que seguramente enriquecerán a ambos equipos organizadores y a los alumnos y docentes participantes.

La Olimpiada de Historia es una importante oportunidad de aprendizaje que tiene como propósito fundamental brindar herramientas para el abordaje de la compleja realidad social a través de la temática “Las transformaciones en los procesos de trabajo en las sociedades capitalistas” y en particular “La crisis de la sociedad del trabajo y las formas de la acción colectiva. Explicaciones históricas y memoria social”. Cuestiones que propiciarán el acceso por parte de docentes y alumnos a temas y problemas de la Historia Reciente.

El Proyecto incluye el Subproyecto Capacitación dirigido a docentes de Historia de los establecimientos educativos participantes. Se organiza a través de la modalidad a distancia y requiere la aprobación de un trabajo final para la acreditación. .

Los establecimientos inscriptos recibirán en forma gratuita los manuales para el alumno y los módulos destinados a la capacitación que serán incorporados a las bibliotecas de cada institución escolar. Por más información: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/>

Criterios de evaluación de los ensayos

Los/as alumnos/as interesados/as, dirigidos por el/la docente del curso, elaborarán un ensayo sobre alguno de los temas propuestos, en base al material bibliográfico orientativo proporcionado por la organización de la Olimpiada. Los trabajos serán individuales y tendrán una extensión no mayor a **1600 palabras** (aproximadamente 4 páginas). En las diferentes instancias, se organizarán jornadas de exposición y debate de los trabajos, en la cual los estudiantes presentarán los mismos trabajos que fueron seleccionados en las escuelas, pudiendo ampliar o corregir los aspectos que consideren necesarios en la exposición oral. Los jurados que participen en cada instancia deberán tener en cuenta los siguientes criterios de evaluación, que detallamos a continuación:

1) La estructura del ensayo en introducción, desarrollo y conclusión

Este criterio apunta a la estructura formal del trabajo, entendiendo que cualquier producción escrita en la cual se exponen ideas debe contar con una estructura lógica y expositiva. En este sentido se alienta el trabajo intelectual ordenado y riguroso y se desalienta toda propuesta que confunda la filosofía con otras expresiones como la producción lírica o ficcional. **10 puntos**

2) Enunciación de los objetivos y fundamentos

Es importante que el jurado tenga en cuenta la especificación de los objetivos del trabajo y de la exposición de los fundamentos que sostienen las ideas expresadas en él. Recordemos que nuestro interés es que los estudiantes aprendan a decir lo que piensan fundamentando sus puntos de vista. Para ello pueden recurrir, tanto al aparato teórico y bibliográfico proporcionado para el tema elegido como a referentes empíricos de las realidades que tengan que ver con el tema propuesto. **20 puntos**

3) Argumentación coherente de las ideas.

En este punto el jurado atenderá a la consistencia lógica del trabajo. Se vincula estrechamente con lo anterior, ya que se debe tener en cuenta que el mismo cuenta con un aparato argumentativo coherente que justifique las ideas propuestas. Este punto es especialmente importante en la evaluación de la exposición y defensa oral del trabajo en las jornadas. **30 puntos**

4) Aportes personales a la temática

Este punto es crucial ya que atiende a la originalidad de la propuesta. Se valorará la capacidad de los/as estudiantes para vincular los contenidos teóricos con experiencias o problemáticas concretas del mundo contemporáneo. Si bien se evaluará la rigurosidad en el manejo del aparato conceptual elegido, el ensayo deberá relacionar esos conceptos con aspectos de la realidad actual, ya sea a nivel de problemas locales, nacionales, mundiales, históricos, etc. **30 puntos**

5) Claridad de la presentación del tema

Se tendrá en cuenta la claridad en el manejo de los conceptos y de la exposición de las ideas, así como la expresión escrita y oral de los participantes. **10 puntos.**

