

México, D.F., a 4 de septiembre de 2012.

Versión estenográfica de la Conferencia Magistral: “Experiencias del Pensar”, en el 2° Foro Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior: La Formación Docente y Ciudadanía Democrática, realizado en el Auditorio Torres Bodet del Museo Nacional de Antropología de esta ciudad.

Presentadora: Buenos días.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Secretaría de Educación Pública, les da la más cordial bienvenida al segundo día del 2° Foro Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior: La Formación Docente y Ciudadanía Democrática.

Esta mañana tenemos una Conferencia Magistral con la profesora Marisa Bertolini Ferrante, que nos va a presentar “Experiencias del Pensar”.

Ella es Docente en Epistemología, Centro Latinoamericano de Economía Humana de Uruguay, es Profesora egresada del IPA en la especialidad de Filosofía, actualmente cursa la Maestría en Psicología y Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay, su tema de Tesis es la Educación Filosófica y la Construcción de las Subjetividades en Contextos de Multiculturalidad, se ha desempeñado como Docente en diversos niveles educativos en asignaturas como Filosofía, Antropología Filosófica, Filosofía de la Educación, Didáctica de la Filosofía, Epistemología, entre otras; actualmente se colabora como Docente en Epistemología en el Centro Latinoamericano de Economía Humana en Uruguay, ha realizado y participado en distintas investigaciones académicas entre las que se destacan aquellas enfocadas a la relación entre la Educación y la Filosofía, por ejemplo, Investigación Educativa en Formación Docente, Escenarios de la Educación Filosofía, Una Perspectiva Filosófica para Didácticas Problematicadoras y Articuladoras, Argumentación, un Aporte

Filosófico a la Educación; es autora y coautora de diversos libros y artículos, entre los que destacan los relacionadas con diversidad cultural e interculturalidad, Escenarios de la Educación Filosóficas, Prácticas y Discursos, La Experiencia Uruguaya, Propuestas Creativas Frente a Contextos Interpelantes, La Educación Filosófica como Dispositivo de Resistencia y La Educación Filosófica para la Reconstrucción de las Subjetividades.

Por favor, démosle un fuerte aplauso.

Profra. Marisa Bertolini Ferrante: Buenos días.

Agradezco especialmente a todos los organizadores que hacen posible que esté con ustedes y que podamos compartir experiencias e intercambiar algunas de las cosas que están pasando en mi país que es Uruguay.

Me parece muy disfrutable y disfruto mucho instancias donde compartimos y pensamos a cerca de la relación entre los jóvenes y la Filosofía y especialmente cómo implementar ese vínculo y cuál puede ser el más interesante y el más fermental.

Sobre todo, me parece muy bueno conversar con los docentes que trabajan cada día en las aulas y la tienen que pelear cotidianamente.

La comunicación que quiero compartir con ustedes va a tener este recorrido.

En principio voy a esbozar una cierta concepción que comparto de la Filosofía, pues me parece que para pensar en la educación filosófica hay que partir de una concepción de la Filosofía, ésta puede estar explícita o implícita, pero siempre está presente, porque cómo vamos a educar filosóficamente tiene que ver como concibamos la Filosofía.

Para nosotros además la propia dinámica de la Filosofía no es simplemente un recetario de fórmulas, sino que es una reflexión filosófica. Es decir, hay una Filosofía a cerca de la enseñanza de la Filosofía que debe orientar las prácticas.

Bueno, entonces después de ese esbozo sobre una forma de concebir la Filosofía, vamos a presentar algunas características del escenario en que se despliega la educación hoy, por lo menos en nuestro país, después vemos en qué medida puede ser extrapolable, para después pensar específicamente en la educación filosófica como un espacio público, habilitador de prácticas de libertad y la discusión como un dispositivo propio y apropiado a la disciplina.

En principio concebimos, nos adherimos a la concepción de la filosofía como ontología del presente siguiendo a Foucault. La radicalización de un sistema fuertemente excluyente hace cada vez más transparente la exigencia para la filosofía de pensar el presente, de tematizarlo, de problematizarlo.

Pero qué puede hacer la filosofía con el presente. Sin duda el producto no puede ser el diagnóstico técnico de la cuantificación experta. No debe incurrir en la falacia de falsa precisión que banaliza porque encubre los acontecimientos detrás de las cifras.

Dada la pregunta qué es lo que ocurre hoy, Foucault propone reformularlo así: “que es lo que en el presente tiene sentido para la reflexión filosófica”. Es otro modo de interrogación crítica, es la cuestión del sentido recuperado para la filosofía.

Es reconocer el presente como suceso filosófico al que pertenece el filósofo que lo tematiza. Ya no cuál es la actualidad, sino cuál es mi actualidad a la que pertenezco y me involucra inevitablemente.

De otra manera ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de la experiencia filosófica hoy? El presente interpela la filosofía con urgencias impostergables, no es tiempo, creemos nosotros, para la toma de distancia sabía que se aparta de las luchas del mundo y se despoja de toda inquietud...

A ver si ahora parezco más grande.

Bueno, decíamos que nos parece que ya no es tiempo de esa filosofía sabía apartada del mundo. Es tiempo de filosofía contaminada, contaminada de otros discursos, del histórico, del literario, del político. Contaminada del presente, del padecimiento, de la cultura de muerte,

de la desesperanza. Pero también es tiempo de una filosofía que aporte al entramado de una red social que posibilite la reproducción de la vida.

Pensar por el presente, signado por la exclusión, la fragmentación social, una sociedad de encierro, donde se castiga violentamente a los violentos en cárceles que implosionan y se generan verdaderos claustros donde se atrincheran los poderosos para reducir su temor a la posible reacción de los desposeídos.

Filosofía contaminada por el fermento de la incertidumbre y la complejidad, alejada de la certeza y del discurso simplificador.

Filosofía que para nosotros tiene que abandonar su relato omnicompreensivo, renunciar a la verdad absoluta y a la emancipación total como conciliación final.

Una filosofía que debe pensar desde los microespacios en que cada uno participa. Y construir un discurso o múltiples discursos propositivos e inclusivos de la diferencia y respetuosos de la autoridad.

En este sentido tengo la convicción de que nuestro espacio es privilegiado, porque es el lugar de la educación, y todavía más de la educación filosófica. El lugar de la iniciación de los jóvenes en la experiencia filosófica. Un espacio público en contraposición a los lugares de encierro, potencialmente democratizador, porque habilita el íter-juego de las diversas versiones del mundo, para su traducción, su confrontación o su hibridación. Un espacio que merece ser preservado, cuidado y potenciado como ámbito en que circulen de manera crítica los diversos logros y se estimule, al decir de Castoriadis, la imaginación radical para concebir y construir proyectos alternativos de convivencia auténticamente democrática.

Entonces ¿cuál es el escenario en que se despliega la educación hoy?, porque tenemos que partir de un contexto efectivo para justamente hacer propuestas que de alguna manera sean viables. Lo que está pasando en mi país, es que en el imaginario social actual el posicionamiento frente al sistema educativo oscila entre una profunda desvalorización y una sobre demanda que pone en la escuela fantasías omnipotentes.

El fracaso se lo vivencia como traición. La educación no cumple, se dice, son sus promesas, no aporta necesariamente la justicia social, no es garantía de movilidad social ni iguala a los educandos en sus posibilidades. No asegura inserción laboral ni integración social, ni funciona con equidad ni construye igualdad, es decir, profunda crisis del proyecto moderno en cuanto a la misión atribuida al sistema educativo. Pero simultáneamente se refuerzan las expectativas, se coloca a la educación la responsabilidad de exorcizar la exclusión, de evitar el conflicto social e incluso de amortiguar las manifestaciones de resistencia.

Creemos que la atención entre el proyecto homogeneizador de la modernidad y la diversidad es uno de los nudos críticos de la educación también en nuestros contextos. Frente a éste las instituciones educativas se desestabilizan y frecuentemente responden con formaciones reactivas, rigidizando su formato tradicional para asegurarse que la vida no entre a la escuela y no la *hacke*, por ese mecanismo agudiza su fracaso y profundiza el vacío y el malestar.

A su vez, la educación está siendo interpelada en mi país por una profunda y novedosa diversidad de sus educandos, frente a la cual sólo se exploran tímidas estrategias. Proponemos comprender esta diversidad, como multiculturalidad, hipótesis que invita a pensar la cuestión desde otro lugar complementario y no elusivo del marco económico político en que se produce.

Es decir, el sistema educativo tiene que vérselas con una gama amplísima de subculturas que coexisten en sus aulas, subculturas que en nuestro país no responden a variables étnicas como, sin duda debe suceder aquí, sino socioculturales, socioeconómicas, socioetáreas, culturas de la pobreza, culturas de la abundancia, tribus urbanas.

¿Cómo denominar a estos grupos? La cuestión de dar nombre a la cosa de designarla no es trivial, no es sólo un problema de vestidura más o menos apropiada, el nombre no sólo designa, sino que construye la realidad que aquello que nombra. Elegimos la denominación de grupos de frontera, fronteras ambivalentes, separa y comunica.

Lo que está de cada lado no es el margen de un territorio central, de cada lado hay un territorio con su propia identidad. Lo que importa, la frontera puede ser más o menos porosa, más o menos lábil para habilitar la comunicación.

Estos grupos de frontera constituyen ámbitos culturales alternativos con una sensibilidad propia, con estrategias de supervivencia, con marcos axiológicos más o menos explícitos, con formas propias de resolver conflictos.

Visualizamos que se están desarrollando proceso de construcción de nuevas formas de sociabilidad, de nuevas subjetividades irreductibles a ciertas categorías tradicionales como la de pueblo, incluso clases sociales, oprimidos, etcétera.

Hoy esa diversidad opera fundamentalmente como generadora de violencia o de prácticas de encapsulamiento fragmentado, la consigna parece ser: El otro es mi enemigo. Y las alternativas son: O lo destruyo, lo agredo, lo mato, lo encarcelo, lo violo, lo torturo o levanto muros suficientemente altos para defenderme o invisibilizarlo.

Por este camino lo que aparece claro es un profundo quiebre de la comunidad, es decir, la imposibilidad de compartir lo común. Este escenario ingresa a las instituciones educativas y las desacomoda fuertemente. El debilitamiento del sentido de comunidad tiene efectos significativos en el vínculo pedagógico, el deseo de aprender parece circular cada vez con menos fuerza en las aulas de adolescentes; quizá persiste el deseo de saber, pero sin que lo acompañe la disposición y el esfuerzo que implica aprender.

Se multiplican las resistencias, la cuestión es que muchos alumnos no pueden o no quieren participar en el juego pedagógico.

Muchas resistencias resultan autoflagelantes y deben y deben ser interpretadas como síntomas en su valor simbólico, indican un problema aunque para la escuela sólo son un problema.

En muchos jóvenes el bloqueo expresa una fuerte sensación de impotencia, de abandono a la fatalidad, su futuro ya es y la educación no tiene ninguna posibilidad de modificarlo.

En otros la resistencia es activa, se ubican en el lugar de automarginados de un sistema que desprecia, condena y aspiran a cambiar. El compromiso con su propia educación, la posibilidad de éxito obteniendo las certificaciones es interpretada como signo de complacencia y complicidad.

La cultura de la abundancia también es refractaria a los aprendizajes, las estrategias para convertirse en Winners determinó que heredamos del sistema no tienen que ver con ser educados ni con los saberes que circulan en la escuela; hay atajos para alcanzar el éxito y poder funcionar como consumidores poderosos; algunos meros sobrevivientes aprenden mecánicamente las reglas, logran éxito, son buenos alumnos, pero sin evidenciar ninguna pasión por el conocimiento y establecer vínculos subjetivos con los saberes.

Frente a este panorama lo interesante es que se perciben fecundas líneas de fondo.

Mucha de esta creatividad y el compromiso se concretizan experiencias en las que estudiantes y docentes recuperan el deseo y la capacidad del disfrute en el encuentro.

Apostamos a la educación y específica la educación filosófica como estrategia eficaz, aunque relativa y suficiente, no podemos ser ingenuos en absoluto para generar deseo de comunidad.

Compartimos lo que Castoria reconoce como paradoja. La educación formal es, sin duda, una paradigmática institución cultural, pertenece al orden de lo instituido, pero tiene entre sus fines elucidar el sentido de las instituciones sociales, incluida ella misma para su ruptura y transformación.

Esta apuesta que nos parece que, o acompaña al docente o el docente se frustra en el fracaso, debe emprenderse evitando la resignación, no confundir lo fáctico con lo necesario, la compasión, ver en los otros carenciados que hay que compensar para que lleguen a ser como nosotros la mitificación apologética y lo otro como el lugar de lo auténtico, lo no contaminado que sólo cabe preservar y, sobre todo, evitando la omnipotencia ilustrada.

Todas estas cuestiones son muy polémicas y después me gustaría que surja la discusión también entre nosotros.

En este marco de la educación filosófica puede constituirse en uno de los dispositivos que Guatarí ubica en el registro de las luchas de deseo.

En su análisis del Capitalismo, el autor parte del supuesto de que este sistema es más que una categoría económica, es una categoría semiótica que impregna todas las redes de vínculos sociales y compromete el imaginario colectivo.

La tarea es entonces desmontar ese entramado simbólico, político, teórico, libidinal, estético, como condición para ir gestando alternativas liberadoras.

Las luchas de deseo son lo que caracteriza como revolución molecular, son relativas a las conquistas de libertades concretas.

Estas resistencias se manifiestan en el nivel microsocia, apuntan al cuestionamiento de la vida cotidiana, los módulos de sensibilidad, de relacionamiento entre géneros entre la autoridad y el sometido a ella, los vínculos con el trabajo, con la ciudad, con la cultura, con el consumo, con el tiempo libre.

Es en este nivel micro donde la educación como acto político puede tener más impacto, puede provocar la educación la mediación imprescindible para posibilitar la toma de distancia óptima de la cotidianeidad que permite desplegar la mirada crítica sobre lo que se ha materializado, ha perdido visibilidad por inmersión, volver histórico y contingente lo que percibimos como eterno y necesario, instalar la pregunta sobre las condiciones en que se han producido las instituciones que habitamos, los valores que reconocemos como deseables, los saberes que aceptamos como válidos.

En este sentido, es deseable que los diversos confluyan en el tiempo y el espacio compartido del aula concebida como espacio público, un ámbito común para habilitar en cada uno la capacidad de narrarse, de autorrepresentarse, para implementar un trabajo esencialmente

filosófico, posibilitante de la reconstrucción y transformación de las subjetividades, para visibilizar la contingencia de la propia identidad.

Es tarea del sistema educativo generar condiciones para que cada uno pueda relatar su propia historia, objetivar su propia cultura para confrontarse, para verbalizar el conflicto, para repensarse desde la relación con los otros.

Para eso es necesario desarrollar prácticas pedagógicas, donde no sólo circulen saberes, sino que provoquen en los educandos y los docentes cambios en la experiencia de sí.

El diálogo y el trabajo sobre sí permite modificar las relaciones de poder y liberan de la dominación, relaciones de poder fijas, perpetuamente disimétricas y donde el margen de libertad es extremadamente limitado.

Esbozados estos fines entonces, es necesario hacer una propuesta en cuanto a qué dispositivo, entre otros, puede manejar la educación filosófica para alcanzar o para aproximarse a esos fines.

Y nosotros vamos a compartir algunas reflexiones sobre el valor de la discusión filosófica como un dispositivo propio a la disciplina, propio porque habilita recuperar la sintaxis de la filosofía y apropiada para justamente cumplir con estos fines educativos.

Es decir, la idea es que no sólo tienen que circular contenidos, que también tienen que circular en el aula de filosofía, sino que, pero en todo caso contenidos, no fosilizados, no una historia de la filosofía que no me involucra porque simplemente es un relato que no tiene nada que ver con los problemas que cada uno de nosotros visualiza hoy y cada uno de los adolescentes o jóvenes siente como propios.

La historia de la filosofía, pero recuperada en un diálogo abierto al presente y a la realidad y la experiencia de cada uno.

Pero también tenemos que educar y enseñar y enseñarnos nosotros también a ver la sintaxis de la disciplina, es decir, cómo la filosofía identifica los problemas, cómo argumenta, cómo fundamenta, cómo objeta y refuta determinadas cuestiones. Es decir, cómo se gesta, no

sólo el producto de la investigación filosófica ya plasmado por los filósofos, sino la forma en que este producto se fue gestando en forma rica y en forma fermental en la historia de la filosofía.

Es decir, aprender a recuperar esa sintaxis, ese modo de preguntar, de elaborar hipótesis, de fundamentar, de confrontar, que es absolutamente peculiar de lo filosófico.

Y pensando en la discusión, como este dispositivo, y acudiendo a las fuentes etimológicas, me encuentro con esto, en los análisis etimológicos se nos dice que discutir viene del latín *discutere* y éste es derivado de *cuatere*, que significa sacudir, es decir, discutir significa sacudir algo para separarlo. Eso es lo que hacían los antiguos romanos con las plantas para separar las raíces de la tierra y para ver si las raíces eran sólidas.

Recuerde que Heráclito decía: “Los brebajes se pudren si no se les sacude, si no se les mueve, si no se les agita. Los brebajes se descomponen, se pudren si no se agitan”.

Y encontramos que discutir tiene que ver con esa idea de agitar, de sacudir. Y eso es un poco la intención que pretendemos con la educación, con la discusión.

La discusión sacude el pensamiento, agita interpelando los haberes instituidos, conocimientos, prácticas y valores. No les permite cristalizarse. La discusión argumentativa exige discriminar entre buenas y malas razones, entre el ejemplo pertinente y el irrelevante, entre la inferencia sólida y la falacia.

La buena discusión moviliza a los interlocutores, conmueve certezas. Instala la sospecha donde primaba la ingenuidad; genera malestar donde había comodidad; permite que la incertidumbre ocupe el lugar de la evidencia trivial; muestra la complejidad de lo que se creía simple; introduce una dosis de penumbra que reduce la excesiva claridad, que puede ser tan mala para la filosofía.

La discusión comienza cuando cesa el dogma, la verdad como clausura, el acuerdo cristalizado. Supone el reconocimiento de la diferencia de la diversidad y del valor de pensar colectivamente. Es un

procedimiento que democratiza la toma de decisiones, no hay lugar para este dispositivo cuando se ejerce el poder de manera autocrática. En el aula provoca movidas interesantes, reconfigura tanto la autoridad del docente como la autoridad del saber, como lugar del educando.

Tosí indica que la intención del proceso del debate es la propuesta de una solución. Sin embargo, nosotros creemos que es necesario pensar que el cierre de una discusión puede tomar distintas formas, no necesariamente el consenso, puede ser la disolución de un problema, discutiendo podemos descubrir la impertinencia de un problema, por lo menos como estaba planteado originalmente, la constatación de su alta complejidad y la necesidad de contextualizarlo.

Eventualmente el reconocimiento de acuerdos, pero también, y con el mismo grado de legitimidad, la identificación del disenso aceptado.

El filósofo uruguayo Vaz Ferreira, a principios del Siglo XX, un filósofo y que además pensó mucho sobre educación y sobre educación filosófica en particular, dice en uno de sus textos, en uno de sus textos que en realidad responde a las objeciones que en aquél momento se estaban manifestando para no incluir filosofía en el bachillerato, a principios de siglo, es decir, es como que tenemos que renovar, es una especie de paramnesia lo nuestro, ¿no?, sensación de ya vivido. Cada vez tenemos que renovar nuestra capacidad de argumentar para convencer de que el espacio importa, y capaz que en realidad los que se resisten a que este espacio esté presente, saben que importa, no es que no sepan que importa, importa tanto que capaz que mejor que no esté tan presente.

El efecto principal de la filosofía es suscitar el espíritu filosófico, decía Vaz Ferrerira. La crítica, la sinceridad de la posición mental, la completa sinceridad, saber qué es lo que se ignora, que es mucho más difícil que aprender a saber. La discusión para triunfar debe estar proscripta de esta aula, más que de ninguna, ha de enseñarse a cambiar ideas para comprender mejor, para ver más aspectos de las cuestiones. Si se quiere conservar el término discutir, ninguna clase se presta como esta para enseñar a hacerlo bien, conservando el espíritu siempre dispuesto y sensible para la comprensión, para el cambio, para la duda.

El autor se hace eco de la atención, con la acepción vulgar del término, la discusión como confrontación agresiva, orientada a dominar al otro, para explicitar su inferioridad, es esta desviación la que debe ser proscripta de la clase de filosofía. La discusión filosófica debe sustentarse, en cambio, en el respeto y la escucha.

Discutir bien significa una empresa continua y persistente en el aula, con un proceso anterior de indagación sobre la cuestión y una responsabilidad sobre las instancias posteriores. Implica el esfuerzo intelectual de penetrar el sentido común, debe poner una dosis creativa de imaginación para concebir respuestas alternativas y encontrar la mejor argumentación.

La intervención del docente sin duda cambia y se vuelve más compleja respecto a otras modalidades didácticas, debe ser a la vez coordinador y partícipe de la discusión, la disposición a la escucha y la sospecha son atributos esenciales, es regulador de los conflictos sociocognitivos que se generan y vigilante del ejercicio de las habilidades intelectuales que regulan el pensamiento crítico.

La práctica así no puede planificarse rígidamente, pues la clase se construye sobre las intervenciones de todos los participantes; la buena práctica educativa siempre incluye un margen de indeterminismo, el interés de cada intervención pedagógica es un carácter incierto, imprevisible, debe generar en los estudiantes y en el docente algún nivel de descubrimiento. Si no nos vemos involucrados por algo que nos sorprende en la clase, si simplemente cumplimos con la planificación que habíamos estipulado, me parece que en la clase no está pasando nada interesante.

Debe generar en los estudiantes y en el docente algún nivel de descubrimiento, porque no puede ser la repetición de lo mismo, exige del docente tomar decisiones creativas no sólo antes sino durante la clase; sólo así el vínculo pedagógico se vuelve experiencia para todos los participantes.

Aceptar entonces la multiculturalidad en el aula, la discusión como diálogo habilita la circulación de los diversos relatos. Reconocemos con Fernet Betancourt, un filósofo de origen cubano pero que trabaja

en Alemania, y que trabaja mucho sobre diversidad cultural, que me parece muy interesante, el derecho de cada individuo a ver en su cultura un universo transitable y modificable; es decir, dice Fonet: "Toda cultura tiene derecho a su visión del mundo pero no a reducir el mundo a su visión". No debería imponerse a sus miembros como la única posibilidad que pueden y deben compartir, es deseable que cada sujeto pueda ejercer la crítica cultural y pueda hacer de su cultura una opción, y para esto es necesario transitar por experiencias que posibiliten la articulación del sentido de pertenencia pero con una dosis de extrañamiento que permita ampliar la conciencia crítica sobre el propio universo cultural. Sin duda esta posibilidad aumenta a través del diálogo y la polifonía a la que abre la praxis compartida.

Pensamos también en un diálogo contaminado y contaminante; contaminado porque no hay transparencia absoluta, el intercambio se da desde el horizonte de inteligibilidad de cada participante, lo que hace que el grado de comprensión que habilita la comunicación implique siempre un margen de distorsión y opacidad. No hay un horizonte para nosotros más abarcativo que trascienda a los interlocutores y que suma sus discursos en un logo único; y es contaminante porque los participantes se modifican, se impregnan de los otros discursos, de las otras prácticas.

Esto es posible desde el reconocimiento de la precariedad de los interlocutores y esto posiciona distinto el problema del otro. Ya no hay alteridad absoluta en la medida en que logramos que no haya tampoco mismidad absoluta. El problema del otro se desempata, la alteridad de consume en la hibridación.

Este dialogo profundo de intercambio en la contaminación exige ciertas condiciones de posibilidad, no se llega a él en cualquier circunstancia, las condiciones hay que pensarlas y crearlas desde el reconocimiento de las relaciones de poder que atraviesan los vínculos entre los interlocutores.

Es necesario promover la desarticulación de esas relaciones haciéndolas móviles, reversibles, inestables, no es que desaparezca el poder, siempre lo ejercemos, pero hay que inestabilizarlo en cuanto a que no se haga rígido ni un sentido solo.

Es indispensable un espacio, un ámbito de espacio temporal que posibilite que las aspiraciones de centralidad se debiliten, donde las diferentes interpretaciones puedan interactuar sin anularse, sin subsumirse en supuestas síntesis que a menudo resultan imposiciones hegemónicas.

En este sentido, puede resignificarse al espacio público que jerarquiza a Kant. Pero para mí en otra proyección, ya no para alcanzar el consenso totalizador fundado en la estructura racional única del sujeto trascendental.

Es necesario un espacio público para el interjuego de las diversas versiones del mundo, público como lo manifiesto, lo común; lo público como distinto a lo oculto, a lo secreto; lo público contraponiéndose a los intereses de grupos restringidos de la sociedad, como distinto a los espacios esotéricos exclusivos para iniciados; lo público como lugar del conflicto y del acuerdo.

Y la educación filosófica puede convertirse en un intersticio social privilegiado, aunque no autosuficiente, generador de las condiciones para ese diálogo auténtico sin exclusiones.

La tarea de repensar la educación, de remover las prácticas pedagógicas se vuelve urgente.

Deben abandonarse las intenciones de aculturación sobre los educandos a partir de modelos hegemónicos que escamotean intencionalmente la pluralidad y el carácter estructural de la exclusión.

La escuela debe recuperarse como espacio donde los diferentes relatos privados con que llegan a ellos los diversos agentes, educadores y educandos se publiciten, se puedan comparar en la contrastación y se confronten con el relato legitimado como oficial.

Y ahora realmente me gustaría dialogar con ustedes, no sólo preguntas, sino no sé, propuestas, discusiones, discrepancias.

Pregunta: (Inaudible)

Profra. Marisa Bertolini Ferrante: En realidad, es decir, como siempre, no es que tomemos a ningún autor como dato bíblico.

Nos parece que hay categorías conianas que son de interés para desmontar algunas relaciones que si no aparecen inadvertidas.

Pero desde nuestra perspectiva y en realidad desde la perspectiva también de Foucault, creemos que también es un espacio a la educación, el sistema educativo como tal, es decir, la puesta mía siempre fue al sistema educativo, es decir, no a la desescolarización, sino al sistema educativo.

Me parece que son espacios donde se pueden ejercer y promover prácticas de libertad.

Y destaco eso, la posibilidad de que en ese espacio educativo coexistan los diversos.

Es decir, por eso me parece que es la paradoja de la educación, es un sistema que institucionaliza, pero a su vez bien manejado abre márgenes para que discutamos el propio sentido de la educación y, por lo tanto, me parece que puede habilitar prácticas de libertad. Esa tensión en que nos movemos.

Pregunta: Sí, claro, estoy de acuerdo, no apostaría por la desescolarización ni nada por el estilo. Foucault de hecho plantea bien claro que la escolarización de hecho debe ser política.

Profra. Marisa Bertolini Ferrante: Porque estoy hablando desde mi corriente. Pero, digo, son propuestas en absoluto que me convenzan, porque además la desescolarización qué implica, dejar en la familia la responsabilidad de la educación, y si el sistema educativo es problemático la familia me parece que puede ser mucho más problemática como lugar de encierro, como lugar de circulación de valores que no admiten espacios de crítica. Entonces, no sé.

No sé, alguna otra cuestión.

Se las leo, si el resultado de una discusión resulta incierta e imprevisible qué criterios para estructurar la evaluación de un ejercicio de este tipo en el aula.

Me río porque es siempre el problema al que nos hemos enfrentado, en algún momento, todos. Digamos, como estamos muy acostumbrados a hacer circular saberes congelados, para que el alumno reproduzca esos saberes, es frecuente que identifiquemos evaluación con evaluar la capacidad que tiene el alumno de repetir esos saberes.

¿Entonces, si no hay una conclusión cómo evaluamos al alumno? Digamos, ¿dijo la verdad o no? ¿Lo que dijo es un saber verdadero no es verdadero?

Me parece que tenemos que despojarnos de ese paradigma y tratar de ir pensando mientras la evaluación siga vigente, que no necesariamente es descartable, habrá que pensar en otros criterios, en qué medida ese alumno que participó en la discusión fue capaz de dar cuenta de sus opiniones, en qué medida ubicó dimensiones del problema interesante, en qué medida. No sé, ahora no vamos a hacer un decálogo de criterios a tener en cuenta, en qué medida pudo ver que había supuestos en un enunciado. Pero, digamos, lo que quiero, por lo menos, dejar agendado es que hay algunas prácticas que implican despojarse o repensar, por lo menos, no necesariamente despojarse, pero repensar algunas estructuras que los docentes tenemos muy arraigados, y una, sin duda, es la evaluación.

Es mucho más problemático evaluar la participación donde el alumno es participante del proceso y construye, que cuando el alumno repite.

Si repite es muy fácil evaluarlo, se confronta lo que debía decir con lo que dice y chao.

A ver, otro compañero dice: la calidad educativa se mide a partir de parámetros que indican cómo debe ser un buen profesor, un buen programa, un buen estudiante o una buena institución. Esto no es negar la alteridad, no es negar el diálogo, ¿tiene sentido en la enseñanza de la filosofía?

Bueno, me parece que la cuestión es la siguiente: claro, si todo se mide, si la calidad -que ahora está tan de moda-, la calidad educativa se mide cómo debe ser un buen profesor, un buen programa, etcétera, quizá el problema no es, podemos mantener las categorías de buen profesor, de buen programa de buena institución, pero resignificadas con otros contenidos, que significa un buen profesor, que significa una buena institución, la que logra adaptar a los alumnos para el éxito en estas sociedades, o sea, la categoría de "bueno" capaz que se puede mantener, el asunto es resignificarla en función de otros supuestos, no sé si el que hace la pregunta o hace la sugerencia quiere volver a repreguntar, lo hacer.

Enseñar filosofía a adolescentes de 15 años en las escuelas permite que nuestros estudiantes generen y organicen sus ideas, así como volverse conscientes de sí mismos y de los demás. Desde su punto de vista, para lograr esto ¿cuántas horas a la semana de filosofía, deberían recibir los estudiantes de bachillerato? Si nos negamos a esa cuantificación obsesiva, tampoco es un problema de horas.

Yo les cuento la experiencia de cantidad de horas, digo, pueden ser muchas horas y muy mal usadas como para la educación filosófica pero, claro, hay un encuentro, una continuidad en el encuentro, que es fundamental.

Voy a decir algo con orgullo, por ahora, porque esto siempre es frágil. En mi país tenemos filosofía, los tres años del bachillerato, tres horas semanales en todas las orientaciones, lo digo con orgullo, realmente, pero siempre ha sido una lucha, quizá hay una larguísima tradición, que eso impidió que se arrasara muchas cosas en función de los vientos reformistas que han venido. Hay muchas variables, podríamos pensar en muchas variables, muy buena formación de docentes, todos los docentes de filosofía de secundaria son titulados, por ejemplo, pero siempre tenemos que renovar la discusión, siempre tenemos que renovar la lucha.

Claro, a nosotros nos parece que esas tres horas semanales bien fecundamente o, digamos, fermentalmente utilizadas, como dice Vaz Ferreira, realmente es un tiempo deseable, y ojo, se llama filosofía la disciplina, ningún eufemismo, ni formación ciudadana, ni formación en valores, no. La filosofía podrá aportar junto con otras posibilidades a la

formación ciudadana o a la formación del sujeto que viva en comunidad, pero no creemos nosotros que no debe disolverse en otras cosas que pueden hacer perder el espíritu propio de un encuentro filosófico.

Menciona al aula como espacio público para autonarrarse, autoperscríbese, para provocar cambios, puede ejemplificarnos en su experiencia educativa cómo es el trabajo con adolescentes.

Yo trabajé más de 20 años, es decir, yo comencé como profesora de filosofía en secundaria y trabajé más de 20 años en secundaria, y después fui ocupando otros lugares, pero, y además en mis otros lugares como supervisora de los profesores de filosofía, pude observar o contemplar, o visualizar, muchas aulas de filosofía, y realmente tengo varias experiencias que me parecen significativas. Yo no sé, digamos, dónde, realmente los gurises, nosotros les llamamos gurises a los jóvenes, recuperaban un sentido de, se apoderaban, digamos, de las posibilidades de su inserción social que descubrían, no sé, supongamos, trabajamos Platón, pero Platón es la excusa, una buena excusa para trabajar el concepto de justicia, y entonces tratábamos de generar ejercicios o planes de discusión, si se quiere –digamos- muy imbuidos también por el proyecto Licma para repensar la justicia contextualizada en nuestros ámbitos y realmente, por ejemplo, ahí hubo otros temas.

Es decir, los programas de filosofía en Uruguay están organizados en función de problemas, no de temas. Un autor uruguayo dice: “Se piensan problemas, no temas”. El problema es justamente el que nos enfrenta a los límites de nuestra capacidad intelectual. Visualizamos el problema cuando sentimos que no podemos resolver algo con los esquemas que ya teníamos arraigados y esa movida es la que intentábamos con los alumnos, o sea, que la evidencia fuera desacomodada, que pudieran repensar desde otros lugares su propio entorno, sus propias relaciones, su propia identidad.

Parecería que el espacio ideal de la filosofía es la educación, la educación no formal, retomando a Ilich, ¿cómo ejercer la enseñanza de la filosofía desde la informalidad sin establecer maestros y alumnos? Bueno, el parecería no surge de mi planteo, digamos, mi planteo no apuntaba a un espacio ideal de educación no formal, eso

no se quedó claro, digamos, y pueden seguir habiendo maestros y alumnos, porque tampoco nosotros renegamos, es decir, no es un espacio necesariamente donde ocupemos exactamente el mismo lugar.

El profesor tiene que asumir su responsabilidad de poder compartir la herencia cultural con sus alumnos, es decir, tiene que asumir la responsabilidad de que tiene, se supone que tiene un bagaje que tiene que ver con la historia de la filosofía que le toca transmitirlo, transmitirlo no me gusta la palabra, pero que lo tiene que poner a disposición de los educandos.

El asunto es que los educandos no se transformen en el sentido etimológico de alumnos como los no iluminados, tienen que haber educandos y tiene que haber educadores, pero depende de cómo se estructure el vínculo y cómo desarticulemos el vínculo de autoridad.

¿Deben ser diferentes los contenidos y métodos de la filosofía para un grupo marginado o debe ser igual que currículo filosófico del todo el resto del país? Interesante porque también esto está en discusión en mi país y siempre. Le voy a decir cómo son las cosas y qué pienso.

En realidad, por tamaño incluso, nosotros tenemos un currículo nacional para todas las asignaturas de secundaria, ¿no? Pero en muchos casos y yo acuerdo en que el currículum debe de ser nacional. Pero la forma en que está estructurado el programa o presentado el programa habilita a que cada docente construye su propio curso, no sólo lo habilita, sino que lo invita a que cada docente construya su propio curso con unas ciertas pautas, con una cierta orientación bibliográfica que acompaña y ayuda al docente, pero no hay currículum prescripto, quiero decir, no va el inspector de filosofía y dice: “¡Ah, no! No diste tal tema, ni manejaste tal autor como lo dice el programa, ni el programa lo dice así, ni el acompañamiento de los docentes se fiscaliza por cumplir rígidamente un programa”.

Entonces me parece que ahí resolvemos la cuestión. Es decir, si tenemos alumnos diversos, si tenemos alumnos peculiares, bueno, generemos creativamente un curso para que sea significativo para esos alumnos.

No sé, por ahí va mi planteamiento.

Queda una de las que tengo acá. ¿Cómo evitar la hibridación, digamos simple, y alcanzar en el aula un auténtico intercambio educativo e intercultural?

No me queda claro.

Yo tomé intencionalmente la palabra “hibridación” del mexicano.

A mí me resulta una categoría útil también, siempre como decíamos hoy, los autores no hay que canonizarlo, hay que usarlos, en el buen sentido.

A mí me parece interesante el concepto de hibridación, que quizá lo piense también en el sentido intercultural, pero hay un matiz más.

Por ahí yo esboqué algo de Forner Betancourt, a mí me parece, y esto yo sé que es súper polémico, a mí me parece que lo intercultural no debe quedarse simplemente para simplificar. Digamos que hay una cultura A y una cultura B que entran en contacto; no se trata de que cada una escuche a la otra y que la respete o la acepte.

Para mí es bien polémico, es mucho más interesante, es decir, no estoy en esa línea de respeto absoluto al otro en su otra edad, me parece mucho más interesante que se pueda dar el cambio de la dos culturas. Es decir, que ninguna quede incontaminada, que la cultura A se vea impregnada de la cultura B y lo mismo en el otro sentido.

Es decir, por eso el término “hibridación” me resulta útil pero entendido así, no como fago xii tación de la cultura hegemónica tampoco, digamos, donde pueda haber un cambio efectivo en lo que se comunica.

Bueno, la última.

Coincido con usted en que la filosofía en el aula tiene que ver con diversidad, diálogo, reflexión y discusión. Tomaron muy buenos apuntes, pero de esta manera llevar a un conocimiento práctico y

reflexivo que lleve al estudiante a la toma de decisiones de manera adecuada en su vida personal y profesional.

Bueno, me alegro mucho del acuerdo entonces, porque es eso sólo lo que se plantea.

Buenos días.

Muchas gracias.

Presentadora: Muchas gracias, maestra.

Le van hacer un reconocimiento por su participación y por su conferencia.

Muchas gracias.

--oo0oo--