

Filosofía de la educación: Enfoque de su enseñanza
An approach to teaching philosophy of education

Graciela Flores¹
Stephanie Bustamante Salvatierra²

Resumen

En el presente artículo ofrecemos algunos aspectos que integran el enfoque disciplinar y pedagógico que asume el equipo de cátedra de Filosofía de la Educación, asignatura correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Presentamos núcleos de sentido de dos ejes que integran el Plan de Trabajo Docente de Filosofía de la Educación, el primero se ocupa de la construcción del campo en su complejidad, el segundo aborda la urdimbre antropológica, ontológica, ética y política en la educación. Exponemos sintéticamente elementos que constituyen nuestro posicionamiento con respecto a qué entendemos por Filosofía de la Educación y algunos aportes de la Ética y de la Antropología Filosófica que seleccionamos para su enseñanza por su significatividad en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: filosofía de la educación; educación; enseñanza; experiencia reflexiva

Abstract

In this article we share the disciplinary and pedagogical approach embraced by the Chair of Philosophy of Education in the Undergraduate Program of Educational Sciences at the School of Humanities, Mar del Plata State University. The syllabus is organized around two dimensions: the complexity in the construction of the field and the anthropological, ontological, ethical and political scheme in education. We briefly discuss elements that manifest our stance in regard to Philosophy of Education as well as contributions from Ethics and Philosophical Anthropology that have been selected for teaching on account of their value for the students and the Program.

Key words: philosophy of education; education; teaching; thoughtful experience

Recepción: 31/08/2020
Evaluación 1: 01/09/2020
Evaluación 2: 21/09/2020
Aceptación: 14/10/2020

Introducción

La Licenciatura en Ciencias de la Educación es una carrera que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMDP desde el año 2019. Ese año fue reabierta después 53 años puesto que la misma había sido suprimida durante la dictadura militar.

La carrera incluye en su Plan de Estudios un Área de Formación General cuyo principal propósito es contribuir a una formación integral del futuro Licenciado en Ciencias de la Educación. Además, procura favorecer el desarrollo de un pensamiento teórico sólido, pluralista, coherente y crítico en el cual anclar un posicionamiento ético-político sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela y la sociedad.

El área de Formación General incluye la asignatura Filosofía de la Educación en primer año de la carrera. El propósito es favorecer una mirada analítica, reflexiva y crítica de la complejidad de los distintos sistemas interpretativos y explicativos del campo educativo, en el marco de las diferentes tradiciones teóricas y de los contextos culturales diversos que les otorgan sentido y significación.

La Filosofía de la Educación focaliza y tematiza diferentes dimensiones de la educación (sujetos, conocimientos, contextos, relaciones de poder, sentidos del hecho educativo, así como su teleología, eticidad y politicidad, entre otros) con la intención de provocar en los estudiantes una actitud filosófica, es decir, problematizadora, reflexiva y crítica de la educación, que contribuya a la desnaturalización de ideas procedentes de la hegemonía del sentido común y de nociones cristalizadas epocalmente, a partir de una gradual construcción de un posicionamiento propio.

El enfoque del equipo docente se basa en una convicción en torno a la relación entre Filosofía y Educación, acentuamos el “filosofar” y el “educar”, consideramos que se trata de prácticas vitales, reflexivas y críticas que redundan en el empoderamiento de los sujetos participantes como seres dispuestos a resignificar y resentidizar la educación y de ese modo transformarse a sí mismos y al mundo, en pos de mejores condiciones individuales y comunitarias.

Entendemos que la Filosofía de la Educación propone una práctica problematizadora de la realidad educativa y asume una función liberadora, puesto que mediante la comprensión de la realidad los estudiantes habrán de potenciar su imaginación y creatividad para convertirse en sujetos activos en su transformación subjetiva en el marco de acciones intersubjetivas que suponen un ejercicio de libertad política, la cual podrá traducirse efectivamente en prácticas emancipatorias sustentadas en la imbricación entre lo intelectual y lo afectivo, el pensar y el actuar, lo singular y lo colectivo.

Los contenidos de nuestro Plan de Trabajo Docente se organizan en tres Ejes, en el primero se aborda la construcción del campo de la Filosofía de la Educación, en el segundo Eje se aborda la urdimbre antropológica, ontológica, ética y política que constituye la Educación, se focaliza en el sujeto y la educación mediante el abordaje de sentidos de la formación, la relación educativa, la producción de subjetividad, la experiencia educativa, el poder, la emancipación, la identidad y la alteridad. También se profundizan perspectivas y desafíos filosóficos actuales, incluyendo pensadores disruptivos. El tercer Eje enfoca el problema epistemológico mediante la explicitación de tensiones entre visiones de la relación sujeto-conocimiento que permiten alcanzar la comprensión de un enfoque no fragmentado del conocimiento, como es el paradigma de la complejidad, así como de la centralidad de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el marco epistemológico actual.

La Filosofía de la Educación es un campo problemático debido a las múltiples concepciones que existen en torno a su definición y a las dimensiones que la componen. Simultáneamente pueden identificarse polémicas con respecto al enfoque pedagógico, puesto que incide en el mismo tanto la concepción acerca de qué es la Filosofía como de qué es la Educación. A continuación, mostramos brevemente algunas dimensiones que conforman núcleos de sentido inherentes a la Filosofía de la Educación recurriendo a nuestro posicionamiento en torno a los dos primeros ejes antes mencionados.

Algunos núcleos de sentido en la enseñanza de Filosofía de la Educación

En primer lugar, aclaramos que el equipo docente necesitó realizar crítica y reflexivamente su propia construcción del campo disciplinar para asumir un posicionamiento teórico-práctico que fuese coherente con una perspectiva pedagógico-didáctica fundamentada en su manera de concebir la materia. Dicha construcción procede de un arduo trabajo previo de lectura crítica de una variedad de perspectivas situadas en diferentes tiempos y espacios, que demandó una posterior minuciosa selección en base a algunos criterios.

Para la mencionada selección se consideró la importancia de priorizar aportes de filósofos contemporáneos dedicados a la educación sin desconocer que la Filosofía de la Educación cuenta con su propia historicidad. Se buscó incluir tópicos que provienen de la Antropología Filosófica, la Ética y la Filosofía Política, siempre considerando la diversidad de posicionamientos para seleccionar aquellos que se pudieran entramar de manera coherente para que cobraran significatividad lógica, psicológica y social. Otro criterio fundamental se basó en la consideración de quiénes son los estudiantes que cursan la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La mayoría de los estudiantes cuenta con carreras previas vinculadas con el campo de la Educación y se desempeñan como docentes en diferentes niveles educativos. En este sentido, estamos convencidos de que todos los docentes cuentan con alguna Filosofía de la Educación que fundamenta sus prácticas ya sea de manera explícita o implícita, como dice Carr (2002), puesto que tienen creencias de sentido común, valores, supuestos y algunas teorías que guían sus prácticas diarias, es decir, aunque no sea de modo conciente y explícito adoptan y construyen ideas en torno a la teleología, eticidad y politicidad de la educación que los llevan a sostener algunas convicciones en sus prácticas. Esto debió ser tenido en cuenta necesariamente para orientar no solamente la selección de contenidos sino también nuestras prácticas de enseñanza, puesto que enseñamos a sujetos que en su gran mayoría tienen saberes previos vinculados con la Educación.

Durante el trabajo de elaboración del Plan de Trabajo Docente cuatro preguntas fueron fundamentales para construir nuestro posicionamiento epistemológico, ético-político y pedagógico-didáctico. Los siguientes interrogantes incidieron al pensar los contenidos, propósitos, estrategias y actividades:

1. *¿Quiénes son nuestros estudiantes?*

Esta pregunta puede expresarse de modo más específico y acorde a nuestra asignatura: ¿Quién es el sujeto *en* la educación? Preguntarnos esto significa ya un posicionamiento ante nuestro rol docente, puesto que no nos preguntamos quién es el sujeto *de* la educación, sino *en* la educación; quién es el sujeto que habrá de transformarse durante este trayecto académico que es también vivencial y experiencial.

2. ¿Qué es lo que queremos que aprendan esos sujetos?

Esta pregunta evidencia que la selección de contenidos no es una tarea que simplemente se desprende de los lineamientos establecidos en el Plan de Estudios de la carrera. Nuestra intencionalidad al seleccionar contenidos también se centró en los sujetos que habrían de apropiarse, resignificar, dar sentido y significado a los temas propuestos. Por lo tanto era necesario que la selección a la que ya hemos aludido fuese fuertemente significativa y permitiera que los estudiantes le encontraran *sentido*, es decir, que no solamente se tratara de temas relevantes y pertinentes.

3. ¿Cómo habremos de enseñar esos contenidos a esos sujetos?

Esta pregunta evidentemente apunta a lo pedagógico-didáctico, además de involucrar a las anteriores, remite a otras: ¿De qué modo podemos incentivar, comprometer, involucrar a los sujetos en su proceso de aprendizaje? ¿De qué modo habremos de enseñar para que los sujetos se involucren en una comunidad donde puedan construir sus propios sentidos de manera tanto singular como colectiva y no solamente sean receptores pasivos de conocimientos transmitidos?

Estas preguntas muestran que además del compromiso docente con la asignatura simultáneamente el equipo de cátedra contrajo un compromiso con los sujetos que participan en el ámbito áulico. La Filosofía de la Educación entonces es un territorio que requiere un posicionamiento claro y preciso ante lo que significa la materia y un posicionamiento coherente en lo que respecta a las prácticas de enseñanza.

Cabe aclarar que nos alejamos de posturas esencialistas de la Educación, así como de la concepción de la Filosofía como saber limitado a la historia de la misma y al pensamiento de los filósofos clásicos. Acentuamos el filosofar, la Filosofía como práctica reflexiva y crítica que se conjuga con la Educación entendida también como *praxis*, como acto de educar, como hecho educativo, como práctica intersubjetiva. Esta postura implica evitar adentrarnos en teorizaciones innecesarias o en abstracciones alejadas de la realidad educativa.

Es bien sabido y difundido que la Filosofía de la Educación investiga los principios epistemológicos, antropológicos y éticos que son necesarios para fundamentar la actividad educativa y las distintas ramas de la filosofía ayudan al esclarecimiento de los fundamentos de la Educación. También es una idea difundida y compartida por algunos filósofos de la educación que la Educación no implica sólo conocimiento, sino además formación y autoformación. Pero es importante señalar que la enunciación de estas generalidades no alcanza para que se comprenda algo que consideramos fundamental: que si bien obviamente la educación implica formación, la enseñanza no se limita a considerar solamente la dimensión racional del sujeto, involucra también lo emocional. Esto es así según sostenemos en nuestro enfoque porque estamos convencidos de que la educación debe reconocer al sujeto como ser con intelecto y afecto, entonces la enseñanza involucra lo cognitivo-afectivo. Para nosotros la enseñanza debe ser “logopática”, es decir, debe entamar *logos* y *pathos* porque las prácticas de enseñanza se efectivizan en modos de hacer que exceden la apelación a la actividad de la pura razón. Para cerrar esta idea aclaramos que pensamos que tanto quienes enseñan como quienes aprenden se ven inmersos en situaciones educativas donde intelecto y afecto se imbrican. Esto sucede sobre todo en la construcción del vínculo pedagógico, además es en esta relación donde también los docentes aprendemos de los estudiantes.

Con respecto a nuestra explicitación del enfoque de la cátedra que aquí nos ocupa, aclaramos que el Primer Eje temático que se aborda durante la cursada se denomina “Filosofía de la Educación: la construcción del campo en su complejidad” y el segundo Eje temático se denomina “Urdimbre antropológica, ontológica, ética y política”. En consonancia con algunos filósofos de la educación consideramos que la eticidad, la politicidad y la teleología de la educación constituyen pilares que son estudiados por la Filosofía de la Educación y de tal modo son abordados en las prácticas de enseñanza mediante contenidos curriculares que se van entramando de manera espiralada. Es decir, ya en el Primer Eje dedicado a que los estudiantes comprendan qué es y de qué se ocupa la Filosofía de la Educación estos núcleos de sentido se hacen presentes mediante los textos que se ofrecen como material bibliográfico. A continuación, recurrimos a algunos de esos mismos textos y autores para poder explicitar brevemente algunos núcleos de sentido que la Filosofía de la Educación conlleva según nuestro posicionamiento.

a. *¿Cómo entendemos la Filosofía de la Educación?*

Inicialmente manifestamos nuestra convicción de que la educación puede considerarse como una *experiencia reflexiva* y así lo planteamos en las clases especialmente mediante la obra de Bárcena (2005). El filósofo de la educación sostiene que la educación es una experiencia reflexiva luego de haber diferenciado algunos enfoques en torno a la relación teoría y práctica. Bárcena no se alinea al modelo tradicional, sino que plantea que no se da una relación lógica y causal entre la teoría y la práctica. Es decir, se trata de un proceso dinámico en el que ambos aspectos fluyen. En este sentido, el autor entiende la necesidad de que el docente aprenda a transitar en la oscilación entre lo teórico y lo práctico, dado que no se puede dar una separación tajante entre ellos. La acción educativa no puede ejecutarse de manera mimética conforme al saber teórico elaborado, con lo cual, el docente debe ajustarse en función del contexto a partir de procesos deliberativos y de reflexión sobre la acción. De tal modo va presentando su noción de práctica reflexiva, partiendo de su alejamiento de concepciones que considera superadas con respecto a la relación entre teoría y práctica como separadas.

Pero además considera que en el caso del educador la práctica tiene preeminencia sobre la teoría porque la actividad educativa es *acción*. Así señala la necesidad de llevar a cabo una práctica reflexiva en tanto conlleva realizar deliberaciones y tomar decisiones. La aplicación de esta práctica reflexiva es de carácter multidimensional dado que implica ideas, prácticas, actitudes e intenciones. Esta práctica está regida por el principio de la razonabilidad, es decir, lo que se pretende es el desarrollo de una práctica crítica.

Bárcena (2005) piensa a la educación como una actividad en la que es posible destacar tres configuraciones filosóficas:

a) Un *momento hermenéutico* que implica una práctica de conversación, la cual posee una fuerte dimensión transformadora debido a que una práctica en la que los sujetos participen en una buena conversación deviene experiencia y acontecimiento de transformación. Además de la conversación aludida por el filósofo que remite al pensamiento gadameriano estamos convencidos de que la interpretación es un concepto clave en todo proceso de lectura de los textos ofrecidos a los estudiantes así como en la “lectura” que realizan de las clases que siempre constituyen una narración y que como tal no esperamos sea asimilada miméticamente sino captada como relato de un recorte definido de antemano que requiere ser traducido, interpretado. La comprensión y la interpretación están fuertemente ligadas y nos resulta difícil pretender definir una secuencia temporal que establezca qué sucede primero, si se interpreta antes de comprender o viceversa. En definitiva consideramos que son acciones inescindibles, los estudiantes que comprenden son intérpretes.

b) Un *momento ético* que comprende una práctica de compromiso en la búsqueda de los bienes internos de la educación, reconocibles para docentes y estudiantes comprometidos en la relación que les vincula. Con respecto a estos “bienes internos” de la educación coincidimos plenamente y no dudamos que la educación beneficia en múltiples aspectos a los protagonistas. Si no beneficia no es educación, puede ser adoctrinamiento, dominación, u otras prácticas análogas.

c) Un *momento político* que conlleva la posibilidad de un nuevo comienzo o la inserción de la novedad en el mundo puesto que se piensa a la educación como acción, que es impulso y creación, con lo cual la educación es novedad, pluralidad y libertad. En este sentido se puede reconocer la perspectiva arendthiana en lo que respecta a la inserción del ser humano en el mundo mediante su acción y su discurso y a su consideración de la política como escenario de pluralidades vinculadas mediante el *inter-est* que claramente no alude a intereses utilitarios.

Consideramos significativo el aporte realizado por Bárcena en relación a la educación en tanto el enfoque que propone apunta a la participación en una comunidad, en la cual los alumnos tienen un papel activo, a los fines de promover el pensamiento crítico y que de manera gradual se sientan parte del proceso transformador. Ello a partir de la puesta en común, del intercambio que supone el diálogo entendido como una actitud de escucha y de predisposición a cambiar posturas sostenidas frente a los argumentos enunciados por el otro. Esto supone tener en cuenta al otro en su otredad y no limitarse a actuar en función de una separación dicotómica entre teoría y práctica. Así, se trata de un proceso dinámico en el que el educador debe comprometerse a actuar de acuerdo al contexto.

Por otra parte pero de manera complementaria a las consideraciones sobre cómo entendemos la educación, coincidimos con Kohan (1996) en que la Filosofía de la Educación implica adoptar una actitud filosófica que provoca el desarrollo de un proceso reflexivo, cuestionador y problematizador, en el que somos partícipes y nos involucramos con las realidades educacionales de nuestro tiempo. Según este filósofo la Filosofía de la Educación es una *práctica reflexiva* porque enseñarla no consiste en transmitirla sino en vivirla, hacerla, practicarla; no se enseña como algo acabado y externo a quien la enseña. Es decir, no se puede transmitirla sin practicarla, sucede lo mismo que con la Filosofía puesto que “no se enseña filosofía sino a filosofar” (Kohan, 1996, p. 144).

En esa misma línea el autor estima que en gran parte el valor de una Filosofía de la Educación estriba en que pueda convertirse en un filosofar *en* la educación: “Así la educación deja de ser objeto externo e inerte de la teorización filosófica y se vuelve realidad práctica que origina, alimenta y da sentido al movimiento filosófico” (Kohan, 1996, p. 147).

Con respecto a lo anterior, los estudiantes llegan a coincidir con nuestro enfoque gradualmente a medida que van viviendo esas prácticas que consisten en “filosofar *en* la educación” durante la cursada. Por cuestiones de espacio en este trabajo no figuran las voces de los estudiantes, pero sus narrativas dan cuenta de ello y habremos de dedicarnos en otro trabajo a visibilizar sus voces.

Con respecto a las “funciones” de la Filosofía de la Educación compartimos la perspectiva de Kohan (1996) y consideramos que los estudiantes mediante su obra comprenden que la asignatura favorece la reflexión en torno a la educación contando con algunas “herramientas” que este campo aporta. De tal modo a la pregunta típica que suelen hacerse los estudiantes en torno a para qué les sirve esta materia el autor contribuye a encontrar respuestas para resolver esta inquietud.

En principio la Filosofía de la Educación tiene una función epistemológica que consiste en identificar y evaluar la validez de los saberes circulantes sobre la educación; una función elucidadora que permite desocultar o visibilizar los valores y fines que dinamizan y regulan toda práctica educativa o sistema educativo; una función propositiva que consiste en proponer finalidades educativas a partir de la reflexión sobre la legitimidad e inteligibilidad de los fines que guían las prácticas educativas.

Estas tres funciones si bien son relevantes no nos resultan suficientes para completar los alcances o “funciones” de la Filosofía de la Educación. Existe una cuarta función que plantea Kohan (1996) y nos parece vital su inclusión y tratamiento con los estudiantes porque la misma integra nuestro posicionamiento en la asignatura. Se trata de la función de resistencia y liberación.

El filósofo alude a algunas nociones foucaultianas para desarrollar esta función de resistencia y liberación de la Filosofía de la Educación, especialmente la relación sujeto-poder, señalando que “los sujetos son triplemente sujetos, a otros por el control y vigilancia, a sí mismos por el conocimiento de sí, y a la propia institución educativa por las prescripciones que avalan y refuerzan a través de ella aquellas dos formas originarias de sujeción” (Kohan, 1996, p. 149). Puesto que la educación conforma determinado tipo de sujetos, la Filosofía de la Educación contribuye a comprender esta función de conformación de subjetividades y también contribuye a generar condiciones para que en las prácticas educacionales emerjan nuevas formas de subjetividad, así como otras formas de existencia política. Entonces la Filosofía de la Educación puede permitir no sólo identificar el tipo de sujeto que la educación contribuye a conformar sino también convertirse en un espacio de posibilidades para pensar otra educación, otras subjetividades y formas de liberación de lo que oprime a los sujetos en las prácticas educacionales.

b. ¿Qué sentidos potentes aportan la Antropología Filosófica y la Ética según nuestro enfoque?

La Antropología Filosófica estudia el ser y la condición humana y así contribuye a esclarecer los fundamentos de la educación. Pero no se trata de enseñar esta rama de la Filosofía, sino de seleccionar algunos tópicos, por ejemplo, qué entendemos por “naturaleza humana”. Si bien los docentes guían sus prácticas según cierta concepción de naturaleza humana y es necesario que reflexionen al respecto y se pregunten cuál es la concepción de naturaleza humana que sostienen, a partir de allí habrán de reconocer un pasaje necesario hacia otra noción que es central: la noción de sujeto. Inicialmente en la cursada se recurre a Carr (2002) quien sostiene que la Filosofía de la Educación se fundamenta en alguna teoría de la naturaleza humana, lo cual implica tener una concepción con ciertos valores y objetivos educativos.

La propuesta de la cátedra acentúa la necesidad de promover la reflexión en torno al sujeto *en* la relación educativa. En este sentido nuestro posicionamiento opta por la resignificación dusseliana de la noción de sujeto como corporalidad viviente intersubjetiva.

Inicialmente se aborda con los estudiantes la noción de sujeto y paulatinamente se muestra la vinculación entre sujeto, intersubjetividad y alteridad mediante algunos autores que contribuyen a comprender perspectivas actuales.

Con respecto a la subjetividad se recurre a los aportes de Foucault (1998) por su preocupación por el sujeto y su vinculación con el poder. La relación de poder ya sea “con” o “sobre” otro tiene el efecto de producir subjetividad. Para ejercer poder ese otro debe ser un sujeto libre con capacidad de resistencia puesto que de lo contrario se trataría de dominación. Es evidente que el abordaje de las relaciones de poder es imprescindible ya que como hemos dicho anteriormente para nosotros la Filosofía de la Educación conlleva una función liberadora.

En el ámbito educativo el ejercicio del poder puede apuntar a encauzar la conducta del otro o bien puede consistir en un ejercicio de poder con otros.

O bien quien enseña es aquel que ejerce el poder sobre el que aprende y ese ejercicio de poder recae sobre el otro desde una actitud de imposición y disciplinamiento; o bien ejerce el poder *con* el otro a partir de la construcción conjunta que requiere del auténtico diálogo. Esto supone comprender que tener en cuenta al otro no implica ausencia de poder sino inclusión. El sentido de la inclusión cuya comprensión intentamos promover no consiste ni en la inclusión en una mismidad ni en subsumir al otro, sino en una inclusión de las diferencias y diversidades de cualquier índole y esto constituye un enfoque ético-político.

En definitiva, como piensa Cullen (2015) la docencia implica un compromiso ético-político. Además de desarrollar prácticas tendientes al diálogo y a la afectación con el otro, los docentes tenemos la responsabilidad de desplegar con nuestra praxis acciones que tiendan a la construcción de una sociedad más justa en la que se ponga foco en la búsqueda del bien común.

Continuando con los aportes de la Antropología Filosófica nos resulta pertinente el abordaje de la perspectiva de Mélich (2006) quien se aparta rotundamente de una noción de naturaleza humana estática, entiende al ser humano como un *homo narrans* y adopta una antropología filosófica que reivindica la escena narrativa. Desde esta perspectiva antropológica que atiende tanto la finitud humana como la capacidad de hacer relatos propone una ética narrativa y una pedagogía narrativa que es una relación de acompañamiento al otro. Así propone una educación que cultive la sensibilidad y la relación de no indiferencia ante el sentimiento del otro, aquí se evidencia la ligazón entre Antropología Filosófica y Ética. Esta ligazón también se entrama en nuestro posicionamiento como puede notarse a lo largo de nuestra explicitación.

También Bárcena (2005) sostiene un enfoque no metafísico del ser humano, estima que la *identidad* del sujeto es *narrativa* y se va construyendo a partir del relato. Su visión antropológica consiste en entender al ser humano de manera dinámica, es decir, en construcción, con lo cual cobra relevancia el lenguaje puesto que otorga sentidos y tiene la capacidad de hacer relatos.

Entonces, tanto Mélich como Bárcena adhieren a una visión de sujeto no metafísica. Se posicionan en contra de una mirada esencialista, entienden que el sujeto no es un ente estático sino que es un ser dinámico que a partir de su narratividad construye su modo de ser con el otro.

Puesto que la educación es relación, coincidimos con Mélich (2006) quien entiende que también la Ética es relación y de tal modo la educación es ética. El filósofo concibe tanto a la Educación como a la Ética como relación de no indiferencia y plantea la necesidad de poner en práctica una “patética” de la educación, esto implica una vinculación auténticamente comprometida con el otro a partir de lo que denomina “compatía”, término que alude a una forma de empatía que a la vez es compasión, pero en el sentido de compartir ese *pathos*, esa pasión, ese padecimiento que afecta al otro.

La relación ética se expresa de un modo intenso, especialmente en el momento del sufrimiento del otro. El autor destaca que la educación tiene que procurar transmitir la sensibilidad ante el sufrimiento, la disposición a sentir lo que siente el otro. Consideramos que esta “patética” de la educación no debe confundirse con pasividad, el padecer puede conjugarse con el hacer porque el sujeto siempre es capaz de hacer algo con lo que “le pasa”.

Otro rasgo de la relación ineludible entre Ética y Educación para Mélich (2006) es el cuidado: “educar es cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Por eso en toda educación hay ética. Son inseparables una de otra” (p. 33).

El sentido ético de la relación educativa es profundizado por Mélich (2014) cuando caracteriza la acción educativa como una relación de alteridad, la educación es acción hospitalaria que responde a la interpelación del otro. La Ética como responsabilidad y hospitalidad es entendida como condición de posibilidad de la acción educativa, cuya base fundamental consiste en aceptar el reto del cuidado del otro.

También Fernet-Betancourt (en Giuliano, 2017) alude a la Ética y a la relación intersubjetiva en educación. Denuncia la existencia de una crisis antropológica como reflejo del desentendimiento, como incorporación de la adversidad al adoptar las expectativas del sistema hegemónico y dejar de lado la memoria ética de la humanidad. Es por ello que considera que es necesario y urgente la formación ética del ser humano orientada hacia la “convivialidad” y no hacia la competencia. Entiende por convivialidad aquel proceso paulatino cuyo propósito radica en lograr un ambiente de paz y amistad en nuestras relaciones sociales, políticas o culturales. En un ambiente de tales características es posible resignificar la realidad histórica de nuestros mundos conflictivos para intentar convertirlos en mundos de proximidad, en los cuales se equilibren las diferencias con justicia y solidaridad. Además, indica la necesidad de recuperar la pluralidad a partir de lo intercultural, de generar debates para liberarnos de “la” verdad de los discursos hegemónicos.

Con respecto a la crisis de posturas monológicas, rígidas e inmutables Mélich (2006) se refiere a la crisis de la modernidad a partir de la afirmación nietzscheana sobre la muerte de Dios que filosóficamente implica una perspectiva antimetafísica, una muerte de fundamentos sólidos e inmutables, es decir, lo que sucede es la muerte de las *arkhai*. Se neutraliza este fundamento último que equivale a *grund* (cimiento, suelo, punto firme), que significa el lugar de la verdad, el lugar de un sentido último y definitivo tal como el que da Dios, con lo cual ya no estamos ante la presencia de un único sentido, sino ante múltiples sentidos. Si se ha perdido esta creencia en lo absoluto y en “el” sentido, la relación intersubjetiva, o más precisamente la relación de convivialidad, contribuye a la emergencia de sentidos compartidos.

A partir de la propuesta de la cátedra los estudiantes pueden llegar a la conclusión de que el enfoque de la Filosofía de la Educación que compartimos durante las clases pone el acento en la práctica del diálogo como un espacio reflexivo de intercambio y de relación con el otro. Dicho espacio permite construir nuestra identidad de manera colectiva y dinámica; se aspira a lograr una construcción conjunta en la que se deje de lado la idea de que existe un único sentido propio del sistema hegemónico y se promueve el ingreso de los múltiples sentidos desde la pluralidad de lo intercultural.

Por último explicitamos brevemente la concepción de la cátedra en torno a los “efectos” de la educación, coincidimos con Mélich (2006) quien sostiene que la educación es *transformación*.

A partir de la bibliografía que brindamos los estudiantes pueden advertir que los autores entienden a la educación como transformación y no solamente como formación. En este sentido, la educación produce subjetividad en el marco de la intersubjetividad, cabe aclarar que es indispensable el abordaje del sentido de la alteridad, puesto que los “otros” no son meros *alter ego*.

Skliar (2008) también contribuye a comprender la potencia transformadora de la educación. Sostiene que en la actualidad ante la crisis o dolor de la ausencia de una conversación en la que se da una distancia tensa en la que no se reconoce al otro, es necesaria una educación ética

basada en prácticas transformadoras que no pretenden instalar verdades absolutas. Es decir, que sean orientadas hacia la convivialidad y a la hospitalidad, en tanto afectación con el otro. De esta manera, se trata de una propuesta en la cual el sujeto que enseña no sea un “yo” que tiene todo el conocimiento, que instruye y que explica, sino que sea aquel que abre la posibilidad de respetar la presencia y la existencia del otro, del sujeto que aprende.

Gallo (2015) también contribuye a comprender la potencia transformadora de la educación al señalar la diferencia entre la formación y la transformación. Expresa que desde la perspectiva moderna el proyecto educativo partió de la formación, entendida como disciplina e instrucción. Posteriormente se da un giro con las contribuciones de Nietzsche y Deleuze. El primero está a favor de un proceso educativo en el cual el sujeto vaya más allá de sí mismo. Aquí el sujeto se involucra en la experiencia de crearse a sí mismo. El segundo afirma que se aprende en el proceso de hacer con alguien. Asimismo, plantea el concepto de devenir entendido como proceso de transformación, de apertura. Se trata de un acto abierto de creación. Es decir, se abandona la subjetividad fija para dejarse fluir en el movimiento de cambio, de transformación.

Según se ha visto hasta aquí, las transformaciones que la educación propicia y produce incumben al sujeto en varios sentidos. A partir del enfoque de la Filosofía de la Educación que compartimos puede notarse que los autores entienden que la educación es más que mera instrucción y disciplinamiento, incluso es más que formación, es transformación.

A modo de conclusión

Teniendo en cuenta que Filosofía de la Educación es la única asignatura de la carrera que incluye la Filosofía, se intenta que los estudiantes logren apropiarse significativamente de los aportes que la misma ofrece, mediante el reconocimiento de la imbricación entre el filosofar y el educar, la identificación y problematización de diversos modelos filosóficos en torno a la acción de educar; la reflexión, evaluación y crítica de los aportes de la Filosofía a los problemas educativos; la identificación del potencial transformador que la educación conlleva ante situaciones de deshumanización y padecimiento singular y colectivo; la participación en la producción de sentidos en torno a los diversos enfoques filosófico-educativos y la construcción de un posicionamiento crítico en un marco dialógico y comprometido con su aprendizaje, en vistas a su futuro desempeño en la sociedad como licenciados en Ciencias de la Educación.

Si bien hemos mostrado solamente algunos núcleos de sentido de la asignatura, se trata de aspectos inherentes al posicionamiento de la cátedra *en y ante* la Filosofía de la Educación. Hemos recurrido a los autores que los estudiantes abordan durante la cursada porque de ese modo mostramos también que ellos pueden lograr llegar a compartir parcelas de significado y construir sentidos con sus pares y profesores. Los docentes también vamos transformando y resignificando sentidos durante la experiencia, efectivamente así viene ocurriendo desde 2019 cuando iniciamos este apasionante recorrido.

Puede advertirse entonces la potencia que la Filosofía de la Educación alberga cuando los protagonistas de la educación de manera colectiva convierten el espacio educativo en un “espacio de resonancia de saberes”.³

Para finalizar queremos expresar que este artículo escrito de manera colaborativa entre una adscripta estudiante y la profesora a cargo de la asignatura se ha convertido también gratuitamente en un “espacio de resonancia de saberes” a pesar de la distancia física que dadas las circunstancias actuales de distanciamiento social por la pandemia de Covid 19 imponen, sin

embargo hemos filosofado en torno a la educación y eso es lo que mejor expresa la movilización cognitivo-afectiva que la Filosofía de la Educación provoca.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). “Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad”. En *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp.135-158)
- Carr, W. (2002). “Filosofía, valores y ciencias de la educación”. En *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. (pp. 117-132)
- Cullen, C. (2015). “La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento”. En Ramírez Hernández, I., *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 103-112).
- Foucault, M. (1998). “El sujeto y el poder”. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1998). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM. (pp. 232-244).
- Gallo, S. (2015). “Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa”. En Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp.173-204).
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad”. En *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”. En *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)
- Mélich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008). “Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía”. En *Revista Ensayo y Error*, Año XVII, N°34. (pp.17-37).

Notas

¹ Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR), Esp. en Docencia Universitaria (UNMdP), Prof. en Filosofía (UNMdP). Docente a cargo de la asignatura Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP.

² Adscripta Estudiante en la asignatura Filosofía de la Educación.

³ Expresión tomada de Fernet-Betancourt en Giuliano (2017).