



La enseñanza de la filosofía: pensar pensamientos. Atajos y cruces entre textos filosóficos-literarios¹

María Galluzzi y Susana Lazzaris

Estas notas van dirigidas a los estudiantes y todos los que nos vemos en ellos. Con el interés focalizado en la transmisión de un “saber” como mediador, como estrategia para poder pensar nuestros propios pensamientos. En ese sentido se piensa la experiencia, en el sentido Foucaultiano. Que el filósofo nos inspire entonces para recrear nuestro presente, para interpretar su vertiginosidad, su incertidumbre estructural, para disminuir la desigualdad y aceptar las diferencias.

El encuentro

Todas las mañanas, allí están, son ellos, nuestros alumnos.² Nos convoca un espacio donde buscamos sus expresiones, con prudencia y ternura. Algunos son adolescentes, otros comienzan su juventud, pocos adultos. A veces nos devuelven sus miradas, pero hace tiempo que observamos ojos errantes. Como un recién nacido, necesitan del soporte de nuestro mirar, de nuestro reconocimiento, de nuestra capacidad de poder pensarlos en algo que sucede entre nosotros.

Será por eso que la filosofía de la educación de H. Arendt se basa pues, en *la natalidad*, como la capacidad que tiene el recién nacido, y el ser humano en general, de comenzar algo nuevo, algo que no estaba previsto.

Y ante este reconocimiento que se repite año tras año, no podemos dejar de inquietarnos, porque nos convocamos en un momento de transición en sus vidas, (y por

¹ Una primera publicación sobre este tema fue publicada por el Instituto Superior de formación Docente “Almafuerte” bajo el título “Estudiantes en Formación y Filosofía” en Revista Digital Almafuerte Nro 1 (pp.10-15) ISBN 978.987.23742.4.4. Editorial Instituto Superior de formación Docente Almafuerte. Mar del Plata 2012.

² El primer atajo: Utilizamos la forma “ellos” que incluye también a ellas. Y aclaramos un sentido: “En general llamamos al sujeto que estudia en el marco de una institución “alumno”. Este término ha sido, curiosamente, objeto de una explicación etimológica descabellada que lo hace derivar de un supuesto *a* “no” –remitiendo a una alfa privativa propia del griego- y *lumen* “luz”. Alumno sería “el que no posee luz”, “el que está a oscuras”, y que por tanto busca “iluminarse” mediante el estudio. Esta explicación por cierto, no resiste el menor análisis histórico o lingüístico. Basta pensar que tendría que tratarse de un compuesto híbrido que presentaría una raíz puramente latina *-lumen-* unida a un prefijo privativo griego *-a-*. En rigor, el término “alumno” está emparentado semánticamente con el verbo educar. ... una de las etimologías ligadas a la idea de educar se relaciona con “alimentar”. No es de extrañar, entonces, que el que recibe el alimento sea el “alumno”. Precisamente ésa es la acepción del término latino *alumnus*, que al igual que *alimentum*, está formado sobre la raíz *al*, que encontramos en el verbo *alere*, “alimentar”. *Alumnos* tiene así una primera acepción de “criatura”, literalmente “el que es alimentado”, y otra derivada y abstracta que toma el sentido de “discípulo”. (Castello y Mársico, *Diccionario etimológico*, Ed. Altamira, Bs.As. 2005.)

qué no en las nuestras...). ¿Olvidamos por instantes la práctica pedagógica para preguntarnos quienes son, que pensarán, que palabras inaugurarán el encuentro, con quien se dialogará, desde que emoción se provocará la acción?, creemos que aquí comienza la gran dificultad de nuestra práctica: tenemos que pensar en un tiempo y espacio previo al pasaje de la decisión, a la conciencia de la responsabilidad. Tiempo en que se aceptaría una “tutoría” como soporte psíquico que vaya dejando ir hacia la libertad, hacia otro sujeto de aprendizaje que no quede clivado en las prácticas pedagógicas del pasado, “yo tenía todo diez en el secundario...” aprendizaje esperanzado que se produzca en cada uno de ellos, mediante este tiempo inevitable.

La tutoría podría entenderse como lo pensamos desde el acompañar a un darse cuenta, el sostener abrir un fondo de conciencia y un fondo de pensamiento necesarios para el aprendizaje personal, social, y abierto a la comprensión y/o interpretación de nuestra realidad con una mirada libre de manchas (Nietzsche; 2009)

Planteamos estas experiencias desde las Prácticas del Lenguaje y la Filosofía, espacios curriculares en Primer Año de la formación docente de Grado, donde somos interpeladas por cómo se dice lo educativo, en qué lenguaje, nos abre la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre “eso que pasa, que nos pasa” en la educación, cotidianamente. Cornu, plantea de este modo este proceso, a propósito de la enseñanza en filosofía: “Las implicaciones son las de un objeto, pero también de una elección, de una presencia en el mundo y de una manera. El objeto es la experiencia de una libertad pensada no como ideal e individual, sino como experiencia de un espacio, de un hábitat en común.” (2008: 31).

Nuestro hábitat es ese lugar, en donde semana a semana vivimos la oportunidad y la libertad de pensar con otros, de pensar pensamientos, de enseñar, de aprender, de hablar, de escuchar, de simular, de recrear, de repetir, de informar, de difundir,...una práctica denominada Filosofía que surgió en tiempos antiguos, de un encuentro amistoso, en un clima hostil,³ en el marco del *demos*. Excusa para el diálogo sin clausura, discursos negativos, abiertos, disparados, sin dirección, provisionarios, desordenados; temáticas que hoy se vuelven a pensar una y otra vez. Comenzar a dar forma a la experiencia a través de la escritura, de sí mismo, y de la lectura, con el taller propedéutico, donde se articulan los contenidos de variadas disciplinas, nivel de reflexión, fundamento del profesorado en educación primaria. Este proceso de producción de sentido, imprescindible para pensar como me leo, cómo me escribo, cómo me digo, con qué lenguaje interpreto mi propia experiencia...

Sería fantástico, que, en este clima, a través de los relatos filosóficos-literarios que espontáneamente nos gusta compartir, se diera un “entre” nosotros “encuentro de amistad, el de los antiguos griegos” donde poder situar lo contradictorio, lo ilusorio, aquello que naciera a una experiencia desde el no saber, una experiencia silenciada que nos permitan escuchar, ampliar el territorio desconocido, en un “círculo” de igualdad donde se resguarde la propia singularidad, la diferencia. Con respecto a este deseo, así se

³ Rancière nos ubica una y otra vez ante la tensión que el *demos* introduce en el “vivir juntos”: “la propia palabra constituye una expresión de odio. Fue primero un insulto inventado en la Grecia antigua por quienes veían en el innumerable gobierno de la multitud la destrucción de cualquier orden legítimo. Resultó sinónimo de abominación para todos cuantos pensaban que el poder correspondía por derecho divino a quienes se hallaban destinados a él por su nacimiento o a quienes eran convocados a él por sus capacidades. Lo es aún hoy para quienes entienden que la ley divina revelada es el único fundamento legítimo en la organización de las comunidades humanas) (2006:10) citado por: Greco, M.B., “Emancipación, educación y autoridad...” (Noveduc, 2012 pág. 43).

expresa Walter Kohan:

quien enseña ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer, conocimientos que merezcan ese nombre y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos: un pregunta, un gesto, una opinión, una lectura, la actitud de quien, por sobre todas las cosas, está siempre aprendiendo junto a otro (2007: 85).

Similar intención de encuentro podemos encontrar en Badiou, quien realiza un nexo entre el teatro y la relación de enseñanza donde considera a ésta última como *acontecimiento*, lo que requiere recrear algunas ideas sobre: una cierta manera de “pensar” el pensamiento, de percibir lo sensible, de hacerle lugar a lo nuevo, a la transmisión como problema, concebir la subjetivación a partir de la ampliación de la experiencia educativa. (2008:94) En este sentido observamos la congruencia entre lo dicho por el filósofo y la expresión de los documentos actuales para la Educación Superior, se supera la “noción de enseñanza como transmisión” por “proceso de reconstrucción cultural” y la transmisión constituye “...una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido” (*Diseño Curricular para la Ed. Superior*, 16).

Lo que sucede cotidianamente

Observamos con frecuencia dificultades en la lectura de textos, interpretación de teorías filosóficas, de su lectura por los bordes, más allá de lo que son, lo que quieren decir. Plantear el discurso subyacente, la problematización profunda, muchas veces conlleva una gran frustración, tenemos la sensación de que hay una prohibición interna, una sensación de “inteligencia atrapada” que puede ser una verdadera barrera para abrir el aprendizaje. Obstáculos para pensar la experiencia⁴ que despierta la posibilidad de pensar pensamientos. Experiencia que no dudamos puja por aparecer. Podemos caer en un lugar común cuando pensamos causalmente en un recorrido escolar anterior, han llegado hasta aquí, y ahora somos nosotros los que podemos y debemos establecer un clima de confianza, hasta de humor, donde haya un acercamiento a disciplinas y nuevas construcciones para asimilar y transformar el conocimiento. Suponemos que sus biografías escolares incluyen aprendizajes interesantes en cuanto a las problemáticas que nosotros consideramos debieron aprender, y que facilitarían la comprensión del conocimiento en un nivel terciario de la formación docente. Allí podría anidar esta intención de alojar lo nuevo.

Pensamos que el aprendizaje no recorre una línea ininterrumpida, que tiene un comienzo y alcanza un final, por ello estas disciplinas provocan lo contrario, les solicita la puesta en escena de un intento de rebeldía, de ruptura, de valor, con lo que se había pensado, desde lo que se tenía como seguro, movimiento con nuevo tono, inauguración de la voz. Es el replanteo constante de las viejas problemáticas, que se vuelven contra sí mismas, pero con el vigor accesorio de pensarlas desde nuestra vida en el presente. Entonces así será posible *percibir lo sensible, hacer lugar a algo nuevo*, tener una actitud

⁴ “La experiencia, en sentido foucaultiano, implica una cierta suspensión del saber. No es un saber, sino una reconfiguración del sentido y la emergencia de una nueva sensibilidad. Se trata...de lo que hace pensar al pensamiento...lo que valora en la valoración; no se trata de un sentimiento, sino del ser de lo sensible” (Kohan W., *Teoría y práctica en filosofía...Noveduc*, 2006, 31).

filosófico-literaria, aún sin atrapar los detalles de la filosofía académica. Entonces cabe preguntarse desde dónde profesaremos el saber que necesitamos para no saber? Cómo remover el saber que pro-fesamos, que debe provocar cierto aprendizaje, cierta diferencia, y en que a priori lo obtuvimos?,⁵ que relación inconsciente nos une a él en el momento de la enseñanza traducido a través de una práctica que debiera generar experiencias y resonancias en los otros?

Si somos interpelados por un sujeto que reconoce o no un obstáculo, un acontecimiento personal, que puede ser originado en su historia escolar o no, nosotras estamos involucradas, (no sólo nosotras...) cómo haremos lugar al nacimiento? La oportunidad, entonces, de acercarnos a otras formas de subjetividad distintas a las nuestras, desde dónde comenzar a plantearnos lo que no sabemos nos desorienta. No sabemos de su identidad, de sus lenguajes, de sus decires e ideologías, y nos convoca por delante todo un proyecto político-pedagógico donde se trata, entre otros puntos, de fortalecer la "presencia y la significación social de la *profesión docente*" (*Diseño Curricular para la Educación Superior*, pág. 17).

Movilizados en tiempos de formación de identidades personales, profesionales y sociales, sería conveniente, tratar de poder pensar que ha hecho un saber⁶ de nosotros, los profesores, para poner en palabras la pasión por enseñarlo. Y por qué otros compartan esa inclinación, pero habilitándolos a que transiten este saber despertando su propia pasión, con toda su corporeidad, transformándolo, apropiándose, para que luego atraviesen sus propias prácticas pedagógicas.

Estas notas quizás sólo presenten preguntas y no den ninguna respuesta, ni siquiera tibias propuestas, no nos situamos en el saber, sino, en el no-saber...con renovada actitud de quienes siempre pretenden aprender.

La residencia de nuestro saber-hacer es la institución escuela, cultura singular, ámbito de poder, lugar de la resistencia o de vivencia de la igualdad.⁷ Dar lugar a la igualdad cuestiona inevitablemente a la autoridad pedagógica ya que para experimentarla se "*necesita (...) que ubique a ambos seres parlantes en un mismo territorio de entendimiento. Democracia es el nombre de esa igualdad que insiste aún cuando los órdenes sociales la desmienten*"(Greco 2012: 45)

Es decir, que si compartimos estas sensaciones removemos cuestiones como la

⁵ Al respecto dice J. Beillerot: "La formación profesional pedagógica de los maestros es necesaria y legítima. Por el contrario, los docentes de segundo nivel, los que se llaman profesores, es decir aquellos que profesan, no la fe sino el saber, los que actúan con el verbo y la verdad, no necesitan estas técnicas pedagógicas. Y, por supuesto, obviamente, tampoco los docentes de la enseñanza superior", Beillerot, J. , *La formación de Formadores*, UBA; 1998)

⁶ Entendemos por saber ... Resultado de una actividad de aprendizaje, el saber se actualiza en situaciones y en prácticas. Si bien es una experiencia singular, parcial, y se inscribe en la historia psíquica y social del sujeto, sobre el horizonte fantasmático de un saber absoluto, se expresa en un conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituídos y reconocidos. El saber es una práctica discursiva (M. Foucault). (Beillerot, J., 1998; 90,91)

⁷ Esta noción de igualdad en la escuela no es sostenida por los discursos sociológicos que describen la desigualdad social y la ubican como causa de todo fracaso en la escuela por falta de "capital cultural" (responsabilizando a los alumnos y a sus familias del desajuste, la ineducabilidad, la carencia de valores, etc.) y el discurso de las tradiciones, que echa mano de los más diversos argumentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, para hacer recaer en los alumnos la responsabilidad de sus déficits e indisciplinas (madurativos, culturales, sociales, genéticos, intelectuales)..los docentes que adhieren a ellos..."no se preguntan acerca de sí mismos, de sus prácticas, en relación a espacios, tiempos, modos de relación pedagógica, saberes, formas de asumir la propia palabra, etc". (Greco, M., *Emancipación, educación y autoridad*, Noveduc, 2012.

autoridad,⁸ hablamos de igualdad, pretendemos una geografía democrática sin temer al desorden que la misma genera ...Entonces, qué es lo que se transmite y por qué resisten, (nuestros alumnos) a estas problemáticas filosóficas que fueron y han sido posibilidad de liberar el pensamiento, de transformar posiciones extremas? Si toda persona está abierta a la creatividad, por que intuyen que no les pertenecen sus propios puntos de vista, su cosmovisión, y su particular estilo al resolver problemas? Si la enseñanza de la filosofía y la lectura se plantean como prácticas sociales, es entonces inseparable de un contexto; nuestros alumnos poseen inquietudes filosóficas, literarias, distintas a las nuestras, o quizás las mismas pero a veces no elaboradas desde su propia voz en experiencias de sensibilización social, en experiencias de alteridad, en situaciones de igualdad. Al respecto, nos parece oportuno citar lo siguiente:

Trabajar en el campo de la educación nos ubica permanentemente ante esta doble exigencia, que es la de la igualdad: construir un común con otros y, en el mismo momento, dejar siempre abierta la posibilidad de escenas igualitarias que hacen lugar a las diferencias, promoviendo singularidad. (Greco, 2012: 48)

Mirando los marcos

Volvamos al documento de Educación Superior, en él se cita que “el maestro/a, como pedagogo, se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre Tekne (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y poiesis (la creación estética y la producción de un mundo o un *orden posible*, distinto al existente)” pág.17.

Podemos disentir con la expresión resaltada, pero tenemos el marco político propicio para la acción pedagógica que creemos hemos requerido; porque no, entonces, considerar que son posibles las prácticas del lenguaje, la práctica filosófica desde un trabajo de apertura de la corporeidad, en donde se sitúe este deseo inacabado del conocimiento y de la acción puesta en la cultura y la propuesta concreta, que cierra en lo que el diseño para la Educación Superior ha pensado como “horizonte formativo”.⁹

Estamos proponiendo entonces la articulación real entre niveles, en un “acontecimiento” consciente de que la construcción popular de lo público y lo común,¹⁰ implica un lugar de emancipación y autonomía no sólo planteado por la filosofía, por la literatura, sino por todos los campos disciplinares que constituyen nuestra cultura. Se entiende lo común, por lo tanto, como el trabajo construido en un lugar con otros que no se agota, que nos atraviesa, en un punto nos iguala y en un punto nos diferencia.

⁸ Removemos el sentido tradicional de autoridad, aquí es tomado en el sentido de Koyeve: excluye la fuerza y la coacción e incluye la renuncia, la aceptación de cambios en uno mismo. O como el que autoriza, habilita al otro a ser.

⁹ El Diseño de la EDS habilita para: “leer la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales”; formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo; “experimentar un nuevo modo de trabajo y en colaboración” (19)

¹⁰ “Lo común es lo que nos une, y, a la vez, nos separa. Nos une porque necesariamente, para participar en él nos vemos obligados a abrirnos a otros, a movernos subjetivamente, a transformarnos para actuar con otros. Y nos separa porque esa participación y movimiento subjetivo da lugar a las diferencias, a la subjetivación psíquica y política, a lo no idéntico a otros que hay en cada uno, a lo heterogéneo. Lejos de llevar a la resignación de lo propio, lo común en las relaciones de igualdad, la participación y la acción en común lo potencian” (Greco, 2012: 53).

Creemos que es válido entonces resignificar y revalorizar un espacio, institucional, para hacer filosofía con otros, no filósofos, no académicos, algunos de los cuales a veces persisten en recluir este conocimiento como el reservorio de un campo intelectual determinado. Y ¿qué entendemos por “hacer filosofía”? Consiste precisamente en despertar la conciencia, sobre nuestros problemas, situar el pensamiento en nuestra realidad como seres responsables de una sociedad y de una historia, ir despegando del discurso, del decir, las categorías de pensamiento con las cuales somos pensados. Este es el significado de lo público, lo común, la igualdad que queremos darle en nuestras latitudes, aunque para ello debamos utilizar “formalidades” que pertenecen a la institución escuela. Podemos pensarla como lugar de la intersubjetividad, espacio político, hospitalidad democrática, y no como nuevas configuraciones que enmascaran desigualdad. Somos conscientes de que no podemos soslayar la tensión política entre un proyecto que consiste, como dice Rancière, en la lucha entre quienes odian y entre quienes apuestan por la democracia., entre los que llaman al “*Pastor perdido*” vindicador de todos los males o aquellos que pugnan por la construcción de lo común.

Quizás los docentes insistimos en la transmisión de los grandes relatos filosóficos convencidos de que sus propuestas ayudan a la interpretación del presente que es *nuestro presente*, pero alejado, quizás, de la cotidianidad de la vida de nuestros alumnos, a pesar de compartir un mismo espacio común y público. También hay, en ellos una interpretación, que a veces no se escucha, desde dónde partir para aprender estas otras maneras de relacionarse y de estar en el mundo. Son otros los cuerpos que dicen lo vivido, lo sufrido, lo añorado, lo sentido.¹¹

Es lícito aclarar que el valor del cuestionamiento filosófico no sólo se le atribuye a la filosofía, cada campo del saber, transmitido desde la educación inicial, si es vivido como una práctica indagatoria, desde el propio ser del niño y desde su propia experiencia, vitaliza el placer por la pregunta y la búsqueda en la naturaleza, sólo basta con encontrar a un docente que no enseñe, que no sepa, sino que sólo acompañe (Rancière; 1987) en esta búsqueda. Cuando no existe en el maestro este planteo epistemológico, se corre el riesgo de obturar la curiosidad, de inhibir la pregunta, de comenzar el largo proceso de “domesticación” y “disciplinamiento”, para atrapar la corporeidad, como deseo, libidinización del conocimiento.

Deseamos discutir esta idea, la idea de encontrarnos en una dicotomía entre un diseño que nos habla de la formación de un docente “crítico” y un estudiante en formación que se muestra reproductor del modelo escolar vivido aún en el momento de su acción como enseñante, en la práctica escolar y pedagógica. Lejos de generalizar esta observación, nos cabe preguntar ¿cuál es nuestra responsabilidad en esta tarea? ¿qué es lo que sucede cuando enseñamos a estudiantes en formación en educación superior.? ¿Por qué nuestra primera reacción es segmentar el trayecto educativo y buscar un culpable en alguna de las instancias? ¿Quedamos atrapados en los citados discursos sociológicos?, estas reflexiones deben redoblar nuestros esfuerzos y sostener aún más el ámbito de la escuela pública para acompañar en el desentrañamiento, la expresión y elaboración en

¹¹ Filósofos como Deleuze, Nancy, Serres, dan al cuerpo un lugar fundamental en la comprensión de la subjetividad y de la experiencia que la genera, sostienen que el cuerpo es relación, es creación, lo más próximo y tal vez, más desconocido, fuente de saber y no saber, lo que viene de “dentro” y lo que se expresa a la vez como proveniente “desde afuera”.

común de las problemáticas filosóficas y pedagógicas de los estudiantes de la formación docente.

Una comunidad de iguales es una comunidad inconsistente de hombres trabajando por la creación continua de la igualdad. Cualquier otra cosa que quiera presentarse con ese nombre no es más que adiestramiento, escuela o batallón, diversamente revestidos con los colores del progreso. (Rancière, 2007: 113)

La formación de un docente (desde un proyecto político) no sólo reclama su disponibilidad para analizar los discursos mediáticos, subyacentes, enquistados en un medio social determinado, es decir, *su actitud indagatoria filosófica*, sino que también evidencia el profundo compromiso con las problemáticas de su sociedad. Por lo tanto, la reflexión sobre *el sentido de los materiales que se leen, de los mensajes que se "disponen"* a diario para un público joven y consumidor, la reflexión sobre el propio pensamiento que se traduce en la oralidad, en la escritura es una tarea de afianzamiento constante. Una sociedad, como la nuestra, con características multiculturales con su devenir constante, se percibe desde un contexto de desigualdad social, profundizado desde la aplicación de políticas neoliberales a fines del siglo XX. No podemos eximir al estudiante en formación de su desconocimiento. No sólo nos referimos al análisis de los procesos históricos, sino a la casi ausencia en los currículos de la presencia del pensamiento latinoamericano que obviamente está atravesado por la historia de nuestros pueblos y que por lo tanto, dicha carencia condiciona su comprensión. Si nos situamos en la producción filosófica, no podemos suponer que, por ser pensados por europeos, no poseemos pensamiento filosófico propio.

Gestada por la generación del 80, la expresión "civilización y barbarie" se reactualiza por escenarios sociales en que se dirime la lucha por el poder político pero también por los destinos del país, colonizados o no, dependientes de los fondos internacionales o no, desiguales o no, industrializados o no, organizando nuestras políticas de desarrollo o dejando en manos de las corporaciones...pensamos que es el maestro uno de los responsables de discutir la autonomía como sujetos sociales, como sujetos pertenecientes a un continente con características particulares, nuestra América.

Pero, para llevar a cabo tal conversación en un plano de igualdad, cada uno de nosotros, además de acceder al pensamiento filosófico, para entender el origen de la fractura social, tenemos que acceder a una historia no oficial, a la literatura, a la cultura popular, a su música, a sus lenguas, pero también a la *borradura de la dicotomía* (Roig, A., 1994: 217).

El filósofo y profesor argentino Arturo Roig, citando a Zea, (maestro mexicano) quien nos dice: "la disyuntiva latinoamericana entre "civilización" y "barbarie" fue propuesta por la misma Europa para manipular pueblos", se dedica extensamente a reflexionar sobre nuestra posición en América;

más allá de esa mirada colonialista, que fue compartida por tantos latinoamericanos, quisiera el maestro mexicano que ejerciéramos una mirada sobre el pasado que no fuera excluyente, que no "partiéramos de cero", puesto como condición de un pensar y un actuar represivos.

curiosamente esa borradura, se encuentra expresada, y por cierto rechazada

no sin asombro, en las propias páginas del Facundo, obra bajo tantos respectos genial. Allí Sarmiento nos dibuja con magistrales trazos una de las “figuras” de nuestra historia: la que él mismo denominaba “Tercera entidad” (1994: 219-220)

Esta tercera entidad se define como una fuerza que surge, luego de una revolución entre grupos con intereses opuestos, y no se identifica con unos ni con otros, es heterogénea, la sociedad no ha conocido hasta entonces su existencia y la revolución ha servido para que se visualice y desenvuelva:

frente a “liberales” y “conservadores” durante todo el siglo XIX y buena parte del XX, se nos presenta un grupo social emergente que no está ni con unos ni con otros y que es extraño al esquema bipolar con el que se manejan los que se consideraban dueños de la Historia. Para éstos, simplemente, se trataba de “bárbaros”, “salvajes” o, simplemente “bandidos”, seres cuya lógica aparecía como heterogénea, y, en tal sentido, inesperada y por cierto indeseada. Sarmiento pone como ejemplo de esta “Tercera entidad” a José Gervasio Artigas, el “general de los sencillos”, como le ha llamado Eduardo Galeano... Los escritos de Simón Rodríguez (maestro de Simón Bolívar) responden a esta lógica, los de José Martí constituyen uno de los ejemplos más elocuentes de la misma (1994: 220).

Esta última cita que hemos decidido compartir con los lectores docentes exime de más aclaraciones, que serían forzadas, vale como uno de los tantos ejemplos a enseñar y discutir de nuestra literatura como categorías necesarias para interpretar el presente, esa lucha por la igualdad y el reconocimiento de la diferencia, que tiene como escenario también a la escuela, y que por lo tanto responsabiliza al docente de su apropiación.

A pesar de la filosofía europea y su influencia al mirarnos, de las citas que están presentes en este breve texto de autores extranjeros, de cómo insisten en pensarnos pero también en admirarnos, creemos que, el esfuerzo por *tener voz propia y pensamiento crítico*, (estar habilitados para interpretar e interpelar lo que se presenta como real y verdad indiscutida), es necesario, debatir y construir en la formación docente, y en los alumnos de todos los niveles, entonces, quizás no observaríamos ojos errantes y daríamos lugar a nuevos nacimientos.

Y no sólo el vestuario prepararía el maestro.

Bibliografía consultada

- Arendt, H. (2005) *La condición humana*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Arendt, H. (1972) ¿Qué es la autoridad? En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Badiou, L. (2006) “*Les leçons de J. Rancière, savoir et pouvoir après la tempête*” Paris: Horlieu (pp 131-154)
- Castello y Mársico., (2005) *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Ed. Altamira.
- Cornu, L. (2008) “Lugares y formas de lo común”. En Frigerio, G y Dicker G. *Educar: posiciones acerca de lo común*.

Bs.As: Del Estante (pp 133-145).

Greco, María B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad*". Noveduc. Bs.As.

Kohan W. (comp) (2006) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Noveduc. Bs.As.

Kohan W. (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante.

Rancière J. (1987) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona. Laertes.

Rancière J. (2007) *La parole ouvrière*. París: La Fabrique.

Roig, A. (2008) *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Bs. As: El Andariego.

Veiga-Neto, Alfredo.(2009) Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. Revista Mutatis Mutandis. Vol 2 Nro. 1 págs 122-133.