



Ensayos y narrativas para pensar lo nuestro americano

Mariana Alvarado

Universidad Nacional del Cuyo, Mendoza, Argentina (marianaalvarado@yahoo.com)

Recibido: 23 julio 2013 | Aceptado: 26 febrero 2014 | Publicado en línea: 30 junio 2014

La propuesta¹ restringe a la filosofía las posibilidades de un filosofar en un momento, una época, un lugar, sobre una cuestión específica que determinados pensadores han querido pensar.

De lo que se trata en principio es de visibilizar explícitamente una mirada parcial que bien puede ampliarse atendiendo a épocas, momentos, problemas y pensadores diversos, e incluso señalando posibles encuentros y desencuentros entre la filosofía, el filosofar, y una posible historia del pensamiento alternativo como contrapartida a la sostenida académicamente como la Historia de la filosofía.

Cuestiones éstas que proponen vincularnos de cierta manera, con saberes diversos, en el marco de determinadas prácticas y de ciertos dispositivos de producción del habla que hacen posibles determinados discursos y sujetos de enunciación.

LA ESCUELA CÁRCEL Y LAS MÁQUINAS DE REPETICIÓN

Atentas a ciertas preguntas que colocan al docente como sujeto reproductor de programas y currículos concebidos por otros, como sujeto explicador de textos escritos por otros, como sujeto acrítico que asume el manual como recetario para armar una clase, sugerimos ciertas intervenciones prácticas que, entendemos, descolocan el lugar convencional que ocupa “ese” docente –que sirve como supuesto posible para hacerle ese tipo de recriminaciones desde un saber académico que se cree promotor de algo distinto–, porque proponen tanto para él como para el alumno otro vínculo con el filosofar y, específicamente, con “las filosofías para la liberación latinoamericana”.²

1 Ha sido publicado como “Propuestas para la incorporación del pensamiento latinoamericano en la escuela”, en *Diversidad e Integración en Nuestra América* (Biblos, 2010 y 2011). El volumen I se refiere a *Independencia, Estados nacionales e integración continental (1804-1880)*, y el volumen II transita de *la modernización a la liberación (1880-1960)*.

2 La expresión “filosofías para la liberación latinoamericana” surge en la segunda mitad del siglo XX, en el marco de la polémica despertada por la proximidad entre Filosofía Latinoamericana e Historia de las Ideas, agudizada por el surgimiento de la Filosofía de la Liberación. Aunque no todos los que han incursionado en las variantes filosóficas de y/o para la liberación atendiesen a la dimensión de la Historia de las Ideas o se hubiesen reconocido en tales tradiciones (cfr. Roig, 1993, p. 4; Cerutti Guldberg y Magallón Anaya, 2003, pp. 36-37).

A la pregunta por las señales que permiten identificar una institución como educativa, la mirada se dirige en principio a los cuerpos, los contenidos, las actividades (Terigi, 2006). El disciplinamiento de los cuerpos y su distribución en el espacio; la fragmentación de la jornada escolar y su distribución por lugares; una determinada manera de organizar las actividades entre medios y fines, procesos y resultados que permite a los sujetos alcanzar determinados objetivos, metas, fines, en función de procedimientos, actitudes y contenidos. En pocas palabras una reunión en grupos por edad o por sexo, en el mismo horario, en el mismo lugar para que desarrollen actividades formativas comunes bajo la supervisión de un adulto que luego calificará, responden al formato escolar que ha sido extendido desde la modernidad hasta nuestros días priorizando la separación juego/trabajo, niño/familia.

En este sentido, es posible sostener que a fines del siglo XIX la República Argentina fue capaz de diseñar un dispositivo de encierro, agrupamiento y simultaneidad que llamó escuela, y que replicó con pretensiones de universalidad. Radicalizar esta idea nos permitiría hacer tomar la noción de “escuela-cárcel” utilizada por el pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara³ a inicios del siglo XX, aplicada a aquella institución que se sostiene en una creencia: la de considerar que existe la necesidad de imponer normas fijas de antemano, “dictadas por un hombre que pretende saber mucho precisamente porque sabe poco, para que se siga finalmente horarios, programas, planes y reglamentos”. Este sistema de encierro voluntario, desde la perspectiva del pedagogo krauso-positivista, hace de los profesores una “triste máquina de repetición”.

La “escuela-cárcel” vergariana de fines del siglo XIX, o bien la “institución educativa” moderna, en el sentido de Terigi, nos permiten desear otras formas para el enseñar y el aprender que descentren a la institución de lo ya sabido como educativo, al profesor de la máquina de repetición y al alumno del reproductor. Descentrar los cuerpos, los contenidos, los espacios y los tiempos de la disciplina, la distribución, la fragmentación y la planificación, en las prácticas, daría lugar a un espacio de engendramiento⁴ para otros vínculos entre la institución y la educación.

PRODUCTIVIDAD NARRATIVA

En cualquiera de las intervenciones prácticas –de pensamiento, dialógicas, de escritura– que pueden ser implementadas en diferentes escenarios, así como en diversos contextos, el punto de partida es un texto. Un texto se da a leer al docente, al alumno. Un texto, muchos recorridos, una huella. Un texto se pone ante el alumno y ante el docente sin mapas ni explicaciones, sino más bien como invitación a pensar. Se trata en todo caso de “dar a leer”, “poner ante” para pensar. El texto es un pretexto para otra cosa. La práctica, entonces, cualquiera de las tres, no se detiene en el texto, sino que más bien parte de él para ensayar un recorrido sugerido o ampliar

3 En relación con Carlos Norberto Vergara y su experiencia en la Escuela Normal Mixta de Mercedes (Alvarado 2008/2009, pp. 247-306; Alvarado, 2009, pp. 135-142).

4 En otra parte hemos desarrollado la idea de una pedagogía del silencio y del goce vivificada por una lógica de la invención que elige la conjetura como método, el rizoma como currículo y el laberinto como escuela (Alvarado, 2008a, pp. 92-94).

las posibilidades del tránsito con la creación de mapas propios que lleven hacia otras direcciones. El texto es entonces una excusa para otra cosa. Una práctica filosófica que se sitúa en el texto, pero que luego lo desborda para pensar la propia práctica en el aula desde las intervenciones. Toda vez que alguien encara la tarea de enseñar parte de ciertas ideas acerca de qué es aprender, quiénes son sus aprendices, qué habrá de ser aprendido, y, conforme a ello, dispone un tiempo, un espacio, una práctica. En esa disposición, expresa lo que significa pensar, conocer, enseñar, hacer experiencia, insertándose de un modo personal en la institución entre las palabras y las cosas, los constructos y la realidad, las respuestas y las preguntas, las lecturas y las escrituras, y en ello afirma un modo de ejercer el poder para pensar, dialogar y escribir con otros. Quien desea enseñar puede también revisar sus propios supuestos y tensionar-se en ellos.

Inmediatamente se evidencian proximidades: dar, poner, pensar, practicar, leer, decir. Proximidades que colocan en situación para dar lugar a las palabras de los que no han hablado en el texto. En esa interfaz entre la filosofía y la narrativa, el ensayo y la poesía, el pensamiento y la lectura, tendría lugar un filosofar.

La lectura se presenta como un modo de relación con el pensamiento latinoamericano. Una manera de entrar en vínculo mediada por pluralidad de dispositivos pedagógicos que dicen qué debe ser leído, cómo debe ser leído, quién debe leer, a quién se debe leer, qué es lo que hay que entender, dónde está lo importante, para qué se lee lo que se da a leer. Nos propusimos pensar estos modos, y al tiempo, hacer lo posible para reemplazar la imposición de lo debido por una voluntad que quiere.

Nos propusimos pensar ciertos supuestos que parecían ser compartidos claramente por quienes nos dedicamos a dictar clases. ¿Qué es un texto? ¿A qué se llama texto filosófico? ¿En qué se diferencia una lectura filosófica de una lectura que no lo sea? ¿Quién sabe leer? ¿Es posible enseñar a leer filosóficamente? ¿Cómo seleccionar textos que den qué pensar? ¿Qué supuestos sostienen la creencia de que es posible esperar que a partir de la lectura se piense y que, luego, se comparta lo pensado? ¿Qué significa dar a leer? ¿Cómo “poner ante”? ¿Qué significa compartir lo pensado?

PENSAR, DIALOGAR, ESCRIBIR

Estas prácticas de intervención son apenas un gesto que quiere ensayar lo que puede: descentrarnos del vínculo entre enseñar y aprender, de la relación entre institución y educación. Al menos pretende separarse de lo “ya sabido”, aunque proponga un saber; distanciarse de la “repetición”, aunque se diga muchas veces, acercarse a lo por aprender.

El texto, los textos, la selección, son el sitio sobre el que se monta el habla. De unos puede decirse más que de otros. Se trata, por ello, de pre-textos para otra cosa. Las prácticas de pensamiento (Alvarado *et al.*, 2010, pp. 153-158) son el espacio en el que se legitima la propia palabra en vínculo con los interlocutores, y el texto, en relación con los lectores activos. La legitimidad de la práctica no radica en la reproducción fehaciente de lo dicho en el texto ni en el eco a las soluciones dadas a los problemas latinoamericanos por los propios pensadores latinoamericanos. Se requiere otra palabra que pueda entrar en diálogo con aquello que el texto

alude, elude e, incluso, aquello con lo que ilusiona. En ese tránsito, la práctica hace posible el encuentro del pasado en el presente, para ser repensado y valorado en vista de proyectos que anticipan lo posible sin clausurar su novedad.

Esa selección –acompañada de imágenes, canciones, poesías, cuentos y, ahora, de la propia voz, de los gestos que acompañan las palabras que otro pronuncia, del cuerpo como único límite de lo que puede ser pensado– es una productividad que no tiene medida, que no podemos determinar, puesto que sería una ilusión anticipar-nos a las voces que se alzarán, a lo que ellas pronunciarán y a cómo nos afectarán. Pero aquella productividad no se detiene en una comunidad de indagadores hablantes y lectores sino que expande las coordenadas de lo esperable en una comunidad de escritores: un ensayo, un diario filosófico, anotaciones al margen, una historia de vida –biográfica o autobiográfica–, la narración de una experiencia, el comentario, una caja fotográfica, la puesta en acto de lo que no puede ser dicho.

Lo dicho en el texto puede o no dirigir lo que dicen los lectores. La astucia del hablante radica en el pensar lo leído para acercarse o no a lo dicho en el texto. Lo que puede ser “medido” es lo dicho en el texto. Cantidad de instrumentos conocemos para calificar lo que “se sabe” de lo que “no se sabe”. Lo dicho en el texto puede ser medido desde la verdad del texto, verdad sabida más por unos que por otros profesores. Las intervenciones prácticas que sugerimos, de ningún modo se presentan como asunción de una verdad que debe rastrearse, descubrirse y repetirse en la práctica. Muy por el contrario, colocan al docente en la dificultosa tarea de tener que medir “la astucia del lector”, ante la dificultosa tarea de tener que “medir un pensar”. En este sentido, las prácticas de pensamiento, así como las dialógicas y las de escritura, pretenden correrse de la producción de habla a la que responden las instituciones educativas (cfr. Larrosa, 2000, pp. 106-108, y Alvarado, 2008, pp. 139-140). No desean propiciar la palabra reglada, sistematizada, controlada y orientada hacia ciertos efectos, sino que más bien disponen a la re-creación de la historia contenida en la tensión entre los términos diversidad e integración en nuestra América.

Nos arriesgamos a pensar que la lectura no se reduce al desciframiento de un código preestablecido susceptible de ser delimitado por el saber del lector-profesor que no sólo lee sino que además “sabe” leer, y reproducido por el alumno en el marco de la distancia entre la explicación de lo leído y lo leído por el alumno-pensador. En este riesgo no hay sentido clausurado por el texto ni fuera de él desde un saber que sabe leer.

Los textos, entonces, se tornan un lugar de encuentro para el *dia-logos* y la lectura nos inicia en un ejercicio al que no estamos del todo entregados: leer desde lo que no sabemos, desde aquello que no se adapta a los cánones conocidos, desde lo que es imposible asimilar, deglutir, clasificar, integrar, unificar, homologar, clausurar en nuestros esquemas previos. La lectura aparece como una intervención que desafía lo que sabemos, lo que podemos, lo que esperamos, y dispone el espacio para dar lugar a tensiones que muchas veces permanecerán irresueltas. Las lecturas violentan la estabilidad de nuestra cotidianidad, desorientan nuestros hábitos y exigen de nosotros habilidades otras para pensar-nos (Alvarado, 2006, pp. 86-90, y Alvarado, 2008, pp. 140-141).

Un esfuerzo en desconocer la “verdad del texto” nos coloca como quien no tiene nada para dar y, por ello, dar lo que no se tiene: tiempo y lecturas; espacios y textos. No somos poseedores del tiempo, ni de ciertas lecturas. No somos autores de las ideas de otros, siquiera

de las nuestras. Ni mucho menos propietarios del escenario que designamos como aula. Este modo de vincularnos con los textos puede sólo explicitar una relación que no tiene medida, ni proyecto, ni prescripción. En este sentido, la propuesta desgarrada, propicia el abandono de la “lógica de la totalidad” que acalla la diferencia e incapacita para la oralidad. Habilita de otro modo otras lógicas: la de aquel que no puede decir lo que todo el mundo dice, la del que no piensa lo que todos piensan, ni insiste en sostener lo que se sostiene, ni en orar por aquello en lo que todo el mundo cree. Imposibilita la “lógica de la posibilidad” saber de antemano lo que cada uno encontrará en la lectura; inhibe, la “lógica de la posibilidad”, de determinar esa relación. Dar acogida a esta disposición implica la muerte del profesor de filosofía que enseña historia de la filosofía y habilita otras formas para la filosofía, el filosofar, y para el ejercicio de la docencia, así como otros vínculos entre la institución y la educación.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2006). *Hacia una erótica de la educación*. En: M. Alvarado, A. Arpini y S. Vignale (comps.), *Pensamiento y experiencia*. Mendoza: Qellqasqa.
- Alvarado, M. (2008). *Entre literatura y filosofía: leer, hablar, pensar, callar*. En: *Pensares y quehaceres*. México: Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América.
- Alvarado, M. (2008a). *Hacia una pedagogía del silencio del goce*. *Perspectivas Metodológicas*, año 8 (8), pp. 91-97.
- Alvarado, M. (2008/2009). *Naturaleza infantil, educación para la libertad y escuela de la acción libre en un texto de Carlos Norberto Vergara: El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*. En: *CUYO*. Mendoza: IFAA, IFAA, FFyL, UNCuyo. Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?rubrique466>, pp. 247-306.
- Alvarado, M. (2009). *Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes*. En M. Muñoz y P. Vermeren (eds.), *Repensando el siglo XXI desde América Latina y Francia*. Buenos Aires: Colihue.
- Alvarado, M., Ripamonti, P. y Rochetti, C. (2011). *Propuestas para la incorporación del pensamiento latinoamericano en la escuela*. En A. M. Arpini y C. A. Jalif de Bertranou (dirs.), *Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960)*, (pp. 93-304). Buenos Aires: Biblos.
- Alvarado, M., Ripamonti, P., Rochetti, C. y Vignale, S. (2010). *Propuestas para la incorporación del pensamiento latinoamericano en la escuela*. En A. M. Arpini y C. A. Jalif de Bertranou (dirs.), *Diversidad e integración en nuestra América. Independencia, Estados nacionales e integración continental (1804-1880)* (pp. 153-158). Buenos Aires: Biblos.
- Cerutti Guldberg, H. y Magallón Anaya, M. (2003). *Historia de las ideas latinoamericanas. ¿Disciplina fenecida?* México: Universidad de la Ciudad de México.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Roig, A. A. (1993). *¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuestas a los post-modernos*. En *Rostro y filosofía de América Latina* (pp. 118-122). Mendoza: EDIUNC.
- Terigi, F. (2006, 23 de diciembre). *Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires*. *Journal of Education for International Development. A Professional Online Journal for Practitioners*.
- Vergara, C. N. (1911) *Revolución pacífica*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.