

Filosofía y comunidad. Una experiencia de formación docente.

GONZALO SANTIAGO RODRIGUEZ



Artes y Humanidades



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

SIIP

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
INTERNACIONALES Y POSGRADO



COLECCIÓN
PROGRAMA
DE INCENTIVO
PUBLICACIONES
CIENTÍFICAS

Filosofía y comunidad. Una experiencia de formación docente.

Rodriguez, Gonzalo Santiago
Filosofía y comunidad- 1a ed. - Mendoza, SIIP UNCuyo, 2022.
Libro digital, PDF - (Colección Programa de Incentivos a las Publicaciones Científicas)
Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-575-250-4



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

SIIP
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
INTERNACIONLES Y POSGRADO



COLECCIÓN
PROGRAMA
DE INCENTIVO
PUBLICACIONES
CIENTÍFICAS

EQUIPO EDITORIAL

Coordinación Publicaciones: Dr. Julio Aguirre- Dra. Ana Valeria Caroglio

Editor/a técnico: Lic. Ayrton Olmedo - Bibl. Prof. Adrián Méndez

Apoyo técnico: Lic. Stella Guerrero - Lic. Eugenia Moyano

Corrección de estilo: Dra. Ana Valeria Caroglio

Diseño manual de estilo: Lic. Gonzalo Arturo Córdoba

Diseño maquetación de textos y estética: Lic. Julieta Vignale



COLECCIÓN
PROGRAMA
DE INCENTIVO
PUBLICACIONES
CIENTÍFICAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

RECTORA

Cdora. Esther Lucía Sánchez

VICERRECTOR

Mgtr. Gabriel Alejandro Fidel

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN,
INTERNACIONALES Y POSGRADO**

Dra. María Teresa Damiani

Filosofía y comunidad. Una experiencia de formación docente

GONZALO SANTIAGO RODRIGUEZ

ISBN 978-987-575-250-4



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

SIIP

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
INTERNACIONLES Y POSGRADO



COLECCIÓN
PROGRAMA
DE INCENTIVO
PUBLICACIONES
CIENTÍFICAS

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	8
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: No men Omen	19
<i>Excurso: La violencia de Platón</i>	<i>27</i>
CAPÍTULO II: El Espejo	31
<i>Excurso: Una decisión personal</i>	<i>37</i>
CAPÍTULO III: Decisiones y dilemas	40
<i>Excurso: Lo impersonales político</i>	<i>48</i>
CAPÍTULO IV: Comunismo de la escritura	51
<i>Excurso: Elmer</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO V: Textura y urdimbre	59
CONCLUSIÓN	61
<i>Anamnesis: a modo de conclusión</i>	<i>62</i>
REFERENCIAS	65

AGRADECIMIENTOS

El siguiente trabajo no hubiese sido posible sin el financiamiento de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo. El mismo fue realizado a partir de dos becas de posgrado dirigidas por la profesora Delia Albarracín y una beca de movilidad bajo la supervisión del Prof. David Kennedy de la Montclair State University. Agradezco a la profesora Albarracín por haberme apoyado e iniciado en el campo de la investigación universitaria y al profesor David Kennedy por haberme recibido como becario en el Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños en Nueva Jersey. Del mismo modo, quiero agradecer a la rectora del Instituto Nuestra Señora del Rosario de Lavalle, Prof. Teresa Cabezas, por haberme permitido realizar la siguiente investigación en dicho instituto y a mi supervisora, Paula Ripamonti, por haberme ayudado en la edición del texto. Finalmente, y muy especialmente, agradezco a las estudiantes del Instituto Nuestra Señora del Rosario de Lavalle por participar activamente en la experiencia y permitir su registro.

PRÓLOGO

Este texto no me pertenece. No sólo porque el inevitable paso del tiempo me ha llevado a leerlo con otros ojos, a tener otras miradas, sino también porque el objetivo del mismo siempre fue cuestionar el propio concepto de autor. Cuando a finales de 2018 comencé a grabar las clases del taller de filosofía con niños, perteneciente al instituto Nuestra Señora del Rosario, me pareció que la narración era el resultado de un acontecimiento conjunto y que lo narrado, más bien, la consecuencia de una experiencia comunitaria antes que de una reflexión personal. Es por eso que el registro de las voces que lo conforman se mantiene en una tensión entre el yo y el nosotros, en la frontera cada vez más difusa entre el individuo y la comunidad. Una tensión que se ve reflejada en el curso y el excurso de una narrativa que busca su unidad en el capítulo final donde todo excurso desaparece.

Por otro lado, la escritura misma parece haber tomado, con el tiempo, su propio recorrido. En tal sentido, el trabajo que presentamos para esta publicación ya no es el mismo que aquél que presentamos como tesis en el marco de la Especialización de Filosofía con Niños y Jóvenes perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, sino una versión que contiene algunas modificaciones. Sin embargo, he intentado, en la medida de lo posible, que la edición del texto mantenga aquella unidad original, mostrando la experiencia tal cual es, reconociendo en ella el carácter de un acontecimiento. Entendemos el acontecimiento como una oportunidad para pensar, como un espacio de tiempo abierto a la experiencia de pensar con otros. Es por ello que nuestro texto busca hacer partícipe al lector, construir con él una comunidad que margine por un instante la figura del “yo pienso”. No se trata de la preeminencia del lector sobre el autor, ambos no serían más que otras figuras del sujeto, sino de la preeminencia de la comunidad entendida como aquella deuda originaria que tenemos con nosotros mismos, aquella impropiedad constitutiva que conforma cualquier lectura. ¿No es ese también el elemento fundamental que constituye la posibilidad de cualquier experiencia

pedagógica? ¿No es esa falta la que constituye, en definitiva, la condición de posibilidad de la tarea docente?

Estas y otras preguntas son planteadas en este libro. Invitamos al lector a reconocerse en ellas y a participar de esta comunidad.

Mendoza, 30 de junio de 2022

Para los despiertos, el mundo es único y común,
pero cada uno de los que duermen
se vuelve hacia un mundo particular

Heráclito, fragmento 89

INTRODUCCIÓN¹

VOCES

Todo sucede, entonces, como si lo que se llama
lenguaje no hubiera podido ser en su origen y en su fin sino
un momento,
un modo esencial pero
determinado, un fenómeno, un aspecto, una
especie de la escritura
(Derrida, 1986, p. 14)

Apenas subí al auto y conecté mi celular al audio una voz extraña salió de repente por los parlantes. Jamás la había escuchado, o sí, hace algunos años, pero no podía creer que siguiera siendo la misma. Sin embargo ahí estaba, pero más aspirada, más cansada, cada palabra estaba herida de aire y a veces se quebraba cuando la irritada mecánica de las cuerdas vocales no podía atrapar el sonido a tiempo. No soy yo

- Bueno. Como habíamos dicho anteriormente, gran parte del método de la filosofía con niños tiene que ver con la utilización de una estrategia pedagógica que es lo que se conoce como la comunidad de indagación- decía la voz.

¹ La introducción, el primer capítulo y las conclusiones de este trabajo fueron publicados con modificaciones en el volumen 17 de la revista *Childhood&Philosophy*, publicada en el mes de febrero del 2021 bajo licencia *Creative Commons* que permite obras derivadas y uso no comercial (Rodríguez, 2021).

No soy yo. Incluso cuando escribo estas palabras y recuerdo ese instante en que por primera vez comencé a escuchar las clases me sigue sorprendiendo que siga sin serlo. Ese extraño que habla ahora desde el parlante de mi computadora no soy yo, tampoco soy yo esa persona que escuchaba la voz esa noche mientras la ruta se abría paso iluminada por las luces delanteras del auto, mientras la oscuridad dejaba ciego el frío paisaje de Lavalle. No soy yo, es imposible que sea yo.

- La comunidad de indagación es una técnica que consiste fundamentalmente, en primera instancia, en que todos nos pongamos en ronda y que exploremos entre todos un problema. Un problema generalmente filosófico. Este problema surge a partir de algún tipo de disparador- insiste la voz.

Qué débil que era la voz pero, a la vez, qué nítida que se escuchaba. Quizás también tenía que ver con el hecho de que esa noche la ruta estaba particularmente vacía, o quizás estaba vacía porque mi recuerdo sólo parece evocar el sonido de la voz. Solo otra voz surgía de la profunda oscuridad:

El hombre es esta noche, ésta vacía nada, que en su simplicidad lo encierra todo, una riqueza de representaciones sin cuento, de imágenes que no se le ocurren actualmente o que no tiene presentes. Lo que aquí existe es la noche, el interior de la naturaleza, el puro uno mismo, cerrada noche de fantasmagorías: aquí surge de repente una cabeza ensangrentada, allí otra figura blanca, y se esfuman de nuevo. Esta noche es lo percibido cuando se mira al hombre a los ojos, una noche que se hace terrible: a uno le cuelga delante la noche del mundo. (Hegel, 2006, p.151)

“El sueño de la razón produce monstruos” dice el grabado de Goya dormido sobre un libro rodeado de las figuras de la noche: lechuzas, golems, caníbales, la voz los espanta y los atrae. La noche se oscurece y se vuelve más profunda. Solamente se escuchaba la voz y el sonido monótono de las ruedas mordiendo el negro pavimento. Era como si manejara con los ojos cerrados, como si la voz fuese lo único activo en el silencio de la noche. ¿Quién me sacaría entonces de ese horror, de ese frío solipsismo que se me aparecía como un relámpago en la oscuridad? Por suerte me di cuenta que no estaba solo, inmediatamente comenzaron a sumarse otras voces, todas femeninas, voces más agudas, más graves, más cálidas, más fuertes y sanas que la primera voz. Pero esas voces tampoco eran yo y sin embargo me permitían salirme de esa oscura soledad en que me había sumergido. Esas voces no soy yo y, sin embargo, no puedo dejar de pensar que si no fuese por esas voces yo no sería nada. Mientras escuchaba a mis alumnas se me venían las palabras de Bruner a la cabeza:

Cuando escribo acerca de la identidad, ¿acaso estoy más libre de juicios de valor que todo otro autor anterior? ¿No comparto la convicción liberal de Occidente: de que la inviolada identidad personal sea la base de la libertad humana; o la singular idea estética de que nuestros Yoes se cuentan entre las más notables obras literarias creadas por nosotros, los seres humanos? Yo no estoy, por cierto, por encima de la multitud. Probablemente mi única esperanza es llegar a ser capaz de reconocer los valores en ese campo; y hasta ayudar al lector a hacerlo. (Bruner, 2003, p.93)

Las palabras de Bruner me sirven, en primer lugar, para plantear desde el comienzo lo que he venido pensando desde esa noche y que tiene que ver también con la inviolada identidad de occidente: "...nuestros Yoes se encuentran entre las más notables obras literarias creadas por nosotros...". ¿Pero y si no fuese un "yo" el creador de esa narración? ¿Y si toda narración, incluso esta, no fuese más bien el producto de una ficción literaria? Porque si el "yo" es una creación quien escribe estas palabras no soy yo ¿entonces quién? La voz seguía hablando de la comunidad.

Desde el comienzo el tema de la comunidad me interesaba particularmente, pensaba que la comunidad era una forma de resistencia en nuestro tiempo. Soy consciente de que el tema, después de su breve renacimiento a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI parece hoy, más que nunca, haberse retirado. Las sociedades de la comunicación han sabido sustraerse del problema de la comunidad, ocultarla en el influjo más seductor de una aparente autosuficiencia, bajo la absoluta y completa glorificación del individuo. Un individuo para el que toda filiación, lazo, dependencia, relación, constituye una amenaza, una enfermedad que debe ser, más temprano que tarde, perseguida y eliminada. ¿Qué queda en el lugar de la comunidad?

Nada, el silencio, un conjunto de voces que no se comunican entre sí, pero que al mismo tiempo parecen decir siempre lo mismo: "todos somos un yo, nadie es un nosotros". He aquí el evangelio de nuestra época, sin embargo mientras más se multiplican esas voces más se parecen, más son lo mismo, una unidad indiferenciada reproduciéndose a sí misma a la enésima potencia. Cualquier lector avisado de Hobbes puede darse cuenta que totalitarismo e individualismo no son más que las dos caras de la misma moneda. Cuando en la primera mitad del siglo XX se evocó la comunidad en un "nosotros" siempre se lo hizo a partir de una subjetividad más basta opuesta a un supuesto "otro" contra el que se buscaba combatir, diferenciarse y hasta aniquilar. Pero ese "otro" siempre es un espejo, el "otro" es siempre otro "yo". Incluso, como señala Esposito, "todas las culturas de la intersubjetividad han sido proclives a buscar la alteridad de un alter ego semejante en todo y para todo al *ipse* que querrían refutar² y que, en cambio, reproducen

² Véanse sobre todo los trabajos de Nancy (2001), Agamben (2001), Esposito (2003).

duplicado” (Esposito, 2003, p. 22). También la filosofía para niños parece ser deudora, en sus desarrollos originales, a esta cultura de la intersubjetividad, al diálogo entre individuos autónomos y autosuficientes. Es preciso adelantarnos a la crítica, no se trata de pensar la comunidad en todas las expresiones que la modernidad ha mostrado, todo totalitarismo, aunque lleve el nombre de la comunidad, no es más que el reverso de la misma moneda: la efigie, el sello, la cara tachada del yo propio, de lo que Foucault denomina en *El Nacimiento de la Biopolítica* como el *homo aeconomicus* (Foucault, 2007). Nada hay más lejano a la comunidad que la pertenencia, todas las identidades del *propium* constituyen el modo más perfecto de totalitarismo: el totalitarismo del individuo no es una contradicción sino una tautología.

La comunidad no es un modo de ser – ni menos aún de hacer – del sujeto individual. No es su proliferación ni su multiplicación. Pero sí su exposición a lo que interrumpe su clausura y lo vuelca hacia lo exterior, un vértigo, una síncope, un espasmo en la continuidad del sujeto. (Esposito, 2003, p. 32)

Del mismo modo la pedagogía ha sabido reproducir hasta el hartazgo el signo del *ipse*, en sus formas legales de la protección, de la construcción de lo propio, del sujeto del aprendizaje. Como si fuese posible que el conocimiento sea construido por uno mismo, como si en el aula cada sujeto se encontrara sólo, amontonado junto a otros individuos que son, antes que compañeros, competidores: “Piensa por ti mismo, válete por ti mismo, sé tú mismo”. Desde el *ego cogito* cartesiano hasta el comunitarismo norteamericano lo propio ha sabido seducir y ocultarse en una falsa dialéctica especular con un otro que es siempre un yo. ¿Pero qué pasaría si existiera algo anterior al yo, qué pasaría si de eso se tratara la comunidad? ¿Qué pasaría si fuese primero el *cogitamus* y luego el *cogito*? *Nos cogitamus ergo sumus*.

Pero ha ocurrido todo lo contrario. Lo común siempre ha sido interpretado como una propiedad compartida, lo común es lo co-propio de la *Gemeinschaft*, lo común que sin embargo es mío (*meine*) nunca nuestro (*unsere*). Sin embargo Roberto Esposito nos permite pensar que no es la propiedad sino la no-propiedad el carácter fundamental de la comunidad. En su acepción latina la comunidad antes que una propiedad compartida es una falta, una deuda, una impropiedad, como señala la palabra *munus* de la *communitas*. Pero esta deuda es, al mismo tiempo, el don que funda y constituye el todo, el elemento que une de un modo originario toda posibilidad de identidad, de relación, incluso, de individualidad. El don es la deuda, la deuda es el don.

Entonces me gustaría empezar por el nosotros, por la comunidad, por una comunidad en particular; la comunidad de Laval, por una institución; el Instituto Nuestra Señora del Rosario;

por una clase, la de filosofía con niños. Hace años que la filosofía con niños me permitía pensar en la comunidad y me dejaba concebir la experiencia de pensarla con mis alumnas. A diferencia de la Facultad de Educación, el Instituto de Lavalle fue durante mucho tiempo mi comunidad. Mientras que mi lugar de trabajo es la universidad el Instituto es mi casa, aunque ahora sea como ese hijo que va de visita una vez por semana. La clase de Filosofía con Niños es como ese cuarto siempre libre que uno ha dejado en la morada familiar y al que siempre se puede volver. Pero ese mismo cuarto siempre se encuentra lleno de voces nuevas, de palabras y sentidos que pueblan y llenan de contenido la comunidad.

Yo no soy esa voz que escuchaba esa noche porque, en definitiva, toda construcción acerca de quién soy y de quien llegaría a ser ha nacido siempre de ese don y esa deuda del que soy participe en la clase de filosofía con niños. Yo no sería quién soy si no fuera por las voces de quienes al mismo tiempo me han construido. El sujeto, como dice Bruner, es una narración, pero no la narración cartesiana que se dio a sí misma y por sí misma un principio de auto-certeza, sino más bien la narración de voces reunidas en el coro que solemos llamar “yo”. Como señala Domingo:

Necesitamos una pedagogía que no se robe la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos y por la búsqueda subsiguiente que despierta: una pedagogía que nos mantenga en la pregunta por nosotros mismos en nuestra experiencia educativa, por el modo en que vivimos la relación, por la forma en que nos abrimos a la escucha y por quiénes nos vemos llamados a ser como docentes para nuestros estudiantes. (Domingo, 2014, p. 248)

De eso se trata entonces, de narrar, pero no a partir de mi voz, sino de las voces de la comunidad, que sea la comunidad la que se exprese, la que narre la experiencia. No existen las experiencias mudas, no hay una experiencia inenarrable. Sí existen experiencias silenciadas, calladas, ocultas en los términos despojados de contenido en que se suelen encerrar las palabras de las ciencias. Cuando Agamben (2011) menciona los misterios eleusinos olvida un elemento fundamental: estos misterios siempre fueron comunitarios, realizados con los demás, la experiencia mística es una experiencia comunitaria, la infancia es también una experiencia comunitaria. La comunidad de indagación nos ofrece la oportunidad de narrar quiénes somos, de comenzar a construir un relato compartido en donde todas las voces profanen el misterio de la comunidad. Sólo hay una forma de acallar el soliloquio y esto es cediendo la palabra. De eso se trata la comunidad, de pagar una deuda con un don, de escuchar. Esas voces no soy yo, somos nosotros. *Ego sum qui sumus*. Comencemos.

La investigación es común

(Acerca de la metodología del siguiente trabajo)

El siguiente trabajo se encuentra redactado en el formato de una narrativa pedagógica, esto es, un dispositivo de investigación-acción-formación que busca relatar una experiencia escolar a partir de la voz del docente. El dispositivo se encuentra inspirado en principios y criterios metodológicos de la investigación cualitativa, etnográfica y en la investigación-acción, permitiendo volver sobre los hechos y registrarlos para reflexionar sobre ellos. Para ello nos valemos de la definición de Paula Ripamonti:

Utilizo narrativa como sinónimo de relato e historia en los casos en que la referencia acentúa algo en común: la idea de contar, recuperar, volver a traer y comunicar desde la propia voz, algo acontecido, vivido, etc. Pero en sentido estricto, prefiero reservar para narrativa, un modo particular de relatar que es aquél que articula una experiencia desde un incidente crítico, un nudo problemático que tensiona, tracciona y atraviesa toda la comunicación (oral o escrita), incluyendo lo relativo a los modos subjetivos de vivir/ pensar lo vivido, las reflexiones provocadas. (Ripamonti, 2017, pp. 89-90)

Entendido en este sentido, el nudo crítico de nuestra narrativa gira en torno al problema de la comunidad. Es por ello que se encuentra articulado en distintas partes que no sólo relatan las clases donde se practica una comunidad de indagación, sino que además problematiza el concepto mismo de comunidad. Nuestra narrativa plasma la experiencia del taller valiéndonos de las voces de las alumnas y confrontándolas con los marcos teóricos estudiados. Cada una de las clases es descrita a partir del registro de audio llevado a cabo entre agosto y octubre del 2018, la reflexión sobre la práctica se encuentra articulada en diversos excursos intercalados entre las clases. Esto no quiere decir que éstas no estén también atravesadas por la voz de quien escribe, sino que cada una de las partes que la componen dialogan entre sí hasta involucrarse mutuamente en el desarrollo del trabajo. Como señala Ripamonti: “la narración es una acción interpretativa así como el producto de dicha acción” (1990, p. 94).

Para presentar la experiencia hemos preferido que el marco de referencia teórico se entrelace con la narración en la forma de un excurso. Esto quiere decir que, aunque exista un curso, que se encuentra inserto en la temporalidad continua y lineal en que el taller fue dictado, también existe una reflexión temporalmente separada, aunque íntimamente comprometida con el primero. En tal sentido, nuestro relato no sólo narra aquello que aconteció a partir de la propia voz, sino que además permite que acontezcan en él los nudos problemáticos que atraviesan toda la comunicación y que piensa los incidentes críticos como oportunidades para reflexionar sobre la comunidad. Hacer común lo común, esto es, comunicar, implica entonces que el relato constituya una búsqueda, que se reconozca y se extraña a sí mismo en la oposición de una flexión

y una reflexión, que no se construya sólo a partir del yo, sino también del nosotros. Como señala Suarez

Pero el “yo” o el “nosotros” de uso en estas narraciones pedagógicas de ninguna manera cifran o clausuran el acontecimiento de reconstruir con la colaboración de otros experiencias que, aunque plurales y diversas, únicas e irrepetibles, son inapelablemente compartidas. Experiencias pedagógicas que al ser narradas por sus protagonistas en primera persona contribuyen a transitar lo individual, lo comunitario, lo común y lo público de la experiencia escolar, a recrear activamente el juego de lenguaje de la práctica escolar y a buscar nuevas formas de nombrar y de cualificar lo que hacen, sienten y piensan los docentes. (Suárez, 2007, p. 9)

En este sentido la narrativa pedagógica es siempre, desde el comienzo, una experiencia comunitaria porque permite transitar y compartir saberes, expropiar las voces para que ellas superen los cerrados límites de nuestra individualidad profesional. Expropiar lo personal, hacerlo público, constituye entonces el elemento más fundamental del saber científico, no existe ciencia sin la comunidad científica, no existe saber científico que no sea saber común. Sólo en éste sentido podemos hablar de experiencia, una experiencia siempre se encuentra proyectada hacia afuera, expuesta o, como en este caso, transformada en un relato.

En esta línea, hablo aquí de narrativa como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Y lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto. (Ripamonti, 1990, p. 85)

En la trama aquí presentada nuestro esfuerzo estará dirigido a mostrar de qué manera la comunidad misma se manifiesta en las palabras, encontrarán que quien escribe no es un “yo” sino un “nosotros”, que las palabras de las estudiantes no ocupan sólo el trasfondo de la narrativa y que las voces de ellas se entretajan en el texto. Es por ello que nuestro trabajo buscará prestar oídos a aquello que acontece en la comunidad, ser un interlocutor, dirigirse hacia la escucha, hacia la pregunta. Después de todo no soy yo quien narra la comunidad, es ella la que se narra a sí misma, aunque la experiencia sea común, sigue siendo única.

CAPÍTULO I
NOMEN OMEN

NOMEN OMEN

Cuando le pregunté a las estudiantes si tenían inconvenientes en que grabara la sesión ninguna tuvo problemas en decir que sí. Por supuesto que no me podían decir que no, quién le diría que no al profesor del que depende la regularidad de la materia. Sin embargo una frunció el ceño y me preguntó:

- ¿Para qué?
- Para mejorar mis prácticas.- le contesté rápidamente³.

Pero ellas no me conocen, no saben quién soy. ¿Quién soy? Un profesor, un docente, “Es injusto que les pregunte esto, más que una pregunta es una orden” pensé. ¿Quién soy? Otra vez el único varón entre un montón de mujeres, como en mi infancia, como en mi trabajo, como entre mis compañeras. ¿Quién soy? Recordamos que la primera clase habíamos hablado de esta pregunta: existía una pitonisa en un antiguo templo que nos hacía esa pregunta. Me asustó darme cuenta que las pitonisas eran ellas.

- ¿Recuerdan el mandato délfico que mencionamos la clase anterior?-pregunté.

Silencio. Se miraron entre sí, una se excusó:

- Yo la clase pasada llegue tarde pero me interesa saber de qué se trata- comprendí que el interés era sincero.
- Yo no vine - dijo otra.

Una chica del costado dudó por un segundo y contestó con una voz imperceptible:

- Conócete a ti mismo – dijo tímidamente.
- ¡Muy bien! ¡Muy bien!- exclamé exaltado – “Conócete a ti mismo” decía el mandato délfico.

Es decir que para poder interpretar cuáles son los designios y vaticinios que establece la pitonisa en el templo, era primero y fundamental tratar de determinar o tratar de cumplir este mandato: “conócete a ti mismo”. Si no nos conocemos a nosotros mismos es difícil que sepamos cuál es nuestro futuro. La idea de hoy es tratar de responder la pregunta acerca de quién soy a partir de un elemento particular: el nombre.

³ Las estudiantes presentaron su consentimiento informado para llevar a cabo y publicar los resultados de la siguiente investigación autorizando la utilización de sus nombres. Para evitar cualquier tipo de coacción implícita el documento con el consentimiento informado fue firmado luego de la promoción del taller. Se conservan los nombres de pila y se suprimen los apellidos ya que de lo contrario la narrativa dejaría de tener sentido.

La estrategia venía descrita en el texto de *Lis* perteneciente al programa de Filosofía para niños editado por Estela Accorinti (2000). Consistía fundamentalmente trabajar el tema de la identidad en niños de jardín y primer grado, pero como las chicas con las que trabajaba eran alumnas de la carrera de primaria me pareció mejor utilizar otro disparador. Una vez más prescindí de los textos y recurrí a un poema de Borges que había memorizado hace algunos años atrás: *El Golem*. Les recité el primer verso:

Si como el griego afirma en el Cratilo,
el nombre es arquetipo de la cosa
En el nombre Rosa está la Rosa
y todo el Nilo en la palabra Nilo⁴

Les expliqué a las chicas de qué trataba el poema. Me pareció tedioso leerlo como disparador, antes lo había hecho y había resultado tedioso. Les dije que el poema trataba de una criatura a la que el rabino le puso “Golem”, una especie de autómatas que nunca aprendió a hablar. Les comenté que el Rabino lo había creado porque había descubierto, en el estudio de la Cábala, el nombre de Dios. Mientras que lo relataba llegaba a mi mente otra estrofa: “La Puerta, el Eco, el Huésped y el Palacio, sobre un muñeco que con torpes manos....”, no la recordaba. Continué con mi relato:

- En cierta manera lo que nos está plateando aquí a partir de Platón –continué- a partir del *Cratilo* de Platón (2000), es que el nombre nos define, que en cierta manera el nombre guarda con nosotros algo que no cambia, o que el nombre determina quienes somos – Terminé con suficiencia.

Les expliqué a las chicas que la idea era trabajar un poco acerca del nombre de cada una, saber un poco más acerca de la historia de cada una contando la historia del nombre. Algunas me miraron y se sonrieron, una mezcla de timidez y de audacia había en las sonrisas. Algunas me miraban fijo como tomando impulso, otras agachaban la cabeza, otras cavilaban tratando de pensar qué decir. Finalmente una de ellas mandó a su compañera al frente:

- ¿Por qué no empieza Mariela? – dijo entre tentada y maliciosa.

⁴ El poema fue publicado por Borges en *El otro y el mismo* (1969). La primera estrofa aquí citada no coincide con la original que dice:

Si (como el griego afirma en el Cratilo)
el nombre es arquetipo de la cosa,
en las letras de rosa está la rosa
y todo el Nilo en la palabra Nilo. (Borges, 1969, p. 24)

Las citas de la narrativa aparecen como estaban en la memoria en ese momento, no le pertenecen a Borges ni tampoco a mí mismo.

Las demás comenzaron a reírse y Mariela las miró con cierto resentimiento-asentimiento. Yo les había propuesto que empezaran de modo desordenado, pero esto parecía incomodarlas, querían medir el tiempo, querían saber cuándo les tocaba. Persistí sin embargo en el desorden, me daba la sensación que había algunas que estaban dispuestas a ser primeras y otras que no; dejé que las cosas fluyeran y que decidiera cada una cuándo quería hablar.

- Yo tengo tres nombres, Mariela, María, Alessandra. Mariela por la vecina, María por la virgen María, porque estuve muy mal cuando era chica, y Alessandra porque a mi mamá le gustaba Sandro. Los tres nombres los eligió mi mamá. – Me dijo Mariela sonriendo.

Resulta que cuando eran chicas su vecina Mariela se la pasaba en su casa, sólo al modo en que los vecinos antes se la pasaban en la casa de los demás. Pensaba que era algo que no pasaba ya, pero en Lavalle sigue pasando, la gente se sigue saludando en la cola del cajero. Con el tiempo esta relación con Mariela, la vecina, se fue enfriando, pero quedó el nombre Mariela como testimonio.

- Me llamo Iris Macarena – dijo Iris – me llamo Iris porque mi mamá no quería que me pusieran A.... Entonces mi mamá dijo “no va a llevar mi apellido pero va a llevar mi nombre”. Al final terminé llevando los dos. Yo me llamo igual que mi mamá. Y Macarena por la virgen Macarena, la virgen de Sevilla, de España. Un día antes de parir mi mamá estaba mirando la tele y estaba la pascua de Sevilla. Por eso eligió Macarena.
- Mi nombre es Florencia Rocío – dijo Florencia – Es porque a mi mamá le gustaba Florencia y aparte a mi abuela porque cuando era joven criaba una nena que se llamaba Florencia, y esa nena era como su hija – continuó Florencia.

Por un momento el orden de la palabra pareció seguir el sentido de las agujas del reloj. Les dije que no era necesario que fuera así, así que algunas se sintieron aliviadas. De entre el breve barullo que se produjo surgió una voz clara y familiar, justo al frente a la derecha.

- Mi nombre es Valeria Aldana – dijo Aldana -me pusieron Aldana por un novela y Valeria no sé por qué. Me acuerdo que el año pasado cuando hicimos esto pregunté, pero ahora no me acuerdo. – las demás chicas se rieron.

El año pasado Aldana, como le gusta que le digan en vez de Valeria, había hecho el taller de filosofía con niños. Sin embargo no pudo terminar a tiempo la sesión final para promocionar por lo que había decidido re-cursar. Pensé que había sido demasiado estricto con su sesión, me había presentado como disparador una canción de Arjona.

- Mi mamá estaba entre Rocío y Sofía –dijo Sofía Gala -. Mi mamá me soñó y era Sofía, Sofía, Sofía, Sofía. Y un día vio en la televisión que la hija de Moria Casan se llamaba Sofía Gala entonces le gustó Gala y me puso Gala.- pensé en Dalí.
- ¿Sabías qué significa Sofía? – le pregunté.
- Sabiduría – me contestó segura.
- Filosofía significa amor a la sabiduría – completé.

La referencia a la filosofía no sorprendió a Sofía. La relación seguramente ya había sido tratada antes en las clases de filosofía del otro profesor de filosofía en el primer cuatrimestre. Sofía sólo se limitó a asentir cuando le explicité la relación. Las chicas ya habían tenido filosofía antes, por ahora no quise saber demasiado acerca de los contenidos vistos, mi relación con mi colega era distante, existen diferencias políticas y éticas entre los dos. Durante 10 años di filosofía en su reemplazo, su vuelta al terciario era una piedra que todavía no había digerido del todo.

- Melisa Micaela– dijo Melisa como si estuviera dando el presente – Melisa porque a mi mamá le gustaba la Melisa Ingalls – risas generalizadas.
- Melisa Sue Anderson se llamaba la actriz- la corregí desnudando mi edad.
- Sí, es verdad. Y Micaela porque a mi papá le gustaba. Era Melisa Ingalls pero de la Melisa Sue Anderson.

De repente sentí una voz al final que recordaba la imagen de Melisa Sue Anderson saltando por la colina. La imagen era clara para mí. Sin embargo las chicas se burlaron de la compañera que la había recordado, consideraban que recordar estas imágenes era una señal de vejez. Al sentirme también atacado retruqué:

- Chicas – contesté con severidad – el anteaño pasado pasaron la familia Ingalls en la siesta.

Recuerdo que la transmisión de la Familia Ingalls por canal 9 había producido alguna queja. Muchos consideraban el programa demasiado conservador, demasiado “católico”. Las críticas me parecieron injustificadas, yo encontraba fascinante de qué manera la familia Ingalls representaba a la perfección lo que Max Weber tan bien describe en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1988), pensé en escribir un artículo sobre eso en algún momento. Pero ahora ocupaba toda mi reflexión si Laura Ingalls era Melisa Sue Anderson, o en realidad era Melisa Gilbert, mientras estoy escribiendo esto me doy cuenta que era Melisa Gilbert quien bajaba por la colina con las trenzas pelirrojas junto a Melisa Sue Anderson, a Lindsay Sindney Greenbush tropezándose. Max Weber no salía en la presentación pero ahí estaba.

- Me llamo Gimena Alejandra – dijo Gimena – La verdad que no sé por qué me llamo Gimena Alejandra. Creo que era porque estaba de moda Jimena con “j” y me pusieron Gimena con “g”. Pero tendría que preguntarle a mi mamá.
- Mi nombre es Malena Caterina –dijo Malena – y también por una novela “Malena”. Y el otro nombre no sé.
- Hay un tango que se llama Malena – le dije resistiendo la tentación de cantarlo.
- Mi abuelo siempre me lo canta – dijo Malena sonriendo mientras me clavaba una puñalada.

Me di cuenta que probablemente sólo yo y su abuelo conocía el tango. Una vez más delataba mi edad. Las demás chicas elogiaron el nombre de Caterina dándole tonalidades anglosajonas. Le preguntaron si era con “th”, Malena no les contestó o al menos yo no alcancé a escuchar su respuesta.

- Yo me llamo Johana Ester, Ester lo eligió mi mamá porque es un nombre bíblico. Todos mis hermanos tienen un nombre bíblico. Y Johana lo eligió mi papá porque derivaba de Juana y le gustaba el significado de ese nombre- dijo “Johana”.

Le pregunté si conocía la historia de Ester, me contestó que Ester era una reina del antiguo testamento. Me dijo que había leído toda la biblia, pero que esa parte no la había leído porque no le gustaba el nombre Ester.

- No me gustaba porque cuando iba a la primaria me cantaban el tema de María Ester. Era un tema de cumbia re villero y no me gusta. – contestó Ester a sus compañeras.

Algunas de las compañeras trataban sin éxito de tararear la canción a la que hacía referencia María. Algunas le dijeron Ester para ver si era cierto que no le gustaba.

- Me llamo Gladis Elizabeth pero me dicen “Stif “– dijo Gladis con una voz más grave y menos audible que la de sus compañeras. – porque estaba una famosa que se llamaba así que ahora no recuerdo. Entonces me pusieron Gladis porque el mayor de mis hermanos tiene el nombre de mi papá entonces yo tenía que tener el nombre de mi mamá. Y Elizabeth porque cuando nací se iba una de mis hermanas a Buenos Aires que se llamaba Elizabeth y parece que la quisieron reemplazar, no sé.

Una vez que terminó Stif pensé si era posible que un padre reemplace a una hija por otra. Miré a mi alrededor para asegurarme que no haya quedado nadie sin hablar, pregunté para asegurarme que esto fuese así, todas las chicas asintieron y me miraron con cierta severidad; faltaba yo. Pensé por un momento que nunca traigo ensayado qué voy a decir sobre mi nombre, alguna vez mi madre me había explicado el significado del nombre y yo lo recordaba vagamente.

- Yo me llamo Gonzalo, significa el salvador o el salvado – dije con fingida seguridad - a mí me gusta pensar que Gonzalo tiene que ver con *La tempestad* de Shakespeare, que es una obra interesante entre comedia y tragedia donde Gonzalo era una persona que es un profesor, un docente, que se dedica a educar a alguien, en esa época a un príncipe o un soberano.

“Gonzalo: un consejero justo y anciano”. Así lo describe Shakespeare. Pero lo cierto es que me parezco más a Calibán: “Un esclavo salvaje y deformado”. Hace algunos años que *La tempestad* (Shakespeare, 2016) me venía al encuentro, tanto en la obra de Shakespeare como en la interpretación de Rodó (2009) y Retamar (2005).

- En general yo sabía que me habían puesto Gonzalo pero que podría haberme llamado Nahuel, por una extraña razón que no comprendo del todo a mí me pusieron Gonzalo y al perro le pusieron Nahuel, no sé qué relación existía entre el perro y yo. – obviamente esto significa que soy un perro.

El nombre Nahuel siempre me gustó mucho, supongo que la idea de un nombre indígena podría haberme acercado un poco más a mis raíces. Creo que primó la tonalidad castiza de mi nombre y apellido.

- Gonzalo Santiago Rodríguez. Santiago por el nombre de mi padre – dije de modo cortante. Yo no tengo relación con mi padre.

Les expliqué a las chicas que nadie me dice Gonzalo y que por un extraño motivo que no lograba entender la gente invertía mi nombre llamándome Rodrigo en vez de Gonzalo. La mencionada confusión me dio pie para comenzar con un plan de discusión que siempre había utilizado y que consistía en las siguientes preguntas:

- 1- ¿Piensan que hay personas cuyo nombre no coincide con quién es?
- 2- ¿Les gusta el nombre que tienen o preferirían tener otro?
- 3- ¿Piensan que una madre que le pone el mismo nombre a la hija la está condenando, la está premiando o la está homenajando?

En relación a la primera las estudiantes no parecieron entusiasmarse mucho con la idea. Alguna mencionó el comentario común según el cual alguien sostiene que el nombre no coincide con el rostro. Otras sostenían que muchas veces esa relación entre su propio nombre y el nombre de su madre hacía muchas veces que las identificaran con ella. Una de ellas dijo que quería llamarse Evangelina. Algunas le contestaron que podría ponerle ese nombre a su futura hija. Me di cuenta que el nombre de casi todas había sido elegido por la madre, en cierto sentido la maternidad y el nombre

poseían una relación directa, mi nombre también me lo puso mi madre. Recordé lo que había dicho Iris al comienzo de la clase: “no va a llevar mi apellido pero va a llevar mi nombre”. Hace muchos años que me daba cuenta que aunque todas llevaban el apellido de su padre el nombre de pila era una decisión materna y que mucho de ello tenía que ver con la valoración que se daba a la maternidad. La no maternidad era algo que ni siquiera se pensaba, muchas chicas son madres antes de recibirse lo que afecta notablemente sus carreras. Mientras tanto yo continuaba con mi plan de discusión referido a la cuestión del nombre:

- ¿A todas les dicen por el nombre o por algún apodo?
- A mí mi hermana por una novela me dice Floren, después le sacó la “F” y me dice Loren, la otra vez pasó un hombre y me dijo “¿Cómo anda Lorena?”
- A mí en mi casa no me llaman por el nombre, me llaman por el apodo – dijo Ester.
- ¿Cuál es el apodo?-le pregunté.
- Turbo me dicen – risas generalizadas.
- No me gustaba al principio pero después me fui acostumbrando, eso sí, le otorgo el derecho sólo a mi familia a decirme así, fuera de mi familia lo detesto. – dijo amenazante- Mis hermanos más grandes me pusieron así, ellos le pusieron el apodo a los cuatro más chicos.
- Siempre el diminutivo. A mí todos me conocen por Marielita – dijo Mariela – como si todavía fuera una niña. Todos me llaman así, en Costa (todos me llaman así.
- O sea, te llamas Marielita A y vivís en Costa de A – afirmé preguntando.
- Antes se llamaba costa de “los” A. – dijo Mariela con orgullo – todos mis parientes son de ahí, todos los descendientes vivieron ahí. Mi tatarabuelo fue el que empezó a jugar, a jugar, a jugar...y empezaron a perder. Pero el cementerio, la iglesia y no sé qué otras tierras más las donaron ellos.

Pensé que existía una propiedad que no se puede dar y que tenía que ver con el nombre. Pensé si era posible perder el nombre así como se da el nombre. Sin indagar demasiado en el tema del don que desde Derrida (1998) parece haberse colado en esa extraña deconstrucción de la identidad que hoy parece multiplicarse. Aquí todavía esto no ocurría, el nombre parecía marcar de modo irreversible quienes somos.

Como cierre de la sesión les propuse que cada una fuese escribiendo, en una hoja de papel, el nombre, para que nos vayamos conociendo. Algunas buscaban un fibrón, de a poco sacaban una hoja y la doblaban mientras ensayaban tipografías gruesas. Yo hice lo mismo, pero sin la prolijidad con

que lo hacían las chicas. Finalmente les propuse que cada una leyera el nombre de todos los miembros de la comunidad.

- Gonzalo, Johana, Gladis, Flor, Maca, Mariela, Aldi, Melisa, Sofia, Gime, Male – empecé.
- Gonzalo, Johana, Gladis, Flor, Maca, Mariela, Aldi, Melisa, Sofia, Gime, Male – siguió Johana.
- Gladis, Flor, Maca, Mariela, Aldi, Melisa, Sofía, Gime, Male, Johana, Gonzalo.- dijo Gladis.

Todas recitaban los nombres en distinto orden, algunas empezaban por ellas mismas, otras terminaban con ellas mismas. Los nombres se completaban sin principio y sin fin. El orden parecía ser aleatorio como en la enciclopedia China de Borges citada por Foucault en *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1968, p. 1). Se me vino a la cabeza nuevamente El Golem:

Gradualmente se vio (como nosotros)
aprimado en esta red sonora
de Antes, Después, Ayer, Mientras, Ahora
Derecha, Izquierda, Yo, Tú, Aquellos, Otros

“¿Quién soy?” me pregunté nuevamente. Me di cuenta que era justamente uno de esos casos en que el nombre no coincidía con la persona. ¿Quién soy? Nunca fui en realidad Gonzalo, nunca fui Judá Leon. Siempre fui Calibán, siempre fui el Golem.

Excurso: la violencia de Platón.

¿Tú serías capaz de hablar si nadie te contesta?

Calicles a Sócrates. (Platón, 2000b, 519b)

La resistencia de Calicles, el hedonista, el oponente, está en no entrar en el juego de Sócrates, en no responder sus preguntas. Calicles se resiste, se indigna, se vuelve violento, pero acusa a Sócrates de violento “¿Qué violento eres Sócrates! ¿Tu serías capaz de hablar si nadie te contesta?” (Platón, 2000c, 519b). Nadie pondría en duda su posición; el bien es el placer, sostiene Calicles, no hay lugar para preguntas, Sócrates, siempre hablando por medio de sus interlocutores, como Platón quien no habla nunca por medio de sí mismo, no existe el “yo pienso”, no existe el “yo digo” ¿O no? Quizás Platón no sea más que esa trama de personajes: Crátilo, Menón, Teeteto, Calicles, Trasímaco, Sócrates. Nadie es quien es, sino sólo un carácter

dramático, una máscara. El anciano Platón, otro personaje dramático, no escribe en doctrinas, las pone en cuestión, a diferencia de sus grandes obras en sus diálogos tardíos no deja de someterse al más crudo análisis, a exponerse a la refutación. El anciano Platón se cuestiona a sí mismo, se expone al examen furioso de la sofística. No es casual que el tema de estos textos sea el lenguaje. Calicles se enfurece, se indigna, amenaza con golpear a Sócrates, pero Sócrates es el violento. ¿En qué consiste entonces esa violencia?

No se trata, por supuesto, de una violencia física, ni de la violencia psicológica. Se trata de una violencia de método, se trata de la violencia del *logos*. En muchos textos los interlocutores de Sócrates han advertido esta violencia, pero Calicles la hace patente. Se da cuenta que el único modo de resistir esta violencia es no responder a las preguntas de Sócrates, pero éste insiste, obliga a preguntar, ejerce la coacción de la palabra en cada pregunta. Calicles calla y amenaza. Sabe de la debilidad de Sócrates; el viejo filósofo no puede hablar por sí mismo, aún sus monólogos son relatados por alguien más o se ocultan furtivos en alegorías, en relatos, en narraciones sibilinas. ¿Pero por qué se oculta Sócrates en sus preguntas y por qué se oculta Platón en Sócrates? ¿Qué elemento subyace al juego dramático de las máscaras?

La violencia de Platón no se traduce tan solo en sus utopías políticas, descuidemos por un momento los elementos que componen estas constituciones, recordemos que la *República* (Platón, 2000e) no es un libro sobre política, sino sobre educación. La violencia de Platón no consiste tan sólo en negar la propiedad sobre los hijos, en acabar con las castas, con las herencias, en introducir a las mujeres al gimnasio, en ser un comunista⁵, la violencia de Platón está en negarse a ser un “yo”, en negarse a presentar su filosofía en la figura del “yo pienso”. Sócrates nunca está sólo, Sócrates es habitado por otras voces, por los *daimones*. Si comparamos a Platón con Descartes la diferencia es patente: en Descartes el “yo pienso” no aparece en la certeza indubitable de la segunda meditación, ni en la idea clara y distinta de la consciencia, aparece desde el primer momento en la narración propia, como soliloquio, el “yo pienso” es la narración misma. Por el contrario, Sócrates siempre narra a partir de la voz de otras personas, el mismo es narrado por alguien más que recuerda una conversación, una escena, un acontecimiento borrado por el tiempo. En cambio, la certeza indubitable, clara y distinta, se da

⁵ Con extrema genialidad Alain Badiou ha sabido advertir que el aristocratismo de Platón es en realidad una forma de comunismo: “De la misma manera que Antoine Vitez, hablaba de la vocación del teatro y del arte de ser elitista para todos, también se hablará de un aristocratismo para todos. No obstante el aristocratismo para todos es la definición por excelencia del comunismo. Es más, para las revoluciones obreras del siglo XIX se sabe que Platón era la primera figura filosófica del comunismo.” (Badiou, 2010, p. 22)

en las *Meditaciones* por medio de la propia producción del relato. El yo existe no porque piense sino porque es un yo. “Sin duda alguna, existo yo también, si me engaña a mí; y por más que me engañe no podrá conseguir que yo no exista mientras yo siga pensando que soy algo” (Descartes, 1999, p. 35). Es por eso que el *daimon* es maligno, pero no porque engañe sino porque es una voz que no es la del yo. A partir de la modernidad en la que el sujeto tiene una sola voz la razón comienza hablar el discurso pulido y policiaco del soliloquio. Un yo liberado de otras voces, el yo de la voz propia margina las otras voces al terreno de la locura. ¿No es este discurso también, como sostiene Foucault, el lenguaje de la psiquiatría⁶? ¿No es la razón objetiva de la época clásica, después de todo, el resultado consecuente de la voz del sujeto? ¿Quién es Sócrates, quién escucha otras voces, sino un loco, un esquizofrénico?

Pero para Platón, como para toda la época anterior a la modernidad, el *logos* no es nunca individual, nadie puede pensar por sí mismo⁷. Para pensar se necesita el diá-logo, un *logos* partido, dividido en voces que se contraponen, se escuchan, se refutan, se descubren, se muestran y se ocultan, o voces que se valen del “yo” para revelarse, para decir, *logos* del *daimon*, *logos* de Dios, verbo hecho carne, *logos* de personas, personajes, caracteres, el interlocutor que se revela en las palabras del locutor. “La investigación es común”(Platón, 2000b, 194c-196b)(Platón, 2000a, 162e, 169c-d), dice Platón, por eso la palabra no le pertenece a un sujeto, por eso la razón no es objetiva, por eso la violencia de Sócrates es negarle a Calicles la posibilidad del “yo pienso”, quizás sea éste, antes que su propuesta política, el verdadero totalitarismo de Sócrates, quizás en ello consista su desmesura, su *hybris*; en romper los límites del yo, en descentrar al hombre de su justa medida, en refutar en el discurso la doctrina del *homo mensura*. Pero nadie le cree a Sócrates, él dice que habla con las palabras de los demás, pero es él quien habla, “¿quién dice?” preguntaría la astucia del hombre moderno valiéndose del privilegio del idiota⁸, como quien

⁶ Quizás aquí el planteo no esté dirigido a si el *cogito* excluye a la locura como plantea Foucault (2011), o si, por el contrario, la contiene, como sostiene Derrida (1989) sino más bien a determinar si el *cogito* se identifica con el yo.

⁷ Incluso en las *Confesiones* de San Agustín el relato no le pertenece sólo a un yo sino al espíritu que habita en él. Por eso el *cogito* recoge aquello que se encuentra disperso en los penetrales de la memoria, por eso la función del yo es más bien la de excogitar: “Estas mismas cosas, si las dejo de recordar de tiempo en tiempo, de tal modo vuelven a sumergirse y sepultarse en sus más ocultos penetrales, que es preciso, como si, fuesen nuevas, excogitarlas por segunda vez en este lugar—porque no tienen Otra estancia—y juntarlas de nuevo para que puedan ser sabidas, esto es, recogerlas como de cierta dispersión, de donde vino la palabra cogitare; porque cogo es respecto de cogito lo que *ago* de *agito* y *facio* de *factito*. Sin embargo, la inteligencia ha vindicado en propiedad esta palabra para sí, de tal modo que ya no se diga propiamente cogitan de lo que se recoge (*colligitur*), esto es, de lo que se junta (*cogitur*) en un lugar cualquiera, sino en el alma”(San Agustín de Hipona, 1979, p. 406).

⁸ “Idiota” en su sentido etimológico, griego, es quien se ocupa tan sólo de lo propio (*idion*) y no de lo común.

descubre el truco de un prestidigitador, como desenmascarando a los actores del drama. Pero no hay máscaras, no es Sócrates, no es Platón, en el drama las voces le pertenecen al que lee no al que las escribe; voces impropias que poseen el alma, voces que se valen de nuestra boca para hablar, voces que ahora escuchamos, voces que nos mueven los labios mientras leemos, voces que no nos pertenecen, voces sin sujeto, voces que nos poseen, nosotros somos esas voces, escuchemos.

CAPÍTULO II

El espejo⁹

Yo que sentí el horror de los espejos
no sólo ante el cristal impenetrable
donde acaba y empieza, inhabitable,
un imposible espacio de reflejo
Jorge Luis Borges



Un bar de Folies Bergeré (Manet, 1881)

⁹ Una versión más elaborada de la siguiente narrativa fue publicada en el Dossier *Deleuze y la educación*, perteneciente a la revista *Saberes y Prácticas* bajo el título *El espejo o ¿qué es una pregunta?* bajo licencia *Creative Commons* que permite obras derivadas bajo la misma licencia (Rodríguez, 2020).

El espejo

No hay que temerle a los espejos. Manet, a diferencia de Borges, sale victorioso de su enfrentamiento con ellos. Pero no porque en *Un bar de Folies Bergeré* los trazos de la pintura se acomoden a la impresión de Suzon que mira el frente con melancolía sino porque la imagen constituye la representación de la reduplicación misma. Así mientras el espejo es capaz de reflejar la realidad de un modo tal que la pintura jamás podría, la pintura refleja el espejo de un modo tal que el espejo jamás podrá. Se trata de una operación engañosa ¿A quién Mira Suzon? ¿Al caballero con sombrero y bigote que se refleja en el espejo? No, parece mirar a la propia pintura, a todo el cuadro. Se encuentra perpleja observando todo el salón, una pintura que se contempla a sí misma contemplándonos a nosotros. No puedo dejar de pensar cuando me enfrento con la grabación de mis clases que me encuentro frente un espejo y me convenzo a mí mismo que salir victorioso del enfrentamiento con los espejos sería comprender que la naturaleza de nuestras prácticas se nos devuelve de modo deficiente cuando se las muestra tal cual son, como la voz del audio que ahora escucho.

- La filosofía para niños intenta cultivar un tipo de pensamiento llamado pensamiento multidimensional. Esto es un pensamiento que sea crítico, creativo y cuidante. Estas tres dimensiones del pensamiento son las tres cosas que tenemos que cultivar en la comunidad. Tiene que ser creativo, porque permite pensar de otro modo a como lo veníamos haciendo; tiene que ser crítico, porque nos debe permitir discernir la coherencia y cohesión lógica de lo que estamos diciendo; y cuidante, porque debe tener en cuenta los sentimientos del otro.

¿No somos los docentes sólo simuladores? ¿No consiste también cada clase que damos en una *performance*, como sostiene Kohan (2004, p. 260)? Pero mejor no digamos que todo es una farsa, sino que no existe una imagen verdadera, que no existe una única voz. Aun así, no es posible dejar de preparar cada sesión con el esfuerzo de quien desea repetir un simulacro y de quien busca encontrarse con aquello que dejó hace tiempo en el mismo lugar. Pero cada clase es diferente, es ir al encuentro de lo imprevisto, de lo nuevo, aunque busquemos también con ella una repetición. En cierto sentido la tarea docente parece alimentarse de la rutina de la repetición, como si fuese posible duplicar una sesión. Pero en el preciso instante en que repetimos las palabras cambian, como sostiene Maximiliano Lopez: “he ahí la paradoja del lenguaje: las palabras son siempre las mismas,

pero su sentido es siempre diferente”(2008, p. 66) . Como si una acción pedagógica fuese siempre el reflejo deformado de la anterior. ¿No es esta clase también la porfiada persistencia de un engaño? ¿No era también consciente yo de este engaño al tratar de repetir algo que tantas veces había repetido sin que sea lo mismo? Pero esta persistencia es también la crítica imprevista de la práctica docente a lo que Deleuze llama “la imagen dogmática del pensamiento” (2002, p. 204), imagen que delimita la diferencia a la representación y a sus dimensiones de lo mismo y lo similar, lo análogo y lo opuesto. En cierto sentido me daba cuenta que la práctica docente se sustenta entonces en esta falsa convicción y no seré yo quien considere que la innovación consiste en dar siempre una clase distinta, quizás todo lo contrario, quizás, siguiendo a Deleuze, la verdadera innovación consista en repetir una clase una y mil veces hasta que sea distinta.

- Se acuerdan que habíamos dicho la otra vez – no recuerdo cuando, quizás en otro año – que la filosofía hace como una inversión pedagógica, porque en general en pedagogía nosotros estamos acostumbrados a que los niños respondan, pero en la filosofía no se trata de que los niños respondan, sino de que los niños pregunten, lo que nosotros tenemos que enseñar a los niños no es que ellos aprendan a responder, sino tenemos que enseñar a los niños a que ellos aprendan a preguntar, y que esas preguntas sean mejores, más pensadas y más reflexionadas, de eso se trata– terminé mi discurso como si se me acabara la cinta.

Una “inversión pedagógica” es más como la reduplicación invertida de la práctica pedagógica misma, su reflejo en el espejo. Si la escuela ha sido el lugar donde el niño debe responder preguntas entonces ahora se trata de que el niño deba hacer las preguntas. En esta inversión lo que sobrevive es el mecanismo de duplicar la representación, la derecha se vuelve izquierda, la izquierda se vuelve derecha, pero en una operación mecánica, exactamente igual en cada inversión. Por el contrario, cuando damos nuestra clase la operación es imprecisa y vaga, es siempre diferente. Así me dedicaba, en cada momento, a recordar cada paso que me tocaba ahora.

- Hoy vamos a trabajar con un texto de Lipman cuyo título es *Lisa* (1985). La sección se llama “¿Qué es una pregunta?”.

Invertimos el orden de las agujas del reloj. Comencé leyendo una línea de diálogo y las chicas leían cada una línea de diálogo distinta. No pude dejar de notar que la lectura era dificultosa para ellas, cada parte era un piedra con la que se tropezaban y a los tumbos continuamos con la lectura. No pude evitar hacer alguna corrección con gesto severo. Les pedí que escribieran algunas preguntas del texto y que luego las compartieran con la clase. La primera era la más obvia “¿Qué es una

pregunta?”. Siempre me había parecido que las preguntas eran como las superficies planas donde se reflejan las palabras. El texto de Lipman describía una situación en la que el padre contestaba las preguntas de Ari con otras preguntas. Del mismo modo intentaba responderle a las chicas con preguntas nuevas que no estaban en el texto: ¿Qué tipos de preguntas existen? ¿En qué sentido podemos afirmar que esas preguntas existen? ¿Todas las preguntas que hacemos las hacemos para que nos respondan?

Pronto las estudiantes comenzaron a clasificar las preguntas: estaban aquellas que hacíamos para sentirnos bien, estaban las que hacíamos para lastimar a alguien, estaban las preguntas retóricas, las preguntas personales, las preguntas cerradas, las preguntas abiertas, las preguntas filosóficas. Las chicas seguían clasificando las preguntas mientras me preguntaba qué hacía diferente esta clase de tantas otras que había dado durante tantos años. De repente todas comenzaron a reír y no sabía por qué.

- Es “estoy hablando en serio” no es “estoy hambriento en serio” – amonestó una de las chicas a la que leía.

Era por la propia repetición de la clase que yo no había notado el “error” mientras seguía el diálogo en el papel. ¿Podría haberlo visto? De tantas veces que había leído el diálogo no había notado que una de las chicas lo había cambiado, se me había vuelto invisible. Hacía rato que el texto sostenía que hacer una pregunta era análogo a tener hambre, el horario de media tarde hizo el resto. “¿Y qué es el error sino un falso reconocimiento? ¿Y de dónde proviene el error, sino de una falsa repartición de los elementos de la representación, de una falsa evaluación de la oposición, de la analogía, de la semejanza, de la identidad?” sostiene Deleuze (2002, p. 228). No podía dejar de pensar que ese “error” tenía más sentido para mis alumnas que el texto de *Lisa*, que en rigor era imposible leer el texto de *Lisa* dos veces del mismo modo porque siempre tenía un sentido distinto.

Luego de la actividad hice que las chicas recordaran la distinción entre preguntas abiertas y preguntas cerradas: las primeras, según Gladis, permitían nuevas preguntas, no tenían una única respuesta, no estaban ni bien ni mal. Les pedía que subrayaran las preguntas abiertas que estaban en el texto:

- Profe, una pregunta – dijo Maca- si la pregunta puede ser contestada por sí o por no ¿es una pregunta cerrada?

Hacía tiempo leí que dicho tipo de preguntas no pueden ser consideradas abiertas, sin embargo pensé en ese momento que dicho tipo de preguntas despiertan el desconcierto y luego de la reflexión no necesariamente deben ser descartadas como preguntas cerradas. Por lo que me corrí del cuadro:

- No sé – le dije levantando los hombros.
- Pero si hace reflexión entonces puede producir también una reflexión – contestó una de las chicas reflexionando.
- A eso me refiero – contestó Maca – ¿si esa pregunta da pie a preguntar por qué no sería abierta?

El planteo me parecía auténtico, sería difícil descartar una pregunta por su forma. Muchas veces había hecho estas preguntas a mis alumnos y la discusión se clausuraba en una afirmación o una negación. “¿Es el hombre libre?”, “sí” y eso era todo. Como si las palabras chocaran con una superficie opaca. Por el contrario, cuando una pregunta es abierta, el “sí” o el “no” rebotan inmediatamente hacia el “porqué”, como si las palabras chocaran con una superficie lisa e inmediatamente revotaran hacia afuera. ¿No es eso justamente una reflexión?

- A ver, qué preguntas abiertas encontraron.
- “¿Qué es una pregunta?” – dijo Johana.
- “¿Cómo te sentís?” – dijo Aldana. Todos nos quedamos pensando.
- “¿Cómo te sentís?” ¿Es una pregunta abierta o cerrada? – reflexioné
- Abierta
- Abierta
- Abierta
- Abierta, porque depende como respondés puede dar pie a preguntar “por qué” – dijo Johana.
- Si uno dice bien ¿tiende a preguntar “por qué”? – les contesté
- No – contestaron todas al mismo tiempo.
- Bueno – dijo Aldana – depende cómo sea ese bien. Cómo te conteste la otra persona
- Pero si yo lo hago como un saludo sería una pregunta abierta – volví a preguntar.
- No – contestó la mayoría

Pensé en ese momento que el tema estaba lejos de ser resuelto. En cierta medida mi insistencia en cuestionar dicha pregunta había hecho que las chicas pensarán un poco más acerca de los elementos formales de la misma. Me pareció que ellas entendieron que cualquier pregunta que pueda ser respondida por sí o por no podía ser una pregunta abierta ¿Era el

enfoque correcto para plantearlo? Deleuze plantea que las respuestas pertenecen al orden de la proposición, y las preguntas al orden de los problemas, que la pérdida de potencia de la dialéctica consiste en calcar problemas de proposiciones:

Aristóteles escribe “Si se dice, por ejemplo, animal-pedestre-bípedo es o no la definición de hombre ¿no es así?”; o “animal es el género de hombre ¿No es así?”: se obtiene una proposición. Si, por el contrario, se dice: “¿Animal-pedestre-bípedo es o no la definición del hombre?” aquí hay un problema. (Deleuze, 2002, p. 241)

Pensé que quizás era mi culpa el no poder darles una explicación clara en ese momento, por el otro lado no quería darla, quizás había en ello una pregunta que no tenía una única solución, así que dejé el tema en los términos expuestos hasta ese momento.

- “¿Qué pasa cuando hacemos una pregunta?” – continuó Mariela
- “¿Por qué yo no puedo preguntar por qué?” – dijo Maca apurándose.
- “¿Cómo puedo ayudarte si no haces más que cambiar lo que me preguntas?” – dijo Gladys con su acostumbrada voz grave y serena.
- “¿Nosotros tenemos problemas o los problemas nos tienen a nosotros?”- dijo Johana
- “¿Así que buscar respuesta es tan natural como buscar comida?” – dijo Malena

Las preguntas se iban sucediendo una tras otra. Algunas resonaban más fuerte, otras más débiles, pero poco a poco se iba formando una agenda con cada una de ellas. Finalmente les pedí a las chicas que eligieran las que les habían parecido más interesantes para discutir en la comunidad. Después de una breve discusión decidieron que la más apropiada era “¿Nosotros tenemos los problemas o los problemas nos tienen a nosotros?” La pregunta no me dejaba de resonar, no dejaba de sentir que las chicas, igual que Deleuze, entendían que los problemas eran más universales que las respuestas, que no es posible resolver un problema con la ayuda de un conjunto de casos simples, que los problemas no son como espectros que desaparecen ante las soluciones.

El problema o el sentido es, a la vez, el lugar de una verdad originaria y la génesis de una verdad derivada. Las nociones de sinsentido, de falso sentido, de contrasentido, se debe relacionar con los problemas mismos (Deleuze, 2002, p. 243)

De repente nuevamente se me vino de frente el cuadro de Manet. No era Suzon quien respondía las preguntas, era quien las hacía, era quien observaba fijamente el reflejo dispuesto frente a ella. El salón de clases no estaba atrás sino enfrente, me di cuenta que quiénes realmente observaban la pintura eran ellas y no yo, que yo, por el contrario, me encontraba atrapado en ese cuadro, en esa aula, frente a las chicas que me decían que nosotros no teníamos los problemas, que los problemas nos tienen a nosotros. ¿No consistía justamente en eso la inversión pedagógica? ¿No aparecíamos

por primera vez nosotros en la pintura? ¿Qué pasaría si el cuadro me estuviera observando desde afuera, me pusiera a mí como su objeto? Las chicas me miraron y yo me encontré de repente preso de aquella escena, atrapado entre las paredes de machimbre, del antiguo pizarrón despintado, de la luz amarilla que chorreaba desde el techo y que ahora bañaba con gruesas pinceladas todos los rincones del curso. ¿Qué es una pregunta? La pregunta es una inversión pedagógica, un reflejo en el espejo. Nosotros no tenemos preguntas, ellas nos tienen a nosotros.

Excurso: Una decisión personal.

Era noviembre del 2018. Los estudiantes corrían de un lado a otro a sus clases, algunos vestían de manera informal, algunos llevaban prendas islámicas, ninguno parecía poder demorarse demasiado. Mi primer día en la Montclair State University sólo consistió en presentarme con el profesor David Kennedy y con el director del IAPC Maughn Gregory. Ambos parecían encontrarse en un plano de escucha, ambos parecían expectantes acerca de lo que tenía que decir. Después de un largo paseo por las instalaciones de la universidad junto con el profesor Kennedy donde me mostró el campus y me abrió la posibilidad de encontrar algunos avances que observaba con recelo me despidió dejándome a mi arbitrio. Por suerte Maughn había hablado ya con la bibliotecaria para poder recibir mi tarjeta de invitado y poder acceder a la biblioteca. Al otro día había decidido quedarme en casa para poder preparar algunos papeles que consideraba urgentes. Sin embargo recibí un mail de Maughn para asistir a un curso de posgrado sobre filosofía en el doctorado de enseñanza de la matemática. Para ello se buscaba interpretar un texto de Dewey llamado *En busca de la gran comunidad*.

En el texto de Dewey reflexionaba acerca de dos sentidos del concepto de democracia: por un lado la democracia entendida como sistema de gobierno y por el otro, la democracia entendida como ideal social que no se encuentra circunscripto a las formas legales que regulan los mecanismos electorales, sino más bien a la búsqueda por medio de la cual “la sociedad general se convierta en la gran comunidad” (Dewey, 1988). La identificación que realizaba Dewey entre democracia y comunidad no me dejaba de resultar extraña porque parecía asociar la comunidad con un determinado modo de entender las relaciones humanas: para Dewey el concepto de comunidad tenía el carácter de una idea reguladora que busca la creación de un sistema político orientado a producir los ideales de igualdad, libertad y fraternidad nacidos en la revolución francesa.

Considerada como idea, la democracia no es una alternativa a otros principios de vida asociativa. Ella misma es la idea de vida comunitaria. Es un ideal en el único sentido inteligible de ideal: en rigor, la tendencia y el movimiento hacia algo llevado a sus últimos límites, visto como completo, perfecto. (Dewey, 1988, p. 328)

Para Dewey la modernidad conllevó el reconocimiento de un conjunto de ideas que no se alcanzan por medio de la instauración formal del régimen democrático sino en la realización permanente de estos ideales que sin la idea de comunidad se convierten en mera abstracciones. Dicho planteo entonces parece aludir a una búsqueda que mantiene vigente los elementos originales de la modernidad y que aún parecen gravitar en los proyectos políticos democráticos liberales. Para Dewey estos ideales vendrían a coincidir en la realización de una comunidad democrática o una democracia social donde todos los miembros de la sociedad puedan alcanzar dichos ideales en concordancia con las necesidades e intereses de los demás. Sin embargo el proyecto de Dewey parecía mantener como fundamento irreductible la oposición original entre grupo e individuo. Así la comunidad democrática se constituye “donde sea que exista una actividad conjunta cuyas consecuencias sean consideradas como buenas por todas las personas singulares que formen parte de ella” (Dewey, 1988, p. 331). Es por ello que no toda actividad colectiva o asociada puede ser considerada una actividad comunitaria, sino sólo aquellas que sean percibidas como deseables por todos los miembros de dicha comunidad y al mismo tiempo sean conscientemente consensuadas por los mismos.

Para seres que observan y piensan y para quienes cuyas ideas se encuentran absorbidas por impulsos y devienen sentimientos e intereses el “nosotros” es tan inevitable como el “yo”. Pero el “nosotros” y el “nuestro” existe sólo cuando las consecuencias de la acción combinada son percibidas y se convierten en objetos de deseo y esfuerzo, del mismo modo que el “yo” y el “mío” aparecen en la escena cuando una parte sustancial de la acción mutua es afirmada y expresada conscientemente. (Dewey, 1988, p. 330)

En este sentido, para Dewey, sólo una acción colectiva que tenga como prerequisite la posibilidad de convertir el “nosotros” en algo “nuestro”, esto es, cuando es posible convertir dicha acción colectiva en una acción propia, es cuando la acción colectiva se convierte en una acción comunitaria. El modo de realizar este proceso es fundamentalmente por medio de la comunicación.

Una comunidad presenta entonces un ordenamiento de energías trasmutadas en una, compuesto por sentidos que son apreciados y referidos mutuamente desde y hacia cualquier parte involucrada en una acción combinada. La “fuerza” no es eliminada sino transformada por el uso y dirección de ideas y sentimientos hechos posibles mediante símbolos. (Dewey, 1988, p. 331)

Dewey, sin embargo, no es ingenuo a la hora de comprender los problemas que rodean la posibilidad de construir una voluntad general que sea fruto de la comunicación y que contenga los principios democráticos y comunitarios ideales. Considerada en términos generales, aún en su estado industrial, la opinión pública y la construcción de hábitos irreflexivos pueden convertirse en un obstáculo para la transformación de la sociedad en una comunidad. Así la intervención de los medios de comunicación puede ser una herramienta para incomunicar, antes que comunicar a las personas. Aun así, y con las categorías de Dewey, la comunidad tiene como fin la posibilidad de responsabilizar a los individuos con la sociedad de tal modo que la sociedad permita la liberación de las potencialidades de sus miembros.

Volviendo a las clases en la Montclair State University. Luego de realizar una agenda de preguntas acerca de *Pixie*, el tema acerca del origen de las normas y de la posibilidad de cumplir o no las mismas, una de las integrantes de la comunidad había planteado que la decisión de cumplir o no las normas es, en definitiva, una decisión personal. Creí en ese momento que mucho de lo planteado por Dewey acerca de la comunidad pensada como democracia social o ideal ético parece orientarse, en definitiva, a la afirmación acerca de si los individuos son capaces o no, libremente de buscar la gran comunidad. Las objeciones me parecían irrelevantes, para la integrante, igual que para Dewey, la comunidad es una decisión personal. ¿Depende la realización de este ideal ético planteado por Dewey de una decisión personal? ¿Hasta qué punto es posible afirmar que el individuo posee, por sí sólo, la posibilidad de cumplir o no dicha comunidad? Estas preguntas quedaron flotando mientras esperaba el tren de vuelta a casa.

CAPÍTULO III

Decisiones y dilemas

Decisiones y dilemas

Está claro. La piedra de toque de la filosofía occidental sería la posibilidad de decidir. No existe nada más soberano que la decisión personal. Decidir ¿qué? No importa, pero decidir por ti mismo. No dejo de pensar hasta qué punto esta verdad se ha presentado de modo “decisivo”, al punto que no puede pensarse una decisión que no sea personal. Pero aun así no dejo de pensar que detrás de la certeza más corriente de que es posible decidir por uno mismo, de que existe algo así como una “libertad individual”, se ocultan algunas oscuridades que son difíciles de abandonar. No se trata tan solo de la libertad negativa planteada desde el comienzo por Hobbes, ni tampoco de las posibilidades a las que accedemos condicionados o no por nuestra coyuntura. Las decisiones existen siempre, aun cuando ellas sean conscientes o inconscientes. Después de todo yo había decidido llegar a esa clase, subir la escalera, abrir la puerta, pero era difícil adivinar si mis alumnas habían decidido de la misma manera encontrarse en ese momento en el taller conmigo. El taller era obligatorio, aunque yo le dijera una y otra vez que no lo era. Quizás pensaba que engañándolas a ellas me podía engañar a mí mismo, que era posible repetir una mentira hasta que sea verdad. Pero no. Aún en el caso de que ellas quisieran estar allí, en “mi” clase, no sé si no hubieran preferido estar con sus hijos, por ejemplo. En cualquier caso, estar en esa clase, en ese horario, era su decisión, no la mía, ¿o no?

En un dilema moral hacemos frente a una difícil elección entre decisiones y cursos de acción alternativos. Cualesquiera sean las razones para elegir uno de ellos, siempre habrá motivos de peso para elegir otros (Cam, 1999, p. 21).

El texto de Philip Cam me había servido anteriormente para mostrarles a las chicas en qué consiste un dilema moral. Al comienzo de la clase comenzamos comentando lo que habíamos hecho las clases pasadas y de qué manera habíamos utilizado el “plan de discusión” y la “agenda de preguntas”. “Aprender es recordar”, les había dicho, o mejor, Platón se los había dicho. Me asusta el hecho de olvidar, y no dejo de pensar, mientras escribo, que el rostro de las chicas se me va borrando de la cabeza y que las voces que salen por el parlante de la computadora ahora suenan cada vez más lejanas, “ignorar es olvidar”, me dije a mí mismo.

Leímos juntos, un párrafo cada uno. *La historia de Espartaco*, el gato que se había contagiado fungus. ¿Qué hacer? ¿Debíamos matar a Espartaco y así asegurar el bienestar y la economía de la familia o debíamos poner en riesgo a los niños e intentar darle la medicina? Por alguna razón para

Philip Cam la situación era dilemática. Las chicas participaban tímidamente, algunas, las madres, buscaban soluciones alternativas, otras, contestaban de modo tajante. Espartaco moría y revivía con cada respuesta; él, que fue alguna vez, el azote de Roma. Él, quien había conducido un ejército de esclavos hacia la capital de un imperio. Pero Espartaco era solo el nombre de un gato. *Nomen Omen*, pensaba mientras otra de las chicas argumentaba en favor del sacrificio: Espartaco debía morir por el bien de Roma, digo, de la Familia.

Pero veamos algunos dilemas – había dicho cortando el debate como si fuera un verdugo.

Les propuse leer los planteados en el libro para el docente del texto de Cam. El primero involucraba nuevamente a un gato y a un jarrón, y a una madre, y a la mentira, la verdadera protagonista de la historia. El otro involucraba una salida, un escape fuera de la escuela. Pensé en ese momento que las chicas comprenderían que eran dilemas pensados para niños, un ejemplo pueril, algo que ejemplificara de algún modo de lo que estábamos hablando. Me estaba equivocando.

- A mí me pasó – dijo una riendo.
- A mí también- dijo otra.
- La vez pasada queríamos ir al cine, porque yo, nunca había ido al cine. – dijo Ana.- entonces hablando con las chicas, ese día no venía ningún profesor. Entonces dijimos “¿por qué no vamos?”.
- ¿Y esto cuándo fue? – le pregunté con curiosidad e inquietud. Supuse que estaba hablando de cuando iba a la secundaria.
- No recuerdo, fue hace como dos semanas. – contestó - Y la cosa es que si yo a mis papás les dijera que yo voy al centro con ellas, aunque sean ellas...- suspiró - así que les dije que teníamos que juntarnos a estudiar. Me sentí re mal. No nos vio nadie, pero sí me sentí como incómoda.
- Si te hubiera visto alguien, qué hubieses dicho.- le preguntó otra.
- Les hubiese dicho la verdad, pero ya pasó, no se enteraron.
- Pero es una mentira piadosa – dijo Aldana riéndose, como siempre.
- Pero igual no me gusta, no me gusta. Me sentí mal porque...me sentía, por decirlo así, desprotegida. Porque estaba sola y sin el permiso de mi papá. Me sentía mal, pero a su vez bien. – sonrió y le brillaron los ojos.
- ¿Cuántos años tenés? – Le pregunté sorprendido.
- Veinte – dijo riéndose.

- ¿Veinte? ¿E igual tus papás no te dejan salir sola?- mi tono pasó de la sorpresa al reproche.
- Si, y eso que tengo novio.
- Y yo tengo 23 y a mí tampoco me dejan salir – dijo otra – nunca he salido a un boliche, a un bar, nunca he salido a fiestas de cumpleaños sola o a fiestas de compañeras sola. Nunca. Mi papá me lleva hasta la parada del micro y mi papá espera hasta que yo me suba al micro. Y me espera 10 minutos antes de que yo baje del micro. Y los dos primeros años que yo vine al instituto mi papá me traía a la puerta del instituto y media hora antes de que yo saliera del instituto él estaba ahí parado en la puerta del instituto.
- Yo lo hubiera matado – aseveró Maca.
- “Mientras vivás bajo el mismo techo que yo hacés lo que yo diga y cuando yo lo diga”- dijo una de las chicas mientras emulaba la voz de uno de sus padres. Yo me imaginaba los gestos, los ojos duros y severos, la piel curtida.
- Ellos se piensan que – dijo Mabel – me protegen, pero yo creo que me sobreprotegen. “Yo así te crié y te criamos así y así vas a aprender de cómo criar a tus hijos” – dijo la voz del padre en la boca de la hija - “No, yo estoy aprendiendo de cómo no criar a mis hijos” - contestó la hija en su propia boca sin darse cuenta que se contestaba a sí misma.- No voy a hacer que cuando tenga a mis hijos voy a hacer que vuelvan a la hora que quieran, pero lo que a mí no me gusta que me hagan no se los voy a hacer.- se dijo nuevamente a sí misma.
- A mí ni siquiera a la casa de mi hermana me dejan ir sola. Ni pensar en ir a la casa de ella cuando está el marido. – dijo otra, quejándose.- Y lo peor de todo, en mi caso, es que no es tanto mi mamá y mi papá, es mi hermano. Mi hermano tiene 21 y yo tengo 20. Y el creo que puede ser así y tratar así. Un vez nos pasó con la Meli ¿No es cierto Meli? Una vez nos pasó que fuimos a comprar, salimos al Buzolano y fuimos a la librería, y mi hermano nos encontró con la Melisa y nos dijo: “Vos que hacés acá, ¿el papi sabe que saliste antes?”
- No, yo me muero si me hacen eso.- se asustó e indigno otra.
- No, si yo estaba re acostumbrada y recién el año pasado me rebelé y este año volví a lo mismo de antes. Mi viejo me dice “vas” y voy y me dice “no vas” y no voy.
- Yo estuve de novia cinco años y nunca me dejaron, podía salir hasta las diez y media de la noche a cenar con él pero eran dos horitas, así que tenía que salir ligerito, cenar y volverme. Y después me casé, le digo “te casas o...” porque llevaba cinco años y no se quería casar, ya teníamos los muebles y le dije “te casás o te dejo”, y me casé para irme de mi casa, porque no

soportaba más el encierro y la tortura que me hacían. El Mario era el sábado a las 11 de la noche y se iba a bailar y yo sabía que mi hermano lo esperaba fuera para llevarlo.- dijo Mariela.

- A vos por lo menos fuiste vos, en mi caso mis papás me dicen “si vos no te casás en enero del año que viene, cortamos todo”. Imaginate mi cara.- dijo Ana.
- ¿Vos eso lo has comentado con tu novio? – preguntó Mariela.
- Si, si lo re sabe. Y dice “bueno entonces casémonos,”. – las chicas rieron e hicieron expresiones.

Hacía tiempo que notaba que las chicas se casaban antes de terminar la carrera. Yo siempre las aconsejaba y trataba de convencerlas para que se reciban antes de casarse, o antes de tener hijos, sin embargo ocurría que las alumnas se casaban y no venían más, o tenían hijos y abandonaban el cursado. También ocurría que las casadas, al terminar la carrera, se separaban. Nuevamente intenté el infructuoso consejo. Creía que era posible convencerlas de qué era más importante para ellas lo que yo creía que era importante.

- También existen otras posibilidades chicas, además de casarse, después cuando te recibas podes tener tu propio sueldo e irte de tu casa cuando quieras.- les dije desde lo alto y con una profunda y completa incompreensión.

Se produjo un breve silencio. Las chicas se quedaron pensativas. Una de ellas respondió:

- No sé si a la Ana le pasa lo mismo que a mí. No es tan fácil llevarle la contra a los padres. Yo siempre pensé “bueno, me busco trabajo, me voy de mi casa, o me voy con mi hermana o con mi abuela”. Que me ha dicho “te venís a mi casa cuando querás”. Pero no es tan fácil tomar la decisión, porque cuando vos estás por tomar la decisión y...son tus padres, te criaron.
- Te estás perdiendo los mejores años de tu vida, porque son años que no los recuperarás – dijo una de las chicas.
- Pero en sí a mí ni me importa. A mí ni ganas me dan. No tengo interés de conocer un boliche, un bar.
- Quizás porque ya estás así pensando – retrucó.
- Bueno veintitrés años y solo salgo dos horas a la tarde y es con mis dos hermanos más chicos y con alguno de mis hermanos más grandes.
- El problema es que cuando seas más grande no quieras hacer todo lo que no hiciste – dijo Mariela.

- Bueno. Respecto de aprovechar la juventud. Yo tuve toda la libertad para hacerlo y a mí nunca me gustó ir a los boliches ni nada de eso. Hay gente que no lo hace y no por eso desperdicia su juventud. – dije involucrándome, no vaya a ser cosa que no haya aprovechado mi juventud. ¿O sí?

- Nunca he pisado un cine. Tengo 23 años.- respondió tajante.

Reflexioné un rato, tragué algo de saliva y dije:

- Chicas, me parece que vamos a tener que ir al cine.

Se produjo un gran bullicio en la clase. Algunas de las chicas festejaban y otras iban fijando la fecha.

- Andá pensando la mentira – le dijo Aldana a Anabel.
- Es una salida educativa – dije yo planteando ya los argumentos.

No sabía qué decir. La historia de las chicas me había sorprendido. No dejaba de pensar que las cosas aquí eran muy diferentes, que la experiencia de vida que tenían las chicas eran muy distintas a las mías y que, al margen de que la situación no me dejaba de resultar injusta para ellas, también había algo de sus vivencias que no podía dejar de mantenerme totalmente ajeno de lo que ellas pensaban. No sabía si entregarme a la acción o a la reflexión, si debía darles un discurso vehemente acerca de la emancipación de la mujer, si debía sermonearlas acerca de lo que debían o no hacer de su vida, si les tenía que decir que enfrenten a sus padres, pero nada de eso salió de mi boca, al contrario, me asaltó la duda. ¿Debía yo moralizar a las chicas? ¿Debería explicarles yo cómo debían comportarse?

- Chicas, la verdad me han dejado perplejo.
- A mí cuando me puse de novia me sacaron de la escuela. Me dijeron: “vos te ponés de novia y te sacamos de la escuela”. Me sacaron de la escuela, pero ese día que me sacaron de la escuela, me agarraron con un cinto y me marcaron todo el cuerpo. De la institución fueron a hablar con mis padres para que volviera y me dejaron. Y al Mario no lo dejaron entrar por tres semanas. Hasta que lo dejaron. Él fue a pedirme, todo. Y ahora lo quieren más que a mí.
- Yo me puse de novia a los 19 años y cuando el chico fue a pedirme a mi casa mis viejos estuvieron tres meses ignorándome completamente.
- A mí me dejaron ponerme de novia a los catorce – dijo Maca. – Pero me dijeron,” vos te ponés de novia pero te ves acá en mi casa”.
- Uh...eso es peor.

- Y ya después salía los 18. Como dice la ley.
- Yo desde los quince voy a los boliches. Y es que mi mamá me soltó el codo.- dijo otra de las chicas.

Las diferencias eran patentes entre ellas. Mientras que algunas de la Villa Tulumaya tenían costumbres similares a las de cualquier chica joven de la ciudad, otras parecían provenir de otra época, como si el tiempo hubiese pasado diferente en algunos distritos de Lavalle.

- Mis viejos han sido así siempre. Los tres novios que tuve me los soportaron tres meses y les hicieron la vida imposible pobres. Los chicos me terminaron dejando a mí.
- El primer novio que tuve tuvo un hijo con mi prima. El papá se hizo cargo hasta los nueve meses y ahí la dejó a mi prima y ahora se ha casado con una vecina mía.
- Tus padres tenían razón al hacerle la vida imposible.
- Pero en mi caso que mi marido borracho, drogadicto, mal, era lo peor de Costa de Araujo. Pero yo me enamoré, y me enamoré, me enamoré, y era él, no era otro. Tuve que aceptarlo y él también.
- ¿Y ha cambiado o sigue igual? – le pregunté preocupado.
- Noooo....cambió, cambió.
- ¿Cuánto estuviste de novia?
- Cinco años. Él, a escondidas, el Mario me llevó a sacar Física, para que pudiera terminar el noveno, a escondidas. Y me casé, quedé embarazada a los dos meses. Y me dijo que me ponga estudiar. Yo le dije que cuando el Jose esté en primero. Entonces empezó primero y yo me fui y me anoté en el CENS. Y terminé el CENS, yo lo terminaba en Diciembre al CENS y en octubre ya me había venido a inscribir acá. Fue todo como muy ligero. Estuve catorce años casi sin estudiar.
- ¿Qué edad tenés?- le pregunté.
- 33.
- Parecés más joven – le dije.
- Somos nosotras. Que nos hacemos la juventud. – dijo Maca riendo.
- Lo que tiene mi pareja es que no me prohíbe de nada, que yo tomo mis decisiones, no somos liberales así de él salir a bailar y yo también, no. Pero sí a él le gusta que yo esté bien, que yo me sienta bien porque también él entiende que yo he sufrido mucho como ustedes saben. Entonces él quiere que yo tenga una buena vida.

- Ahhhhh.....- suspiraron las demás.

- Después de esto nos tiene que presentar todo un guión – me dijo Aldana.

Me quedé pensando unos segundos viendo cómo iba a hacer para presentar las confidencias que las chicas me estaban contando. En cierto punto comprendí que mucho de lo que ellas experimentaban estaba relacionado con las novelas que pasan a la siesta, a la noche, con una vivencia que transitaba ese espacio entre la tele y el trabajo del campo.

- Piensa el profe...juajua.- dijo Aldana burlándose de mí.

- Bueno, me han dejado sorprendido. Porque en la facultad, en ciudad, las chicas tienen otras historias. Distintas. Eso de que el padre, de que tienen que pedir la novia, eso no existe. Ni tampoco el padre puede jamás decidir si quiere que esté de novia no esté de novia. ¿Sobre los varones es lo mismo o solamente sobre las chicas?

- Noooo.....- dijeron casi todas.

- En mi caso los dos.

- En el mío también. Mi hermano más chico tiene 18 años y tampoco, nunca ha salido a un boliche, a un bar. Fue una sola vez a un cumpleaños de quince y mi papá y mi mamá lo llevaron y una hora antes de que termine estaban ahí, esperándolo en la puerta del salón.

- Si pero igual ella viene, cuando comenzamos las clases ella se levanta no sé, 200 tachos de uva ¿Está loca?- dijo Sofía.

- Mi hermano más chico corta y yo tacheo. Al principio cortaban tres, cortaba mi mamá, mi hermana más chica y mi hermano, y yo tachaba. Me quedaba el hombro todo pelado, así como con sangre. Y cuando mi mamá se enfermó siguieron mis dos hermanos más chicos. Ellos cortan y yo les tacheo. Y ahí tenemos que trabajar y tenemos que trabajar las horas y el tiempo que mis viejos nos digan. Nosotros tres le damos toda la plata a mis viejos. Y mis viejos de ahí el día sábado nos dan 100 pesos a cada uno.

- A mí me pasa lo mismo, pero hasta cierto punto. Mi plata la puedo manejar yo, porque es mía. Pero este mes cobré el PROGRESAR 2500 y mi papá me exigió que comprara mercadería. Y me dijo “ahora que cobraste más, andá al átomo y comprá que yo te voy a decir que falta y lo comprás”- dijo nuevamente el padre.

- Muy interesantes las historias que estoy escuchando acá, no me las había imaginado. Les voy a proponer ahora que ustedes hagan un dilema moral. Ustedes tienen que pensar un dilema moral que implique fundamentalmente la posibilidad de responder de una manera o de otra

con igual peso de argumentos. Un dilema que implique una reflexión y que no sea tan fácil de decidir.

El sol de Lavalle había oscurecido la piel de algunas chicas, no era raro que muchas comenzaran las clases luego debido a la cosecha. Alguna vez había bromeado con ellas diciendo que ellas eran las verdaderas reinas de la vendimia. Ahora se mostraban sonrientes sosteniendo con sus confesiones las dudas que me asaltaban. Me sentí como alguien que descubre algo que siempre estuvo enfrente, extrañado ante las vivencias que ellas me confesaban. No sería legítimo romantizar una situación que desde el inicio me parecía injusta para ellas, que implica, sin lugar a dudas, un sufrimiento sincero. Pero la vida hacendosa que me mostraban no dejaba de resultarme profundamente admirable. Sin lugar a dudas yo tenía el privilegio de presentarles a las chicas otra realidad, posibilidades que ellas parecen no haber tomado en cuenta, proponerles un mundo de decisiones que gracias al instituto iban a poder tomar. Después de todo ellas ahora podían decidir, comprender, gracias a la educación, que la vida no consiste solamente en trabajar para los padres y casarse. Surgía nuevamente el tema de las decisiones personales y de los dilemas. Después de todo, al final, todo es cuestión de una decisión personal. ¿O no? Me pareció que lo que había dicho y lo que podía decir influía poco en ellas, que en esa comunidad que habíamos formado brevemente existían otras voces que intervenían y que determinaban qué cosas se podían decidir y cuáles no. En la comunidad no sólo estábamos nosotros, había voluntades que existían y determinaban cada una de las posiciones que emergían en el diálogo. Había sido ingenuo de mi parte pensar que esas otras voces permanecerían en silencio, allí estaban los padres, los novios de las chicas, interviniendo, contestando, tomando la palabra. Me di cuenta que lo que para mí era una decisión para ellas era un dilema, que lo que para mí era un dilema para ellas ya era una decisión. Antes de que terminara el curso una de las chicas, la que ayudaba a cosechar a su familia, decidió no volver más al instituto. Anabel decidió casarse ese mismo año. El paso del tiempo, el sentido último de las posiciones de las chicas, me plantearon en ese momento la certeza de que lo que determina nuestras acciones o nuestros dilemas no depende, después de todo, de una decisión personal.

Excursus: lo impersonal es político

No sería casual que la asociación entre lo personal y lo común aparezca desde el principio en una lógica excluyente. No dejaba de pensar, frente al dilema que me presentaban las chicas, que eso

que consideramos como “decisiones personales” no estuviera atravesado también por lo que para Esposito sería el “dispositivo jurídico de la persona”(Esposito, 2009). ¿Cuál era el límite que se lo otorga a este dispositivo? ¿Qué relación guarda ella con la comunidad?

No sería difícil suponer aquí que lo personal obedece a la necesidad de delimitar, de entre aquello que habita en los márgenes, lo que pertenece o no a una determinada interpretación del sujeto. Después de todo es la máscara, es decir, la persona, lo que termina por definir esa barrera entre el yo y la comunidad. No es posible pensar una decisión personal sin oponerla al campo de lo común, entendido como aquello que no me pertenece. Lo que hace posible la decisión es justamente la ruptura, decidir es etimológicamente *decidere*, cortar, escindir, zanjar. Es en esta separación que la máscara funciona como la espada que corta ese lazo con el cuerpo, en la que deviene, frente a la vida que la sustenta, un rostro separado de la carne. Decisión personal es, entonces, una redundancia, en la medida en que es en esta verticalidad donde descansa la posibilidad de una decisión desde la persona hacia lo que está debajo de ella, lo que se encuentra sometida a su arbitrio, a su soberanía. Que la soberanía adquiriera el rasgo de lo personal es el signo definitivo de su legitimación en el rango del derecho y de lo que define y determina cualquier forma legítima de la política moderna. Sin lugar a dudas las decisiones de las chicas se encontraban también circunscriptas a un límite menos amplio que la de otras chicas de la ciudad, es por eso que la reivindicación de lo personal llegaba a ellas con una demora que no dejaba de sentir injusta. Pero esto me permitía confirmar también hasta qué punto ese límite que conforma lo personal determinaba para mí el modo en que pensaba mi relación con ellas. Después de todo, la modernidad ha sabido también legitimar la desigualdad basada en la soberanía de la persona haciéndola responsable de la desigualdad material en la que se encuentra, atribuyendo al mérito personal cualquiera de sus privilegios. ¿Podría yo enseñarles a las chicas a tomar sus decisiones personales? ¿Podría yo enseñarles a ser mejores personas? ¿No sería eso, desde el principio, una contradicción? Pensarlo de ese modo era, sin lugar a dudas, seguir la lógica de lo que Ranciere llama como “orden explicador” (Ranciere, 2003) y no podía dejar de reflexionar acerca del carácter embrutecedor de pensar a las chicas como desiguales, como si ellas fueran peores personas, menos personas o como personas a medias. Sin embargo no dejaba de ser dificultoso concebir cualquier decisión desde otro punto de vista.

Es difícil, para una tradición como la nuestra, embebida desde sus orígenes en teología política, privar a la categoría de decisión de su conexión con las de individuo y soberanía —conjugarla, antes que con la persona, con lo impersonal.(Esposito, 2009, p. 33)

Pero existiría también, como sostiene Esposito, una tradición velada de lo impersonal que se sitúa fuera del horizonte de la persona, pero no en un lugar que no guarde relación con ella, sino más bien en su confín. A esta tradición pertenecerían autores como Simon Weil, Kojève, Jankélévitch, Levinas, Foucault y Deleuze pasando por Blanchot. Esposito no puede dejar de pensar a la persona en relación con lo contrario de la comunidad, esto es, con la inmunidad entendida como exención del *munus*, liberación de las cargas compartidas pero también como inmunización, como introducción dentro del cuerpo político de aquello que lo amenaza de modo debilitado. En tal sentido aquello que sana al orden establecido es la introducción de un conflicto a veces espontáneo, a veces artificial, que mantiene viva la necesidad de la expansión del ámbito de lo personal hacia nuevas fronteras. Pero la línea tiene dos lados, la frontera de lo personal siempre se traza mediante la forma de la exclusión, es justamente aquello que no es personal lo que define a la persona, aquello que no lo pertenece, aquello de lo que es imposible apropiarse.

Lo sagrado en el hombre no es la persona, sino lo que no está cubierto por su máscara. Sólo esto podría reconstituir la relación, interrumpida por la maquinaria inmunitaria de la persona, entre humanidad y derecho, posibilitando algo al parecer contradictorio como un «derecho común» o «en común». (Esposito, 2009, p. 29)

Una política de lo común debería entonces desenmascarar a la persona, descubrir en ella aquello que le pertenece para expropiarlo, volverlo común. Cuando las chicas me contaron su problemas éstos dejaron de pertenecerle solo a ellas, se volvieron comunes a todos. “¿Nosotros tenemos los problemas o los problemas nos tienen a nosotros?” habían preguntado en una clase anterior, y esa pregunta constituía también una sospecha acerca del carácter que subyace a la operación de expropiación llevada a cabo en la comunidad de indagación, operación que no pocas veces nos había llevado a la emoción a las chicas y a mí mismo. Tomarme esos problemas como personales también constituía una ruptura en la continuidad del sujeto, un acontecimiento que demostraba que la comunidad emerge en el momento en que le permitimos la palabra, aunque esa palabra no sea la palabra propia. ¿Cómo dar cuenta entonces de lo que acontecía en la comunidad? La única forma de ponerme a la altura de este desafío era la escritura.

CAPÍTULO IV

COMUNISMO DE LA ESCRITURA

COMUNISMO DE LA ESCRITURA

*Conexiones, totalidades-no totalidades:
convergente-divergente, consonante-disonante...,
de todas las cosas, una sola, y de una sola, todas.*

Heráclito fragmento 88

Eran ya las 7 de la tarde. Las noches se habían vuelto más calurosas en Lavalle aunque la oscuridad siempre llegaba más temprano que mi horario de clase pero no más temprano que la mayoría de las chicas. Algunas aparecieron apenas me vieron entrar, otras aparecieron luego de que había tomado lista. Siempre la operación de tomar lista me parecía inconsecuente, me daba la sensación que obligaba a mis alumnas a asistir. “La asistencia no es obligatoria, la presencia sí” les había dicho en algún momento, sin embargo más por un requisito administrativo que por una necesidad me daba a la tarea de repetir los nombres de las chicas y no podía dejar de notar la ausencia de alguna de ellas.

Dispuestas ya en el círculo presenté la clase sin decir demasiado, la idea era que las chicas tomaran una hoja y escribieran tan solo una pregunta de las consideradas abiertas. Algunas se miraron, otras sonrieron, y otras se entregaron con esmero a reflexionar, nuevamente, acerca de la posibilidad de hacer este tipo de preguntas. Luego de un rato terminaron de hacer la tarea y comenzó la ronda: la compañera de la derecha tomaba el papel y respondía la pregunta de la compañera de la izquierda y luego pasaba nuevamente el papel a la derecha para que hiciera otra pregunta. Las lapiceras y los lápices se erguían, el tiempo parecía correr de un modo distinto, circularmente. Algunas respondían las preguntas inmediatamente, otras tardaban lo más que podían, otras se esmeraban, otras mantenían el gesto suspendido de quien reflexiona, sin embargo en cada una de ellas el carácter de la escritura se dibujaba en los trazos del papel que llegaba a mis manos una y otra vez, continuamente. Reflexioné por un momento acerca de la posibilidad de que ese movimiento fuese infinito, que el tiempo que estábamos gastando aquí fuese interminable. ¿No es ese el verdadero tiempo de la comunidad? ¿No constituye justamente esa operación, la de continuar la escritura, el círculo infinito de lo que llamamos mundo?

Por un instante dudé, pensé que la tarea de pensar sobre estas cosas me estaba vedada, yo no me encontraba en ese círculo más allá que un eslabón, no era yo quien en ese momento estaba escribiendo, ni tampoco seré yo quien tenga algo que decir aquello que la propia comunidad dice de sí misma, *ego sum qui sumus*.

¿Qué es la vida?

La vida es un estado de permanencia temporaria porque más allá del tiempo que dure vivo el ser humano, sea mucho o poco, tiene un fin. El fin de la vida es el momento en el que dejamos de existir y a su vez lo que se hace llamar “la muerte”. Los que nos enseñan acerca de la muerte son nuestros ante-pasados, nuestros padres y en sí lo que ya está instalado cultural , social y religiosamente.

La vida

La vida es el aquí y el ahora. Es el modo de sentir y de experimentar. También creo que la vida es un proceso del que depende aprender y cultivar el alma, para pasar a la verdadera vida. El alma se cultiva con amor. Se cultiva soltando todo lo que nos ata o lastima. El alma se cultiva disfrutando de lo único que tenemos que es la vida misma. Es el alma lo que le da sentido a la vida, por eso el buen o mal trato que le demos, puede mejorar o perjudicar el estado de nuestra vida. No podemos planificar nuestra vida todo el tiempo porque hay cosas que sobrepasan nuestro entendimiento y salen fuera de nuestro control, en donde nuestros planes pueden fallar o no. La vida se sale de control porque si fuese como nosotros quisiéramos “Tenerla en nuestro control”, la vida sería fantástica y no tendríamos problemas para vivirla.

Sueños

Estoy segura de que estoy despierta porque me levante y puedo enumerar todo lo que hice en el día hasta este momento. Porque todo va siguiendo un orden lógico y no tenía sueño. Soñar es algo como imaginar o pensar cosas que es poco probable que pasen y otras veces cosas que nos gustaría que pasen. Algunas veces soñamos porque estamos muy cansados o estresados. Cuando estás despierto estás viviendo la realidad y cuando estás soñando no.

Vivir la vida

Vivir es una acción de todo ser vivo. La vida es una sola, por ello los seres humanos, en particular, deben cuidarla. Pero, el vivir depende primeramente de qué se entiende por “tener una vida”. Puede haber gente que lleve un tipo de vida y luego la cambie por otra. También hay gente que vive vidas ocultas. Uno puede elegir la vida que quiere y desea. Sin embargo, cambiar la vida es una decisión

compleja de cada uno. Es elección de cada uno la forma de vivir. Esto es porque, tomar decisiones implica llevar adelante una elección, en la cual debemos considerar siempre qué consecuencias podrán surgir. Por ello, tomar decisiones en nuestra vida implica un serio acto del pensamiento.

La felicidad

La felicidad es disfrutar, lograr alcanzar las metas propuestas. Es tener el placer de ser feliz a pesar de los problemas. Por otro lado, es encontrar la calma y disfrutar de todo lo que tenemos y queremos. Se puede ser feliz a pesar de los problemas porque es inevitable vivir sin problemas y eso no debe ser algo consecuente para poder ser feliz. Considero que los problemas existen para hacernos más fuertes o para poder crecer. Aludiendo a lo que habíamos planteado la clase pasada creo que en la medida que nosotros nos hacemos los problemas los tenemos. Los problemas están si significan un gran peso para quien los tiene

¿Qué es la felicidad?

Es un estado del ser humano en el que se liberan hormonas y provoca un nivel de bienestar muy alto, y que es uno de los mayores objetivos del ser humano. Todas las personas somos diferentes, por eso todos tenemos opciones diferentes, pero creo que con la libertad de poder hacer lo que más nos guste nos alcanza. Depende de cada ser humano, pero en su mayoría nos encanta sentirnos amados y eso nos haría felices. No sentimos amados cuando una persona que nosotros amamos nos demuestra cosas que signifiquen amor. ¿Cuánto tiempo podemos ser felices? La felicidad son momentos, estos duran poco, ya que nos acostumbramos o suelen aparecer problemas. ¿Se puede ser feliz y tener problemas? Si, por supuesto, por ejemplo podemos ser felices teniendo mucha plata y que esto nos implique mucho gasto de tiempo, lo que sería un problema. Pero aún así, esa persona podría ser feliz

¿Qué es la amistad?

La amistad es sentir cariño, lealtad y afecto por otra persona, sin que ese sentimiento pase a ser una atracción por la otra persona. Puede darse entre personas del mismo sexo o no. Significa que a pesar de tener afecto debemos tener un gran respeto y confianza en el amigo ya sea para contar un

secreto y que esa amistad sepa guardarlo y viceversa. La confianza es un lazo que se penetra entre individuos y hace que entre ellos se puedan contar infinidades de cosas. No siempre. No sólo depende de nosotros, también depende del otro al que le llamamos amigo . Según Aristóteles, la amistad se hace de a dos, el sentimiento debe ser mutuo, eso genera confianza. La confianza, en una amistad, no nace de un día para el otro, se construye en conjunto con la misma amistad.

¿Qué es la libertad?

Es ser algo sin límites. Es la acción de todo aquello que tiene la posibilidad de no depender de nadie y que hace todas las cosas solo por sí mismo y no por otro, sin límites ni barreras que lo corrompan. Los límites son una manera de poner un alto, aquello de lo cual no debemos sobrepasarnos. La necesidad de poder depender de otro es la necesidad de poder ser autónomo, pensar por uno mismo, de tomar decisiones o posturas propias sin temor a ser juzgado, esa es una forma de ser libre. La libertad en las personas comienza cuando enfrenta su responsabilidad y asume las consecuencias de sus actos, en si todo ser es libre y goza de una ley que lo respalda, ya que tiene autoridad para tomar algunas decisiones

¿Qué es la vida?

Lo que determina la calidad y la forma de vivir tiene que ver directamente con diversos factores. El factor económico, el cultural, y lo social. Si observamos por lo económico notamos que hay gente de mayor poder adquisitivo , rodeado de inmuebles o bienes que los hacen sentir bien , pleno , repleto de satisfacciones meramente materiales , pero por otra parte , no en todos los casos esas mismas personas sienten que su vida no tiene sentido alguno por la carencia afectiva que padecen. Si vemos el polo opuesto la gente más humilde económicamente, por el dinero con el que cuentan y las necesidades materiales que carecen, sienten que tienen una vida mejor que otros por su valoración a otros aspectos , por ejemplo debido a lo afectivo. Nuestro concepto de vida tiene que ver con lo que conocemos porque en base a eso nos formamos y comenzamos a determinarnos como personas vivas , muertas en vida o personas vivas que se muestran satisfechos con la vitalidad que los representa.

Excursus: Elmer

Cada papel glase fue pegado sobre Elmer. Elmer ya no se movió, quieto con su forma voluminosa y plana, con su trompa y sus patas rectas, mantenía sobre sí las marcas y los cuadraditos recortados, nada de lo que lo que Elmer era le pertenecía. Pero antes se había movido, lleno de colores había hecho reír a los niños, había bailado sobre la pantalla, y aunque se había tapado con los tonos grises de los frutos de un árbol, había descubierto que él no era tampoco los colores que lo cubrían, que estos en sí mismos constituían una expresión de algo más, de algo que no se mostraba a simple vista. Cuadrados pegados sobre el afiche, figuras llenas de palabras, letras escritas con trazos gruesos o finos, apenas distinguibles sobre el papel. ¿Habían dibujado a Elmer los niños de tercer grado de la escuela Niños Cantores de Mendoza o habían hecho algo más?



Elmer según niños de la Escuela Niños Cantores de Mendoza

Foto de la profesora Yesenia Meneces¹⁰

“El arte no reproduce lo visible, hace visible”(Klee, 1979, p. 55) sostiene Paul Klee. Después de todo Elmer no era sólo la reproducción del personaje de David Mackee, sino que además era la reproducción de la tabla de colores del artista; la reproducción de una reproducción, la copia de una copia, pero además la expresión de una determinado tipo de organización del mundo. Como sostiene Artaud:

En Paul Klee las cosas del mundo se organizan y pareciera que sólo escribe bajo su dictado. Organización de visiones, de formas, y también fijación, estabilización de pensamientos.

¹⁰ La foto pertenece al proyecto “Pensando entre amigos”. Realizado durante el año 2017 y financiado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Educación.

inducciones y deducciones de imágenes, con la conclusión que deriva de ellas”(citado en Klee, 1979, p. 23)

La metamorfosis de la obra de arte de Klee, pasando por Mackee para convertirse en lo que Ladagga llama una “obra de autoría compleja”(Laddaga, 2017), constituye un ejemplo de la continuidad y el cambio de la modernidad. Pero no sólo porque la estructura de la producción de los niños mantenga un fondo común, el de la paleta de colores de Klee, sino porque conforma un nuevo modo de organización de la producción en sí misma. Esta nueva lógica organizativa no rompe entonces con la modernidad, sino que recupera los trozos esparcidos de su ruptura. En este punto particular es interesante como abre la posibilidad de una forma nueva de vivir juntos, en la que la construcción comunitaria no se encuentra en el pastiche de una individualidad exaltada sino en la construcción de un cuerpo vivo conformado por cada una de las diferencias plasmadas en la obra. Así los niños pueden ser diferentes pero formar parte de un todo, de una figura que en este caso es el elefante Elmer. Políticamente estas nuevas formas de organización parecen haberse expandido hacia el discurso de la filosofía: comunidad de particularidades irreductibles, de sustracción ontológica, comunidades cual sea (Agamben, 2001), sin identidad unificadora, multitudes, asociaciones, colectivos. Pero no dejaba de pensar que, pese a la afirmación más extrema de la individualidad, lo común resiste en la base y reúne aquello que se encuentra separado. La comunidad no puede ser tan solo la suma de elementos irreductibles, sino también la reducción de la individualidad a una construcción. Como sostiene Klee:

La modernidad es un aligeramiento de la individualidad. En este terreno nuevo, hasta las repeticiones pueden expresar una nueva especie de originalidad y convertirse en un forma inédita del yo, y no hay por qué hablar de debilidad cuando un cierto número de individuos se reúnen en el mismo sitio: todos aguardan de ello el florecimiento de su yo profundo.(Klee, 1979, p. 31)

La comunidad no es visible entonces para cada uno de los componentes que la conforman sino que sólo lo es para quien observa el todo, para quien contempla el conjunto de lo que se muestra. Ella es el inconsciente profundo que sale a relucir en un producto, en una obra de arte, en una narración, en una acción política, ocupa ese terreno que se encuentra más allá de la facultad de representación, ese terreno de lo sublime que de Burke a Kant estaba reservado a la naturaleza, sublime en cuanto que inabarcable por nuestra limitada experiencia personal. En un mundo donde estamos obligados a sostener un discurso constante sobre nosotros mismos, sociedades del *self-disclosure*, de la revelación de sí, donde las instituciones demandan la producción constante de

CVs, cartas de presentación, formularios, donde las personas son constantemente instadas a tematizarse, a revelarse a sí mismas, un texto de la propia comunidad me parecía un acto de resistencia. Larraga llama la atención acerca de estas nuevas lógicas organizativas donde los artistas buscan formas inesperadas de solidaridad, formas que crean mundos comunes que se exploran en conjunto, sistemas en resonancia. Si en este mundo del propio no hay lugar para la comunidad, es la comunidad la que debe construir ese mundo, la que debe hilvanar los puntos separados del “sí mismo”, la que debe dibujar la urdimbre donde los colores de los niños se van sumando, donde las voces se van expresando, donde se revele un todo que es siempre infinitamente más grande que la suma de sus partes, donde el espacio se vuelva nuevamente sublime. Paul Klee fue uno de los primeros en encontrar esta *terra incognita*, este lugar que parece no tener lugar, esta nueva forma de modernidad, este yo profundo que sólo es posible en la comunidad, un yo cuya expresión más descarnada se lee en el epitafio de su tumba.

En modo alguno soy aprehensible en este mundo, pues vivo más bien entre los muertos y entre los seres que aún no han nacido. Algo más próximo al corazón de la Creación que lo habitual; pero aún no lo suficientemente cerca de ella.(Klee, 1979, p. 10)

¿Cómo hacer visible entonces aquello que no puede ser visto por este mundo? ¿Cómo representar la comunidad? ¿Cómo expresar aquello que se fuga al discurso de un individuo? Quizás la comunidad no quiere verse consumada hoy mismo y deja esto por cuenta del futuro, quizás la comunidad sea también una creación continuada donde se entrelaza la textura y la urdimbre.

CAPÍTULO V: TEXTURA Y URDIMBRE

- Un sentimiento: solidaridad
- Un verbo: conversar
- Un juguete: memotéx
- Un sabor: insípido
- Un adverbio:
consecuentemente.

Un animal que represente al grupo:
loros

GLADYS

Eficazmente Agridulce

Autito Lucha

Optimista

Vaca

Sofía

AMIGUITAS

AMIGABLEMENTE AGRIO,

ES EL ARO DEL SALTAR,

DE LAS AMOROSAS PALOMAS

DEL PALOMAR.

Mariela

Distribuida en sentidos las palabras se escurren siempre en las formas más extrañas. Algunas sombreadas se derriten en un trazo, otras claras brillan hasta desaparecer. Palabras, adjetivos, adverbios, palabras, sustantivos colores, sabores, saberes, palabras. No oculto entonces que me quedo callado y leo los trazos, siempre firmes, escritos en hojas a cuadros, a rayas, hojas de cuadernos con los bordes mal cortados, cuadernos interrumpidos por hojas escritas, cuadernos sin hojas, no cuadernos sino hojas sueltas, soltadas, liberadas de la propiedad del sujeto, palabras sueltas y después juntadas, palabras descompuestas. “Escriban un adverbio”, les digo a las chicas, y así lentamente, levemente, sutilmente, eficazmente, amigablemente, se demoran los lápices, las lapiceras, los colores infinitos que forman figuras y formas, mil trazos salidos de mil puertas abiertas, “una cosa” les digo a las chicas, una sogá, un autito, un juguete, un animal: loros, vacas, camellos, palomas, silenciosas, ruidosas catas, escritos enciclopédicos, desordenados, pero lógicos, una textura y una urdimbre, un silencio lleno de palabras, un juego.

El tiempo es un niño jugando a los dados, el tiempo es un espacio entre las palabras, el tiempo es el silencio entre las palabras, el tiempo es libre, el tiempo es la escuela; colores ocres, bancos despintados, dibujos

Muy Alegremente

Y Dulce

Peluche comparte

Con amor

.Florencia.

MI COMUNIDAD

Lentamente,

Agridulce,

juego de la memoria,

incertidumbre,

Catas

Malena

POR SIEMPRE

Tolerantemente dulce, muy dulce.

Una sogá que jamás se corta,
persevera

con paciencia como camellos.

Anabel

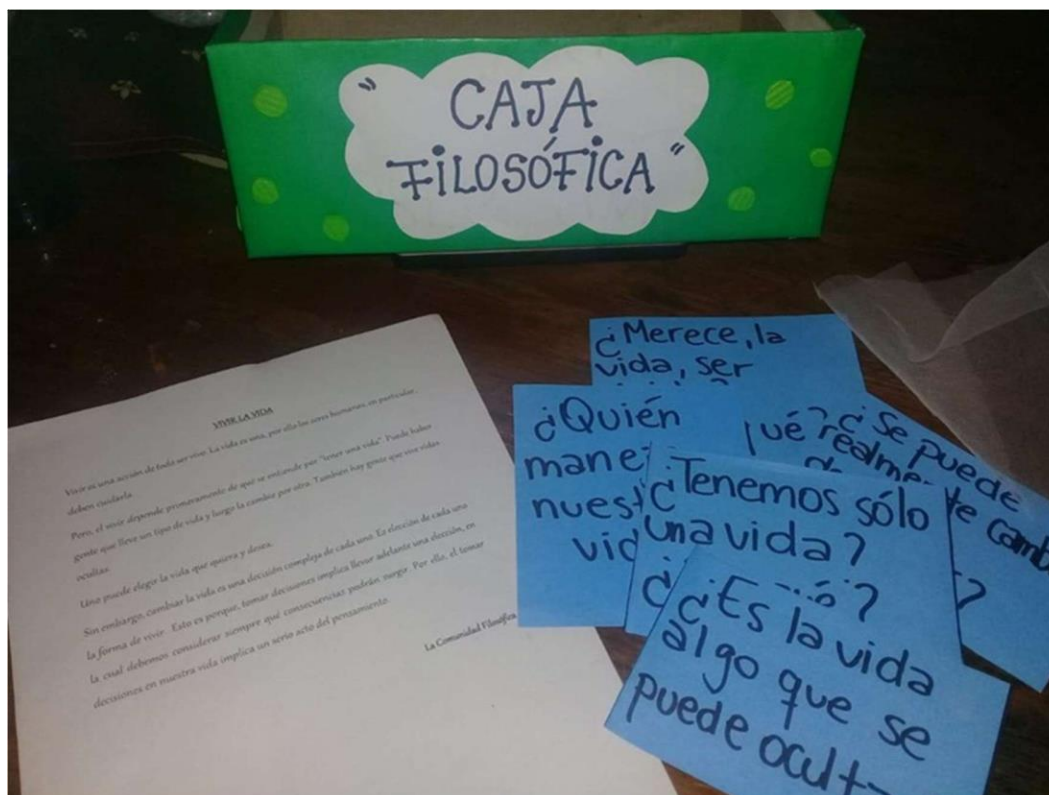
procaces de los chicos de la secundaria, baldosas viejas, machimbre escrito con corrector. Palabras acribilladas por la tinta azul, roja, rosada, violeta, palabras sueltas, poemas., “tu sabes que la palabra poiesis es algo múltiple, pues en realidad toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es poiesis y los artífices de éstas son todos poietai” (Platon, 2000, p. 205c). Toda creación es poiesis, la poesía es creación. Palabras unidas para crear ideas, palabras que crean, figuras de palabras, conceptos, la filosofía es creación de conceptos. El amor es procreación, el discurso es una forma de amor.

Agridulce, la incertidumbre me deja lentamente en silencio, no puedo de dejar de pensar que mi memoria ha perdido los nombres de las chicas que antes pronunciaba de modo tan claro. No recordar es la maldición de los hombres viejos, el no poder vivir para siempre en los recuerdos, no revivir mil veces en una evocación, no descansar en las bóvedas de la memoria. Yo he nacido viejo, he nacido para perecer, para olvidar y ser olvidado, para encontrarme nuevamente silenciado por palabras que no podré jamás pronunciar, nombres perdidos, un adverbio, un sabor, un juguete, un animal, un verbo, un sustantivo. No soy yo, nunca fui yo.

Por siempre, tolerantemente dulce, muy dulce, una sogá que jamás se corta, persevera, con paciencia, como camellos.

CONCLUSIÓN

ANAMNESIS: A MODO DE CONCLUSIÓN



- Cuando le pregunté a las chicas si tenían inconvenientes en que grabara la sesión ninguna tuvo problemas en decir que sí. Por supuesto que no me podían decir que no, quién le diría que no al profesor del que depende la regularidad de la materia. Sin embargo una frunció el ceño y me preguntó...

Anabel sonrió mientras leía. Algunas chicas se quedaban pensando, otras paraban la oreja para captar los nombres que mencionaba en mi narrativa, algunas se tapaban la cara, otras se sonrojaban. No estaban acostumbradas a escucharse en lo que había escrito. Algunas me dijeron que no recordaban haber dicho eso, otras recordaban cosas que no figuraban en el texto. Sin embargo todas se pusieron a discutir acerca de aquello que había sucedido y aquello que no. “Aprender es recordar”, les había dicho antes de que comenzáramos con la lectura, les había aclarado también que podían ayudarme, si querían, a editar el texto. ¿Quiénes mejores que ellas para hacerlo?

- A mí me emocionó la parte del vínculo materno - Dijo Maca. .
- A mí me dio gracia escuchar mis comentarios.
- Yo no me acordaba que habíamos dicho todas el nombre – dijo Anabel.

- Yo no me acordaba que la Johana había dicho el tema de la biblia – dijo Mariela.
- ¿Profe, cuál es la relación que usted establece entre el nombre de su perro y el suyo?
- ¿Qué significa Nahuel?
- Yo me había preguntado por qué dijo su segundo nombre tan cortante. Ahora entiendo.

“Conocete a ti mismo” les había dicho a las chicas ese día y ellas me interpelaban ahora de otro modo, erguidas sobre el pedestal antiguo de un oráculo. “¿Quién soy?” me pregunté nuevamente a mí mismo, y se despertó el desconcierto, la extrañeza de darme cuenta que la persona que estaba en el papel sí era yo, que esa voz extraña y cansada, era definitivamente yo, y que quien ahora permanecía en silencio escuchando la voz de las chicas, también era yo. Después de todo el único modo de ser un “yo” era ser leído por ellas, formar parte de la comunidad, convertirme en un eslabón en el flujo de la palabra. El “yo” no es, ni nunca fue, una persona, un individuo que se encuentra sujeto a los límites de la propiedad, un homo clausus vuelto a sí mismo. Me di cuenta que cuando las chicas me leían también ellas podían darse cuenta que teníamos cosas en común, o mejor, que en ese encuentro, en ese texto que ahora compartíamos, se abría el espacio de la comunidad. Las chicas y yo no compartíamos algo, sino que habíamos abierto un lugar donde encontramos, donde estar en común.

Qué bueno está eso de cuanto estaba citada yo ahí. Por ahí uno cree que la otra persona es diferente y sin embargo cuánto dice la narrativa... sobre todo en lo que usted dice sobre mí. Cómo usted se analiza al dar la materia y como yo lo veo al venir a cursar la materia. Y qué poco sabemos de los profesores, y teniendo en cuenta que vamos a ser maestras ¿no? Nosotras también vamos a estar frente a un curso, también tenemos una vida, también somos alguien. – dijo Aldana después de pensar un rato.

¿Qué hay de la vida de quiénes nos comprometemos a enseñar, de quiénes nos ponemos frente al espejo de nosotros mismos cada vez que damos una clase? ¿De quiénes nos miramos de frente en el rostro de nuestros alumnos? Después de todo los docentes también somos alguien, también resonamos en el eco de un discurso, también sabemos que no sabemos. Comprendí en ese momento que aquella comunidad que había pensado acontece en ese lugar privilegiado que llamamos escuela. ¿No es ese también un lugar abierto para la comunidad que viene? Ni comunidad cual sea, ni multitud, ni tampoco sustracción ontológica, la deuda compartida se presenta en nuestra propia práctica, enseñar es proferir fuera de nosotros mismos quienes somos, expresar en cada palabra el mandato delfico. Habitamos en esa ruptura, en ese tiempo libre, en ese continente de lo que

siempre está viniendo pero nunca se ha ido realmente, resistimos sumergidos el correr del tiempo, cambio insustancial de los objetos y las cosas, resistimos debajo de la superficie de las personas para luego emerger en palabras que no nos pertenecen. Un docente no se escucha en las palabras de sus alumnos, escucha las palabras de sus alumnos salir de su boca. Aprender es recordar, después de todo.

Una semana más tarde Anabel me envió el mail de su sesión. Había construido una caja de forrada de color verde con un cartel pegado en el medio que decía “caja de preguntas”. No era casual que su sesión tratara sobre el tema de la vida, el disparador era el propio texto comunitario que habíamos escrito juntos en la clase cuatro. El texto estaba firmado por la comunidad filosófica.

REFERENCIAS

- Accorinti, E. (2000). *Lis. Una historia de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial.
- Agambem, G. (2011). *Infancia e Historia* (5° edición). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2001). *La comunidad que viene*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Badiou, A. (2010). *Democracia. ¿En qué estado?* Buenos Aires: Prometeo.
- Borges, J. L. (1960). El Hacedor. En *Obras Completas I*. Buenos Aires: EMECE.
- Borges, J. L. (1969). *El otro y el mismo*. Buenos Aires: Ediciones Neperus.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cam, P. (1999). *Historias para pensar 1*. Buenos Aires: Manantial.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. (1986). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1989). Cogito e Historia de la Locura. En *La Escritura y la Diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1998). *Dar el tiempo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Descartes, R. (1999). *Meditaciones Metafísicas*. Villatuerta: Folio.
- Dewey, J. (1988). Search for the Great Community. En *The Later Works, 1925-1953* (Vol. 2, pp. 1925-1927). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Diels, H. (1906). *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Domingo, J. C. (2014). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En *Investigar la experiencia educativa* (Vol. 1, pp. 241-271).
<https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000300012>
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y Destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Esposito, R. (2009). *Tercera persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernandez Retamar, R. (2005). *Calibán*. Bogotá: ILSA.
- Foucault, M. (1968). *Las Palabras y las Cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la Locura en la Época Clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Filosofía Real* (José María Ripalda, ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Klee, P. (1979). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Ediciones Caldeón.
- Ladagga, R. (2017). *Algunas determinaciones del arte y las letras en años recientes*. Recuperado de Flaco virtual

- Lipman, M. (1985). *Lisa*. New Jersey: IAPC.
- Lopez, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*.
- Manet, E. (1881). Eduard Manet: Un bar de las Folies Bergère. Recuperado 7 de noviembre de 2019, de <https://www.uv.es/hmr/manet/manet.html>
- Nancy, J. L. (2001). *La comunidad desobrada*. Madrid: Arena Libros.
- Platon. (2000). Banquete. En *Dialogos III*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2000a). Cármides. En *Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2000b). Crátilo. En *Diálogos II*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2000c). Gorgias. En *Diálogos II*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2000d). Lacques. En *Dialogos I*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2000e). *República*. Madrid: Gredos.
- Ranciere, J. (2003). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Alertes.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistemológico-metodológicas. En *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodó, J. E. (2009). *Ariel*. Madrid: Cátedra.
- Rodriguez, G. S. (2021). Nomen Omen. Una narrativa pedagógica sobre una comunidad de indagación en contexto de formación docente. *Childhood and Philosophy*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.12957/CHILDPHILO.2021.52905>
- Rodríguez, G. S. (2020). El espejo o ¿ qué es una pregunta ? Una narrativa pedagógica en clave deleuziana. *Saberes y prácticas*, 5, 1-12. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3262>
- San Agustín de Hipona. (1979). *Obras de San Agustín II. Las Confesiones*. (Septima Ed; A. C. Vega, Ed.). <https://doi.org/10.2307/971957>
- Shakespeare, W. (2016). The Tempest. En *Caliban*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2008.00474.x>
- Weber, M. (1988). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen,(9. Aufl.)*

Este libro digital forma parte de la colección
Programa de Incentivos a las Publicaciones Científicas,
una iniciativa para promover la circulación de conocimiento
producido por la comunidad científica de la UNCuyo.



COLECCIÓN
PROGRAMA
DE INCENTIVO
PUBLICACIONES
CIENTÍFICAS

El siguiente trabajo narra una experiencia de comunidad de indagación en un taller de Filosofía con Niños para estudiantes del profesorado de nivel primario. La misma fue documentada bajo el formato de una narrativa pedagógica, una estrategia de investigación-acción-formación que busca registrar la práctica escolar a partir de la voz del docente. En tal sentido, nuestra experiencia es expresada en la forma de un relato, pero como se trata de un relato acerca de la experiencia de la comunidad, se busca que sea la propia comunidad la protagonista de la narración. Valiéndonos de los conceptos trabajados en el proyecto “Aportes de los estudios filosóficos del común y el sujeto a la construcción de experiencias educativas de igualdad en escuelas públicas”, nuestra narrativa plasma la experiencia del taller tal como se presenta en las clases valiéndonos de las voces de las alumnas y confrontándolas con los marcos teóricos estudiados. Cada una de las clases es descrita a partir del registro de audio llevado a cabo entre agosto y octubre del 2018, la reflexión sobre la práctica se encuentra articulada en diversos excursos intercalados entre las clases. El nudo crítico de la narrativa versa sobre la cuestión de la comunidad.

ISBN 978-987-575-250-4



9 789875 752504