



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Fernández, Mónica

Estrategias pedagógicas para proyectar una ciudadanía narrativa



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Fernández, M. (septiembre, 2016). *Estrategias pedagógicas para proyectar una ciudadanía narrativa*. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/738>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Mónica Fernández

Programa de Investigación: Prácticas, discursos e instituciones educativas

Departamento de Ciencias Sociales/Universidad Nacional de Quilmes

mbfernandez62@gmail.com

Título: Estrategias pedagógicas para proyectar una ciudadanía narrativa¹.

Mesa: 10 - Derechos Humanos y Ciudadanía

Palabras clave: Ciudadanía – ética – política – formación profesional

Resumen introductorio

Vivimos en un mundo signado por la preocupación, la intranquilidad o el desasosiego, o como se le quiera llamar a esta complejidad angustiante que nos enfrenta a diario a ese cansancio desesperanzador. El fracaso de la razón instrumental o mejor dicho, la caída de la razón en función de los abusos cometidos en su nombre en el marco de los parámetros impuestos por la ciencia moderna, y el consecuente olvido del mundo de la vida, nos convocan a ese llamado silencioso de desasosiego. ¿Cómo pensar las cuestiones educativas en un mundo tan turbulento? ¿Cómo reflexionar sobre pedagogía sin teleologías que nos muestren un horizonte certero? Mèlich considera que esta problemática desesperanzadora que nos exhorta hasta la angustia, puede ser transformada gracias a la ejecución de actividades guiadas en función de lo que denomina la “razón literaria”. Esta perspectiva literaria en pedagogía pretende aproximar a docentes y estudiantes a un trabajo de formación ética, en el sentido de morada o vivienda con sus

¹ Este trabajo es una reformulación de otro que se expuso, sin publicación, bajo la denominación de Transformaciones pedagógicas para construir una ciudadanía literaria, en la VI Jornadas Regionales de Filosofía y Educación: Materiales, procesos y sujetos. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela - Universidad Nacional de Cuyo - 30 de septiembre al 3 de octubre de 2015.

contingentes especificidades. Se trata de un camino de formación ética sin vínculos con la moral normativa de tradición kantiana. Bien, este trabajo pretende reflexionar sobre esos puntos centrales, donde la perspectiva pedagógica parte de una significativa inspiración del nexo entre educación y filosofía. Los autores que emplearemos como marco teórico son, entre otros: Larrosa, Mèlich, Rancière y Bárcena.

Sobre la formación de la ciudadanía, la política y la ética

Podría decirse que el término formar puede ser entendido como sinónimo de educar, o lo que es lo mismo, de construir un tipo de visión específica de mundo. En este último sentido, estaríamos más cerca del concepto de *bildung* de Hegel, donde la educación es el arte de dar forma a un sujeto mediante una serie de acciones que se instituyen porque son fundantes de una cultura apriorística. Sin embargo, la noción de *formación* que queremos destacar aquí, se aleja significativamente de la visión hegeliana, puesto que la pensamos como un proceso de construcción de conjunto entre quienes participan de esas actividades socioculturales que solemos llamar educación. Al hablar de formar en este otro sentido, estamos más cerca de las huellas de Freire, quien trabaja con conceptos hegelianos, pero su pedagogía muestra un giro o enroque dialéctico más cercana a la visión marxista de la cultura. Dicho en otros términos, Freire, advierte y reconoce la necesidad de utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje de tipo dialógicas, es decir más democráticas, horizontales o participativas; y con esa perspectiva, se pone en el punto opuesto de Hegel. Así, Hegel se enrola en la tradición moderna que considera a la cultura (culto o cultivada, es decir el mundo occidental clásico) como la base de la política y la ética, y en este sentido, la cultura que se transfiere desde la educación, resulta la estructura fundamental para planear la formación ciudadana. En cambio Freire (La educación como práctica de la libertad, 2004), entiende el concepto de cultura desde una visión antropológica, es decir como el conjunto dinámico de experiencias humanas que se transforman conjuntamente. En este último sentido, la *cultura* no se transfiere, sino que es un trabajo continuo de creación y recreación, es decir un conjunto de saberes

transformables, logrado con el aporte activo y comunicacional de toda la comunidad participante. Dicho con una frase del autor:

El diálogo es una relación horizontal de A mas B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (2004:104).

Si tomamos el modelo pedagógico freiriano, podríamos decir que la educación es un recurso para formar sujetos ético-políticos con perfil crítico, y por tanto, el valor intrínseco de la formación será el de una ciudadanía inclusiva y transformadora de la cultura². Es sabido que el término política era entendido por los griegos clásicos como una actividad técnica que le compete a la ciudad (la *polis*). La *polis* era el contexto dialógico por antonomasia y esa práctica dialógica era considerada en la formación de la ciudadanía³. La formación ético-política era un recurso fundamental para el ejercicio de la ciudadanía. Eso no ha cambiado en el siglo XXI. Sobre todo en contextos latinoamericanos en general y en Argentina en particular, la construcción de la ciudadanía es un elemento central para la educación. Pero hay que tener presente que, sin educación, la ciudadanía se desdibuja. Ergo, ciudadanía y educación, terminan siendo términos solapados, que se implican mutuamente y a tal punto, que entre ambos se advierte, sin mucha búsqueda, un sinónimo de formación ético-política.

² No hay espacio aquí para esta discusión, pero es importante tener presente que Rodolfo Kusch (Geocultura del hombre americano, 1976) critica mucho la postura transformadora de Freire. Las críticas de Kusch, se fundan en la idea de transformación que propone Freire. Kusch considera que, en lugar de transformar un conjunto de elementos culturales para acercarse a la tradición occidental, tendríamos que plantearnos seriamente la posibilidad de dejar de negar la cultura profunda de América del Sur. Se trata de pensar en un mundo que rechace las ideas colonizadoras, patriarcales y capitalistas, puesto que todas ellas han sido los vectores que guiaron el *ethos* latinoamericano, impidiéndonos ver la verdadera cultura americana.

³ Tal vez convenga recordar en este punto, a aquellas estrategias de enseñanza dialógicas, aunque con sus diferentes visiones, encaradas en las escuelas de Platón (en la estela de Sócrates) e Isócrates, y la fusión que produjo Aristóteles para las estrategias pedagógicas del Liceo. En los tres casos, la formación política y por tanto para la ciudadanía a través del diálogo, se tenía por fundamental.

No obstante, hay que decir que la tradición griega tenía una estructura social que nada tiene que ver con la nuestra. Tampoco son homologables sus sistemas de producción económica. La tradición griega, como todo el mundo sabe, se sincretiza con las costumbres de los romanos. Entre ambas tradiciones, surge el ideario renacentista que da paso a lo que podría llamarse cultura moderna. Sin embargo, lo que nos une es la necesidad de establecer parámetros de gobierno conjunto, y la necesidad de organizar una estructura gubernamental, que se ocupe de encarar acciones para reconocer una serie de necesidades comunes en la vida cotidiana del pueblo. Ahora bien, aquí mencionamos otra palabra, *pueblo*, que vale la pena comprender su surgimiento. Mientras que el concepto de *polis*, del que deriva el estudio de lo político, proviene de la lengua griega; la noción de *pueblo* surge del vocablo latino *populus*. Aquí parece nacer un entramado de diferenciaciones despectivas entre una cultura del pueblo (popular) y otra de la ciudad (ciudadanía). Llegados a este punto, también parece adecuado reconocer el origen de la palabra *ciudad*, puesto que se trata de un término que deriva de la lengua latina y que remite a *cívitas*. Este juego de palabras podría funcionar como una especie de bastidor, porque de ese entramado surge un intríngulis inquiriente para debatir sobre: ciudad, pueblo, política y ciudadanía. Es cierto que se trata de palabras que suelen usarse como sinónimos, y que en una síntesis, podríamos llegar a indicar que se trata de una morada o hábitat para quienes integran esa comunidad, entendido este último término como la cualidad de lo común. Sin embargo, una perspectiva basada en la *epistemología del sur*⁴, dirá que en todos los casos se trata de la imposición de una cultura foránea que llega con las colonizaciones, y que se instala negando la *cultura local*. Así, lo popular podría estar indicando lo autóctono, mientras que lo ciudadano, podría estar identificando, únicamente, a los grupos humanos que habitan la ciudad.

En ese sentido parece que Rancière (El descuerdo. Política y filosofía, 2012) acierta en apuntar que, la política es un concepto que muestra una condición particular de lucha entre ricos y pobres, de incluidos y excluidos, donde existe un reparto específico de bienes materiales y simbólicos, a los que una de las partes se le dificulta el acceso. Se

⁴ Se trata de una corriente de pensamiento que se caracteriza por criticar y resistir, tres elementos básicos de la cultura occidental: colonialismo, patriarcalismo y capitalismo. Algunos de sus representantes son: Boaventura de Sousa Santos (Portugal), Rodolfo Kusch (Argentina), y Enrique Dussel (Argentina-México), entre otros.

trata del reparto de la parte de aquellos que aún no tienen parte. Esta concepción sobre la política resulta correcta para reflexionar sobre el contexto latinoamericano, donde histórica y geopolíticamente se ha excluido a un sector de su ciudadanía del reparto de esa porción del todo. Dicho con Rancière:

Hay política cuando hay una parte de los que no tienen parte, una parte o un partido de los pobres. No hay política simplemente porque los pobres se opongan a los ricos. Antes bien, hay que decir sin dudas que es la política- esto es, la interrupción de los meros efectos de la dominación de los ricos- la que hace existir a los pobres como entidad [así] La política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte (2012:25).

Así, hay que reconocer que, tanto la perspectiva ética como la política se implican mutuamente, pero la educación política por ella misma, no dirige ni complementa a la formación ética. En líneas generales, la ética ha sido eje de innumerables debates y ha habido diversas formas de plantearla a lo largo del tiempo y el espacio. También sabemos que su origen, en el sentido occidental de su genealogía, remite a la antigua Grecia y a un modo de reflexión filosófica para referirse a la conducta humana. Aún así, resulta casi imposible dar una definición sin caer en formulaciones esquemáticas. En cambio, la propuesta de Mèlich nos enseña que una experiencia educativa, al ser un acontecimiento, es un punto inexcusable para pensar el problema ético. Dicho en palabras del autor:

[...] la cuestión no es si la experiencia debe o no ser el fundamento de la ética, sino el hecho de que, para bien o para mal, la condición experiencial de la vida humana es ineludible. Entonces lo que ahora tendría que ocupar nuestro interés sería como pensar la ética desde la experiencia, o también, qué tipo de ética puede derivarse de la condición experiencial de la existencia humana (2010:126).

En este sentido, la ética sería una respuesta que damos a otro humano ante una situación inesperada que no controlamos, y que por tanto, nos impacta y nos moviliza, al tiempo que nos atraviesa. Ante un acontecimiento, damos respuesta a una disrupción. Dar respuesta es responder a algo inesperado. Responder es hacernos responsables en un acontecimiento en el que estamos interviniendo. Así, se vislumbra claramente que la noción de ética de Mèlich se aleja significativamente de la vieja concepción del “deber ser”. La moral deontológica instalada por Kant, se constituye como norma fija a la que se responde “por deber”. La ética del acontecimiento no puede tener normas fijas y obligatorias, porque hay que responder a algo novedoso. Es decir que, frente a lo novedoso, damos una respuesta inesperada basada en el sentido subjetivo del *sentir* frente al acontecimiento. En suma, se trata de tomar distancia de las deontologías tradicionales que consideran a la ética como un saber normativo, y por tanto permiten categorizar imperativamente las acciones humanas. Dicho en palabras de Mèlich:

Precisamente porque la ética se inscribe en la fractura entre el mundo y la vida, entre lo que heredamos y lo que deseamos en las situaciones imprevisibles e improgramables, y estas no están jamás del todo establecidas, nunca podremos saber a priori, por adelantado, qué es lo ético, como hay que actuar éticamente, cual es la respuesta ética adecuada (2010:45).

Podría decirse que la ética que propone este último autor, es opuesta y si se quiere, complementaria⁵ al mismo tiempo, a la ética desarrollada por Kant. Mientras para este último se *obra por deber* y por tanto conocemos de modo apriorístico cuál es la conducta adecuada; para Mèlich, hay situaciones de la vida cotidiana que nos provocan tanta indignación, que nunca sabremos con exactitud cómo afrontarlas, y justamente ante esa falta de modos de acción porque son imposibles de normatizar, es difícil saber de antemano cuál es la actitud correcta. Así, la ética que propone Mèlich, se caracteriza por ser de tipo antropológica y antimetafísica, oponiéndose también a cualquier otra tradición metafísica.

⁵ En el sentido de pensar una base consuetudinaria mínima, tal como plantea Adela Cortina, sin caer en la cosa obligatoria como se visualiza en la ética kantiana.

Así, sus ensayos muestran que toda costumbre y todo valor está atado a un ideario moral que suele presentarse como universal y categórico, lo que parece ocultar que la acción ética es contingente y flexible. Al ser los humanos seres finitos que actuamos como seres en el mundo, plantearnos actuar en torno a deberes, es un tema metafísico y que por tanto viene atado a las reglas jurídicas. La ética de Mèlich prefiere tomar distancia del deber porque éste termina siendo ciego al sufrimiento del otro. En ese sentido, para actuar humanamente hay que plantearse seriamente una ética separada de las normas universales e inmanentes, que trascienden el espacio y el tiempo, se la llame como se la quiera llamar: idea, alma, moral, razón, hecho, etc.

Acontecimiento, narrativa y sentimiento: la razón literaria

En el marco de debate y reflexión, de participación y diálogo, de democratización de la educación, y de pensar estrategias de formación ético-política, parece adecuado reflexionar con el auxilio de la concepción ética que propone Mèlich (Ética de la compasión, 2010), quien expresa su posición de la siguiente manera:

Toda situación es única y la ética no consiste en la aplicación de la ley a la situación sino en la respuesta que doy a un acontecimiento. Una ética de la compasión no es una ética del deber sino una ética de la respuesta adecuada (2010:130).

Una ética de la respuesta adecuada se enmarca en una pedagogía de la finitud, porque nos invita a una transformación de una experiencia. Una experiencia educativa que implica la narración o testimonio de los participantes de una situación educativa determinada. Se trata de un relato complejo, donde el saber va y viene entre quienes enseñan y quienes aprenden, independientemente del rol que cada participante ocupe en el contexto áulico. Por eso la estrategia de enseñanza necesita anclarse en un diálogo

horizontal, que acepte los errores y el sentir⁶, como parte de la condición humana, porque legítimamente, ellos son el motor del acontecimiento educativo.

Llegados a este punto, es necesario mencionar qué entendemos por *experiencia educativa*. Una experiencia educativa se compone de esos aprendizajes específicos que se logran a partir de un acontecimiento. Un *acontecimiento* es un evento mucho más significativo que un suceso o un episodio corriente, porque nos enfrenta a una peripecia, a una intriga, a una inteligencia. En esa línea, un acontecimiento muestra la presencia de una ruptura, de una discontinuidad. Esa ruptura o revolución nos indica que algo cambió en nuestro mundo circundante. Parece que es el dolor o sufrimiento, el sentimiento que nos enfrenta a una categoría pedagógica. En palabras de Bárcena (El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender”, en: , 2000):

Los acontecimientos nos obligan a hacer una experiencia, en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar, ni en el actuar (2000:15).

Lo más relevante para reflexionar sobre contextos educativos, es que ellos destacan el valor de la *experiencia personal*; en este caso, sobre esa condición humana que solemos llamar sentimiento: de tristeza o alegría, de dolor o placer. En ese marco, el vector concreto que estos dos autores piensan adecuado para el tratamiento pedagógico de la ética, es todo elemento de la cultura vinculado al arte. Dentro de este recorte *poietico*, la literatura se torna el recurso por antonomasia, que Mèlich (Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación, 2006), denomina: *razón literaria*.

Hablar de una razón literaria es lo mismo que anotar una razón narrativa. Porque la vida humana se inscribe en la narración, la nuestra y las de quienes nos circundan. El hacer de la vida es el *decir*. Eso que decimos es lo que otros han narrado sobre ese nosotros, sumado a lo que nosotros mismos narramos sobre los otros y sobre nosotros mismos.

⁶ En sentido fenomenológico-hermenéutico, hay varios modos de comprender un hecho. Cuando se trata de objetos (lo *óntico* que incluye el saber científico), estamos frente a un comprender como conocimiento. Otra cosa es el saber que se comprende en sentido del ser (ontológico, existencial o *existenciarío*), aquí el comprender abarca lo sentido, es decir eso que nos hace existenciales. En este último caso, se trata de un conocimiento sentiente.

Esto nos advierte sobre el carácter narrativo de la identidad. Además, la realidad social se encuentra construida mediante el lenguaje. Porque el lenguaje, sus palabras y gestos, son elementos que configuran la realidad, la mía y la del nosotros. De este modo construimos nuestra identidad y con ella nuestros deseos y nuestras angustias. La repetición o reproducción de estas construcciones está garantizada en las normas que le otorgan poder a una visión del mundo que ellas mismas reconocen. Como cada identidad, es decir la mía, la de otros y también la nuestra, surge de sus diferencias con las demás, pertenecer a una ciudadanía es prácticamente lo mismo que abrir la posibilidad de luchar por el reconocimiento de los derechos.

A modo de cierre abierto

Como señala Mèlich citando a Nietzsche, en la vida humana, “no hay hechos sino interpretaciones”. En esta estela, podemos decir que, un mismo hecho, puede dar lugar a múltiples interpretaciones. En este modo de ver mundos distintos, los hechos morales, también pueden comprenderse desde perspectivas distintas. Esas miradas diferenciales sobre un mismo hecho, siempre pueden otorgar respuestas diferentes. Esto muestra la imposibilidad de plantear una ética partiendo de imperativos categóricos, es decir con respuestas que damos “por deber o por obligación”, tal como quería Kant con su ética metafísica. Una moral metafísica se basa en lo bueno y lo bello, que en definitiva está representando un mundo ideal, un mundo que no cambia porque es inmutable. En cambio, una ética basada en el sufrimiento que nos muestra el rostro del otro, sin necesidad de ser una respuesta única, si ella hace que el padecimiento del otro se detenga, siempre es una *respuesta adecuada*.

Así, la ética nunca puede comprenderse desde una forma obligatoria que pueda orientar nuestras conductas, sino que es una modalidad que surge para dar una respuesta adecuada, que logre detener al sufrimiento del otro. Porque el rostro interpelante de ese otro es mi propio rostro. Porque ese rostro que sufre y cuya consternación se constituye, muchas veces, en una respuesta basada en la maldad de un acto obligatorio, de una acción que ejecuto por deber, nunca puede ser la respuesta adecuada. Por tanto, una

respuesta basada en aquella acción obligada y apriorística que planean las deontologías, nunca será una acción ética, a lo sumo podrá ser un acto que respeta una norma jurídica. Pero una respuesta obligada, nunca representará una ética originaria. Una ética originaria se identifica en esa acción moral que me interpela desde el rostro del otro sufriente.

Bien, dado que hemos jugado con palabras que hacen al mundo político de una comunidad ciudadana, el cierre viene con un interrogante: una ética de la respuesta adecuada, es decir una ética de la com-pasión o de la emoción compartida, ¿se constituye desde los mandatos ciudadanos o desde las interpelaciones de la comunidad? Este es el punto exacto en el que volveríamos a empezar...

Bibliografía

Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender", en: . *Enrahonar Quaderns de Filosofia N° 31. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.* , 9-33.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI: Siglo XXI.

Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ranciere, J. (2012). *El descuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rodolfo, K. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.