

F10L89  
10 copias

## Repensando la formación docente desde el *ethos* filosófico<sup>1</sup>

María Cecilia Colombani.

Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Morón/Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

[mcolombani@unimoron.edu.ar](mailto:mcolombani@unimoron.edu.ar)

### a. Introducción

El objetivo de la presente comunicación consiste en pensar la práctica docente como un ejercicio de poder. El método propuesto es partir de la concepción foucaultiana del poder (Foucault: 1992), acompañando el desplazamiento que Michel Foucault analiza desde una visión negativa del poder a una positiva de las tecnologías políticas. En ese marco, el poder aparece como productor de efectos, vehiculizador de saberes, inductor de prácticas. En ese horizonte, proponemos pensar la presencia y el valor de la enseñanza de la filosofía como espacio de poder en el marco de los programas de formación docente, así como su instrumentación didáctica, en el horizonte de la actual coyuntura antropológica, a partir de los procesos de des-subjetivación (Castel: 1997), propios de las actuales condiciones materiales de existencia.

El proyecto intenta profundizar la problemática de la formación docente desde el vínculo entre **Antropología y Educación**, ya que la *praxis* educativa y la formación docente, en particular, suponen al hombre como una unidad problemática. Asimismo, se privilegiará la relación entre **Educación y Política**, por cuanto consideramos al hecho educativo como hecho político, en tanto productor de efectos, convencidos de la capacidad transformadora y productora de la educación.

A modo de ejemplo y como propuesta didáctica, la comunicación se propone intersectar el marco de problematización expuesto con un texto de carácter clásico de la enseñanza de la filosofía, *Los orígenes de la filosofía* (Jaspers: 1974). Proponemos

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es el resultado de correcciones, modificaciones y ampliaciones producidas sobre la base del trabajo titulado: "Educación y formación docente. Una *poiesis* subjetivante", leído en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en ocasión de cumplir 50 años la carrera de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008. El mismo figura en las Actas del Congreso publicadas en CD Rom

demostrar cómo un texto de circulación corriente en las aulas puede servir como plataforma de reflexión ético-político-antropológica y contribuir a pensar el vínculo entre **formación docente y filosofía**.

Pensamos que resulta impensable revertir los actuales modelos de des-subjetivación sin delinear campos de preocupación curricular desde una perspectiva político-estratégica. Creemos que la formación profesional representa una de esos territorios estratégicos que ponen a la educación en clave de *praxis* resistencial (Foucault: 1979).

#### b. El campo antropológico. Educación y Antropología

El ser humano es el único ser capaz de generar el hiato necesario para instalarse frente a la naturaleza como objeto de admiración e interrogarla en un acto estrictamente antropológico. Toda actividad humana, en tanto *poiesis* de sentido, supone un acto de creación-producción que hace del universo un mundo humano, esto es un mundo mediatizado por el sentido; asimismo, esa transformación de la naturaleza constituye el acto éto-poietico por excelencia, ya que esa transformación despliega un cierto *ethos*, una cierta actitud, una manera de ser, un modo de vida y, por ende, un modo de estar instalado en el mundo. Transformación, creación de sentido e instalación son los ejes por donde transita la constitución subjetiva y convierten al ser humano en un enclave problemático, cuya existencia gira en torno al puesto que ocupa en el cosmos, tal como sostiene Max Scheller en su tradicional obra de claro perfil antropológico<sup>2</sup>.

Por otro lado, todo campo institucional representa un cierto territorio de poder, de acción y reacción, de micro transformación de lo real; el campo institucional es asimismo el lugar de producción y circulación de los saberes, los cuales, a su vez, se configuran como espacios de saber-poder, ya que representan las posibilidades operativas sobre lo real<sup>3</sup>; los saberes devienen esa caja de herramientas capaz de comprender y transformar la realidad en un acto de sesgo político. Tal es la función

---

<sup>2</sup> Nos referimos precisamente a su obra *El puesto del hombre en el cosmos*, donde el autor problematiza las diferencias entre el hombre y el animal, a partir de sus distintos estatutos de ser y sus diferentes modos de enfrentarse a la naturaleza.

<sup>3</sup> Las reflexiones aquí vertidas acompañan los lineamientos de Michel Foucault en torno a las modalidades del ejercicio del poder. Se trata del desplazamiento de una visión negativa del mismo a otra positiva de la tecnología de poder, estrechamente vinculada a los modos de subjetivación.

política del pensamiento como operador de sentido, y, en esa línea, la escuela representa un dispositivo clave de la transformación.

La escuela como espacio de micro poder tiene el desafío histórico-coyuntural de delinear los saberes posibilitantes de alguna transformación posible; puntualmente pensamos en la transformación de los modelos de instalación que sostienen los actores institucionales frente al hecho educativo. Esto no significa desconocer el desafío de la escuela en la recuperación de otros saberes tradicionales en la narrativa escolar, que hoy parecen devaluados; pero, en esta ocasión, orientamos la mirada hacia una dimensión de lo humano que, a nuestro criterio, representa la condición de posibilidad de toda construcción-transformación ulterior.

Hacemos la propuesta desde la concepción de lo educativo como fenómeno político, esto es, como hecho productor de efectos, en estrecha vinculación con el poder, para ver en qué medida la institución escuela no puede permanecer ajena a una concepción política.

En este sentido, la complejidad de lo educativo pone al análisis en un punto de intersección de campos que no pueden verse como compartimientos estáticos, ya que la educación es esencialmente una experiencia en *diá*-logo con la política, la ética, la antropología y todo aquello que conciba al ser humano desde distintas regiones. Una experiencia *dia*-lógica supone la permeabilidad de estar atravesado por esos campos que impactan directamente sobre un determinado segmento a analizar.

#### b. El desplazamiento textual: filosofía y *ethos*

A la luz del marco precedente, desde el cual hemos intentado soslayar el marco antropológico para pensar la cuestión de la formación docente, y luego de haber definido el proyecto de instalación que la *praxis* educativa supone, como modelo de instalación ético- político, proponemos algunas reflexiones reapropiándonos del texto escogido: “Los orígenes de la Filosofía” de Karl Jaspers. Nuestra intención es mostrar cómo, a partir de un texto canónico de la enseñanza de la filosofía en su segmento introductorio, es posible recorrer el marco teórico, de modo tal de poder articular la teoría y la práctica concreta de enseñanza.

Se trata de un caso testigo, paradigmático del proyecto, sin que ello implique que sea el único material que lo permite.

Si queda definido claramente cuál es el posicionamiento en el ejercicio docente, diferentes materiales pueden ser utilizados. La clave radica, a nuestro entender, en el cómo de su ejercicio, en el lugar de instalación-circulación de los saberes y no en la tiranía de los contenidos.

Pasemos brevemente a revisar el material. Recordemos cuáles son los cuatro orígenes que Jaspers postula para ver en qué medida guardan relación con el marco precedente, a partir de la apropiación antropológica que proponemos de los mismos<sup>4</sup>.

---

### b.1. La capacidad de asombro: la tarea crítica de derribar lo naturalizado

El origen que el autor aborda en primer lugar es el **asombro**, de marcado registro griego en los juegos de relación que el autor hace entre origen e historia de la filosofía. En el marco del primer esbozo filosófico, propio de los pensadores jónicos, el asombro representa el *pathos* frente a la inmensidad de lo real; proponemos pensar la recuperación del mismo, a partir del desafío de recuperar la **capacidad de asombro**.

Si algo marcó a los griegos fue su capacidad de asombro; ya desde el mundo mítico el asombro genera la pregunta e invita a la respuesta, mítica primero, racional, más tarde, como modo de satisfacer esa movilidad del pensamiento. *Θαυμάζω* significa admirar, mirar hacia, extrañarse, mirar con sorpresa, preguntarse con admiración o curiosidad. El campo de sentido del verbo impacta en nuestra propuesta: romper la familiaridad de lo cotidiano, neutralizar su estatuto de natural para indagar por qué las cosas son como son. En cierto sentido se trata de la apuesta genealógica de asombrarnos de porqué las cosas son como son y sobre qué bases impensadas hemos llegado a ser lo que somos y la educación es como es.

Las cosas y las relaciones humanas se han naturalizado, transidas por el horror, la injusticia, la falta de solidaridad y de compromiso, la banalidad, las lecturas acríticas, el no reconocimiento de las diferencias, la invisibilización y el silenciamiento de colectivos sociales, las formas de explotación, las formas de sometimiento, la pérdida de sentidos posibles, el empobrecimiento de los lazos vinculantes, la construcción de otredades sometidas al desprecio y la manipulación, las formas de violencia generalizadas, la precarización del *habitat* antropológico, los procesos de

---

<sup>4</sup> Recordemos que el texto diferencia origen de comienzo. Mientras éste tiene un fondo histórico, vinculado a la idea de nacimiento epocal, el origen tiene que ver con el impulso que mueve a reflexionar.

desubjetivación. Sólo algunos hitos de un paisaje antropológico que pasa por natural, familiar, conocido y consensuado desde la mirada y la complicidad resignada.

El pensamiento crítico como pensamiento políticop debe hacer pie en este paisaje. No se trata de la melancolía por un tiempo perdido, fantástico y fatalmente perecido. Se trata la instalación crítica en un tiempo histórico de una profunda devaluación antropológica, que no añora lo pasado, sino que mira lo por venir con medida expectativa. Nuestra realidad es la que debe causarnos un asombro capaz de movilizarlos para que ese asombro se convierta en pregunta y estrategia de acción.

**La escuela es la institución que debe liderar el protagonismo del asombro en el sentido aludido y creemos que el espacio de la formación docente es el lugar por excelencia a partir de su efecto multiplicador.**

Asombrarse significa dirigir la mirada de otro modo, orientar la mirada para fracturar lo familiar y extrañarse. Creemos que este es el punto de partida de un nuevo *logos*, de una nueva palabra-instalación sobre aquello que abandona su habitual configuración de ser para pasar a ser parte del asombro. Si aquél asombro griego contribuyó en buena medida a inventar un nuevo *logos* se debió a que esa capacidad de asombro arrojó una nueva manera de ver y nombrar. El asombro anudó de otra forma la relación entre las palabras y las cosas.

**Nuestro rol de formadores es tratar de que se visibilicen y se encuentren conjuntamente esas nuevas formas de ver y nombrar, porque esa inédita alianza entre las palabras y las cosas genera nuevos modelos de instalación en el mundo y por ende en la *praxis* profesional.**

Asombrarse significa dar cuenta de cómo y cuánto nos afecta la relación hombre-mundo, para instalarse en él desde otro lugar. El asombro invita a pensar, a convertir en *logos* aquello que en principio suspende la palabra. Muchas veces el asombro genera un *pathos* tal que la palabra enmudece. La clave es generar el intersticio para nombrar lo que asombra. A este primer momento frente a la situación que extraña, se inicia un proceso de toma de la palabra, como intento de nombrar lo nuevo.

**Nuestro rol de formadores consiste en facilitar esta toma de la palabra para nombrar el mundo y poder transformarlo.**

Es en este momento donde la genealogía de sesgo nietzscheano-foucaultiano<sup>5</sup> representa una herramienta de instalación útil. El asombro abre el plexo de interrogaciones: ¿por qué somos lo que somos?, ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos? ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que se produzcan determinadas realidades? ¿cuáles son mis posibilidades políticas de transformación como actor dentro del sistema?

**Nuestro rol de formadores es facilitar que el pensamiento se convierta en una “caja de herramientas” capaz de interpretar la realidad pero, que esa apropiación sea comprensión política que entraña deseo de transformación.** Para ello debemos apostar al estatuto político del pensamiento, solidario de la noción de poder. El pensamiento político radica precisamente en esa trilogía que aúna interpretación-instalación y transformación, como forma de un nuevo *ethos*.

Quizás convenga recordar a Foucault cuando, a propósito del poder, afirma: “Por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras”<sup>6</sup>

El asombro produce con-moción, invita a moverse en otra dirección. En este sentido, vinculamos el asombro con el pensamiento nómada; quien se asombra moviliza la mirada y el pensamiento. Su contrario es el narcótico como la pérdida de capacidad del asombro. He aquí el horizonte del pensamiento nómada al que aludiéramos; la vieja forma de ver-pensar se desterritorializa hacia otra forma nueva. La vieja ligazón entre las palabras y las cosas se fractura para dejar el espacio de una nueva instalación. El pensamiento se entrena a moverse frente a la visión de nuevos objetos y realidades.

**Quizás sea éste nuestro mejor legado desde nuestro rol de formadores: abrir el surco de nuevas instalaciones, generar el problema, ir de camino como señalas Jaspers sabiendo que el camino mismo es el escollo a sortear.**

## b.2. La posibilidad de la duda: la condición de posibilidad de la transformación

<sup>5</sup> Aludimos al carácter fundado, histórico de toda construcción. Lejos de las percepciones intemporales, por fuera del devenir histórico, vinculadas con la noción de *Ursprung* (origen), la genealogía sostiene el carácter ficcionante de todo *constructo*, en la línea del concepto de *Erfindung* (invento).

<sup>6</sup> Foucault, M., *La voluntad de saber*, pp. 112-113

Jaspers toma la **duda** en segundo lugar, haciendo coincidir este origen con el momento cartesiano que inaugura la modernidad filosófica. El movimiento metodológico que proponemos en este juego didáctico-pedagógico es desplazar la duda desde aquel enclave gnoseológico para recuperarla desde un horizonte antropológico. Si en aquel contexto, la duda representaba el espíritu crítico frente a la totalidad de lo conocido, en nuestra propuesta retorna como el desafío de recuperar la **capacidad de duda**. Capacidad de asombro y capacidad de duda parecen ser los bienes indispensables de una nueva instalación y los puntos de partida de la posibilidad de transformar el ejercicio docente.

El intento está directamente relacionado con el apartado anterior; no se trata de momentos divorciados entre sí, sino de los movimientos de un único modelo de asumir el compromiso con el mundo. Dudar es poner en clave interrogativa las certezas que la habitud de las cosas y las situaciones otorga. El dispositivo narcotizante obtura la capacidad de duda porque suspende la angustia que genera la pérdida de las certezas.

La duda, al generar la pregunta, rompe el espacio tranquilizador de la certeza y abre un nuevo territorio a transitar. La duda genera el hiato frente a la ligazón habitual de las palabras y las cosas para generar el lugar de una nueva construcción.

Dudar significa quitar el peso estático de lo inamovible para pensar las cosas desde sus posibilidades de transformación. Poner en dudar es descreer de lo aceptado por natural y esencial para pensar que las cosas pueden ser de otra manera.

**Poner en duda nuestro propio rol de formadores; poner en duda el destino necesario y esencial del rol y el propio rol de los alumnos es una forma de agujerear las certezas para que acontezca lo nuevo.**

La duda desterritorializa el pensamiento clausurado e impermeabilizado a lo nuevo; es un punto de fuga, una instalación en aquello que la certeza a-crítica invisibiliza. **Es esta función incomodante de la filosofía la que debe animar cualquier enseñanza de la disciplina; de allí la necesidad su presencia en el *curriculum* de formación docente.** La filosofía es un saber insistente; insiste sobre aquello que da que pensar, que nos roza, que nos inquieta, que nos saca de quicio y nos incomoda desde su estilo inquietante de de-construir lo construido.

La duda instala en el lugar de la angustia; suspendidas las certezas, el sentimiento es de intemperie antropológica y es desde ese *pathos*, que la filosofía invita a construir sentido. Eso también marca a la filosofía como *ethos* existencial, sobre todo

porque el sentimiento de intemperie moviliza la capacidad de pensamiento. Así, la duda se convierte en *kairos*, en oportunidad de una nueva construcción, que de cuenta de la responsabilidad del sujeto y no de la recepción pasiva de construcciones ficcionadas por otros. Dudar supone la tarea de de-construcción de lo dado y la *poiesis* de construcción de lo nuevo, convirtiéndose en una fuerza desterritorializante por excelencia que rompe la permanencia-identidad de la certeza como fuerza territorializada y congelada.

**Quizás sea éste el segundo mejor legado desde nuestro rol de formadores: propiciar la duda para que emerja lo nuevo desde la responsabilidad de la misión histórica que nos compete.**

### b.3. Las situaciones límites: la ocasión del sí mismo

El tercer origen que propone Jaspers son las situaciones límites. Una vez más, iniciemos la apropiación del texto y su desplazamiento. En el marco textual representan aquellas situaciones de las cuales el hombre no puede evadirse porque constituyen el corazón mismo de su condición humana; en nuestra propuesta el tema retorna en el desafío de recuperar la capacidad de hacerse cargo de sí para devenir un sujeto responsable como eje fundamental de la situación antropológica. **Esta es quizás la situación límite por excelencia: hacerse cargo de uno mismo para devenir un sujeto soberano, dueño de sus elecciones y decisiones. Sólo desde esa asunción se modifica el modelo de instalación y de ejercicio de la práctica.**

Quizás sea este tercer núcleo que Jaspers analiza el que impacta más directamente en el universo antropológico. El asombro y la duda parecen estar fuertemente ligados al mundo exterior; en un caso, a la conmoción que la realidad nos produce, y en otro, a la capacidad de poner en duda las certezas. En cambio, las situaciones límites impactan directamente sobre el mundo interno del sujeto; por esto mismo creemos que es el punto de inicio de cualquier transformación ulterior. En este punto el sujeto se mira a sí mismo como nudo problemático, el sujeto deviene problema porque se halla arrojado frente a sí mismo. Es su propio lugar en el mundo el que lo con-mociona y es la relación consigo mismo la que deviene *krisis*, decisión, elección y *kairos*, oportunidad, coyuntura favorable, porque brinda la oportunidad de una decisión subjetiva. **Sin duda, el marco del ejercicio docente constituye una buena**



excusa para introducir a los griegos desde el horizonte de su absoluta vigencia<sup>7</sup>, recuperando de aquel esquema mental la preocupación por la constitución de uno mismo como sujeto estético, es decir, como sujeto que busca hacer de su vida una obra de arte.

Quizás sea éste otro de los legados desde nuestro rol de formadores: que nuestros alumnos y nosotros mismos seamos capaces de asumirnos en el rol como forma de asumirnos en la vida. Así, el gran desafío y la mayor recompensa del ejercicio docente es un alumno capaz de asombrarse, dudar y hacerse cargo de sí mismo como sujeto responsable, en el marco de las consideraciones antropológicas precedentes.

### c. Conclusiones

El presente trabajo ha intentado pensar el ejercicio docente desde un damero de intersecciones posibles. La primera tarea fue pensar el ejercicio desde un marco antropológico para solidarizar dos nociones indisolubles: **antropología y educación**, maridaje por fuera del cual no concebimos el hecho educativo! La singular-presencia de los actores que lo integran no puede disociarse de una reflexión sobre el ser humano y su complejo plexo de relaciones con el mundo, los otros y los valores! La segunda tarea consistió en proponer un juego de apropiación textual a modo de ejercicio pedagógico-didáctico de la enseñanza filosófica, tendiente a mostrar cómo transferir los conceptos teóricos a una tarea concreta dentro del aula. El desplazamiento efectuado nos condujo del eje asombro-duda al eje de la constitución subjetiva como núcleos de absoluta vigencia e impacto en el modelo de instalación docente. El recorrido estuvo siempre guiado por el convencimiento de que el pensamiento constituye una caja de herramientas capaz de operar sobre lo real, incluyendo la propia realidad del sujeto. El pensamiento se convierte entonces en resistencia<sup>8</sup>, en reacción responsable frente a una acción. **Ese es nuestro desafío como educadores. Propiciar la lectura desde otro lugar posible.** Quizás la tarea no sea otra que la propia transformación. Al tiempo que buscamos los resortes estratégicos para transformar un sistema o un modelo de

---

<sup>7</sup> Pensamos en el retorno que Michel Foucault plantea en su texto *Hermenéutica del sujeto* al mundo greco-romano, como forma de indagar políticas de constitución de la subjetividad.

<sup>8</sup> Pensamos en la relación poder-resistencia que Michel Foucault sostiene en el marco de la genealogía para pensar el poder como ejercicio, como funcionamiento, lo que supone la complementariedad de la acción que se ejerce y la reacción, que se despliega como resistencia.

instalación que no nos satisface, nos transformamos en nuestro propio ser. De eso se trata la *praxis*, transformarnos al tiempo que transformamos, reinventarnos como sujetos, al tiempo que reinventamos nuevas formas de ejercicio profesional.

Si este es el horizonte desde el cual pensamos la **formación docente** como experiencia formadora de un modelo de instalación en la *praxis*, no podemos dejar de pensar en la **filosofía como herramienta de acción**, presente en los lineamientos curriculares de la formación.

### Bibliografía

Jaspers, Karl. *La filosofía desde el punto de vista de la existencia* México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

Foucault, Michel. *La microfísica del poder*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1979.

Foucault, Michel, *La Hermenéutica del sujeto*, Altamira, La Plata, 1996

Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza Editorial, 1972.

Didier, Eribon (Bajo su dirección). *El infrecuente Michel Foucault, Renovación del pensamiento crítico*. Bs, As, Letra Viva y Edelp, 2004.

Sartre, Jean Paul, *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires, Ed. Huascar.

Colombani, María Cecilia. "Utopía, Política y Educación. La dimensión política de la escuela como *topos* de reconstrucción ética". En Actas del 50 Congreso Internacional de Latinoamericanistas. Chile, 2003.

Colombani, María Cecilia. "*La escuela como topos de reconstrucción ética. Un desafío para la resistencia.*" En Actas del III Congreso Europeo de Latinoamericanistas. Amsterdam 3 al 6 de Julio, 2002.