

GT N 25: Eurocentrismo y (neo)colonialismo: el saber en su intersección con la intervención social.

Reflexiones filosóficas sobre las prácticas educativas. Aportes para repensar la docencia en la institucionalidad moderna universitaria y la dimensión interventiva del trabajo social

Lic. Federico Gerónimo. FTS UNLP

federico_geronimo@outlook.com

Introducción

El presente trabajo pretende brindar una reflexión sobre las intervenciones pedagógicas de las prácticas educativas en las clases de introducción a la filosofía de la licenciatura en Trabajo Social y desde allí posibilitar aportes a la dimensión interventiva del trabajo social.

Se pretende realizar una indagación reflexiva sobre la práctica de la enseñanza de la filosofía desde un posicionamiento que tensione el paradigma epistémico eurocéntrico hegemónico en las ciencias sociales y que posibilite la invención de nuevas prácticas en el aula para desarticular una lógica institucional de exclusión. En ese sentido, cuestionar la concepción occidental instituida en la modernidad de lo que sería “*filosofía*” para dar visibilidad y legitimidad a filosofías otras-no occidentales, saberes y epistemes otros. En particular acercarnos a las condiciones posibles para una filosofía situada y desde allí pensar intervenciones o prácticas determinadas.

Nos parece necesario pensar la práctica docente de la enseñanza de la filosofía en el espacio curricular para incorporar en nuestra reflexión un corrimiento epistemológico no occidental que tensione nuestras concepciones de sujeto, de cultura, nuestras relaciones educativas entre docentes y estudiantes, y nuestros modos de aprender y enseñar. Es una invitación a reflexionar desde dentro de la institucionalidad moderna universitaria para problematizarla y reinventarla a partir de otras epistemes. Cabe señalar que la lógica eurocéntrica occidental moderna opera como un modo de subjetivación homogeneizante y de pretensión universalista que actúa a través del tránsito de los sujetos por las instituciones. En particular, la escuela y la universidad producen subjetividades específicas, y en el contexto actual identificamos algunos conflictos inherentes al ejercicio

de la docencia. Es decir, la relación docente y estudiantes que la institucionalidad reproduce, dispone tanto al docente como a los estudiantes a ciertas prácticas específicas. Nos interrogamos sobre *¿Cómo instaurar nuevos modos de relacionarnos en el aula? Modos más solidarios y menos competitivos, más dialogales y menos retóricos, más fraternos y menos individualistas ¿Qué acciones debemos generar para reinventar acciones educativas más situadas y menos alejadas de la realidad?* Mientras que la institucionalidad educativa moderna establece imperativamente modos de hacer en la enseñanza y en el aprendizaje, es decir, modos de hacer y de cómo vincularnos en el acto educativo. Nos parece importante para las prácticas de intervención docente acercar estas reflexiones filosófico-políticas sobre la relación entre conocimiento y educación para enriquecer el posicionamiento ético-político.

Filosofías otras ¿Cosmovisión, mito, pensamiento o filosofía?

En el marco de la reivindicación, por los movimientos autóctonos de muchos pueblos y etnias, de su propia manera de vivir y de concebir el mundo, se plantea la cuestión de la existencia de filosofías populares o regionales y de su legitimidad. La pretensión del filósofo y teólogo suizo Josef Estermann es la de dar voz filosófica a aquellos pueblos de la periferia que, según la tradición académica dominante, no son capaces de producir filosofía sino, a lo sumo, “cosmovisión”, “mito” o tal vez “pensamiento”. Poner en pie de igualdad filosófica una cultura que no tiene tradición escrita, que no privilegia el concepto como forma de conocimiento de la realidad y cuyo sujeto no es individual sino colectivo no es tarea fácil. Por ello, nos parece importante recuperar su planteo crítico sobre la concepción de filosofía moderna clásica dominante de occidente. Si bien la historia de la filosofía occidental nos presenta un sin número de definiciones de lo que es filosofía; prácticamente existen tantas definiciones como filósofos y filosofas. En este sentido, no podemos hablar de concepción occidental de la “filosofía” sino de distintas concepciones, en plural.

Estermann presenta una distinción entre definición etimológica y definición genética de la filosofía. La primera, señala dos aspectos que en la concepción moderna casi desaparecieron totalmente: donde Filosofía tiene que ver con amor y sabiduría. El primer aspecto hace hincapié en la pasión, el compromiso, o sentimiento profundo, una conmoción existencial, o hasta podríamos decir: una fe. Mientras que el segundo (sabiduría) subraya el nexo necesario con la experiencia vivencial (Erlebnis), la madurez personal, la riqueza experimental, la meditación profunda e incondicional. Por lo que la filosofía occidental moderna ya no es amor sino método y ciencia; ya no sabiduría o

conocimiento sapiencial. Por otro lado, la definición etimológica sólo consideraba la traducción clásica “amor a la sabiduría” dejando de lado la traducción de “sabiduría del amor”. Para Raimon Panikkar, filósofo y teólogo, “El filósofo no es sólo un amante del saber sino que es el mismo sapiente del amor, esto es, un saber que no cesando de amar sabe (saborea) que el amor no es posesión sino dádiva, que el amor no termina nunca, ni se queda fijo una vez para siempre”, es decir, antes que una actividad académica la filosofía es una actividad humana. En consecuencia, la filosofía según la concepción occidental moderna quedó entonces como un cuerpo anémico y desanimado, como ciencia estricta (Husserl), análisis lingüístico o hasta mera historia de la filosofía. (Estermann, 2007)

La definición genética (por el origen) construye una dicotomía ahistórica y artificial entre mitos y logos, supuestamente surgida con los primeros milesios (Tales, Anaximandro, Anaxímenes) en las riberas mediterráneas. Se olvida o se suprime normalmente el hecho que la filosofía occidental tiene su origen en Asia, en la periferia del imperio griego y no en el centro político y cultural de la civilización occidental de Atenas y Roma.

“la filosofía por consiguiente, no nació en Grecia continental, sino en Egipto y las ciudades fenicias, y por ello entre los griegos esta actividad se inició en la Hélade marítima, de ciudades portuarias, comerciales, en antigua convivencia con las costas del delta del Nilo y de las ciudades del Este del Mediterráneo [...] Su política igualmente depende de la estructura de las ciudades-puertos mercantiles” (como Saís, de la cual Atenas era una colonia). (2007: 58)

Por lo que la sabiduría muy rápidamente cedió su lugar al logos y los sabios se convertían en filósofos. La filosofía se convertía entonces, empezando con Platón, en logología o noología, es decir, un estudio distanciado y teórico del logos y nous. El amor pasional (eros y philia) inicial se enfriaba y con él el compromiso personal con los problemas prácticos, políticos y existenciales. La filosofía poco a poco dejaba de ser interpretación apasionada de la experiencia vivencial y se convertía en teoría acerca del ser (ontología), del conocer (epistemología) y hasta en interpretación de la interpretación (historiografía).

Siguiendo el planteo anterior se podría distinguir entre un sentido amplio y un sentido estricto de lo que es filosofía. La filosofía en un sentido amplio sería entonces todo el esfuerzo humano para entender el mundo, a través de las grandes preguntas que la humanidad ha formulado; y este hecho le compete a todos los pueblos en todas las épocas. Algunos autores suelen llamar este tipo de filosofía cosmovisión o simplemente pensamiento.

La definición esencial de la filosofía en sentido estricto enfatiza los rasgos que la filosofía surgida en occidente tiene: racionalidad lógica; metodología sistemática; actitud anti mitológica; científicidad; graficidad (escritura); individualidad del sujeto (filósofos y filosofas históricamente identificables). Como por arte de magia, esta definición a priori concuerda con el tipo de pensamiento que surgió en Grecia hacia el siglo VI a.C. con los presocráticos, y después con Sócrates, Platón y Aristóteles y las escuelas postaristotelicas. Con lo que queda demostrado que la filosofía en sentido estricto fuera un privilegio exclusivo de Occidente. Y por otro lado, todo aquel pensamiento que no cumpla con los rasgos señalados es considerado como cosmovisión, "mito" o tal vez "pensamiento regional".

Si la filosofía en un sentido amplio sería todo el esfuerzo humano para entender el mundo, a través de las grandes preguntas que la humanidad ha formulado, podemos encontrar por ejemplo en el pensamiento andino una filosofía y una sabiduría popular específica que intenta responder desde su cosmovisión a los problemas concretos de la existencia humana.

En este sentido recuperamos algunos indicios del pensamiento de Rodolfo Kusch sobre el pensar particular del hombre americano. En la introducción a América profunda, se describe lo que acontece en el tránsito de un ascenso al cuzco. En un sentido metafórico podemos decir que más que una subida es el descenso hacia lo profundo del ciudadano pulcro. Se describe el mundo profundo de América en tanto un mundo que es adverso y hostil para el buen ciudadano civilizado, que inquieta, da inseguridad y molesta. Pero, ¿Qué es aquello que resulta adverso, hostil, y molesto? Es el paisaje de lo andino; y es el otro, las calles que hieden, el mendigo que pide limosna y la india vieja que no logramos entender cuando habla. Esto que nos acosa, que sentimos rechazo y no sabemos cómo llamarlo, es el hedor "un signo que no logramos entender pero que expresa un estado emocional de aversión irremediable que tratamos de disimular" pero le tenemos miedo, es un miedo originario. Frente a esto Occidente apela al mito de la pulcritud, que consiste en una satisfacción de pensar que se está "limpio" y ello da seguridad. Esta aversión irremediable crea la diferencia entre pulcritud de un nosotros occidental y el hedor de lo americano. Y el hedor ingresa como una categoría en nuestros juicios sobre América y sobre su conocimiento. Pero Kusch se pregunta ¿Qué pasaría si se tomase en cuenta la realidad del hedor, el tipo de humano que lo respalda, su economía y su cultura? Hacer esto sería como revivir un mundo superado por Occidente. Algo así como despertar el miedo al desamparo, es como estar desalojado del hogar, el miedo al exterminio. Es

volver a encontrarse ese miedo que el mito de la pulcritud remedió con el progreso y la técnica pero que vuelve a aparecernos en el rostro de un mendigo. (kusch, R. 2012)

No estamos tan lejos, frente al problema del miedo a la muerte el pensar andino apela al ritual para favorecer la suerte de los dioses, mientras que nosotros apelamos a la seguridad que nos brinda la pulcritud de la Ciencia y el progreso civilizatorio. En este punto compartimos el mismo problema filosófico de la existencia humana de estar arrojados en el mundo y en el esfuerzo del pensar andino de responder a dicha pregunta.

Repensado las prácticas educativas

Intentamos hacer filosofía desde nuestra situación de encontrarnos arrojados en la cotidianeidad latinoamericana, pensando a partir de los problemas prácticos que le acontecen a nuestra existencia. Frente al despojo de todo dogma o principio regulativo estamos arrojados en la intemperie de nuestra cotidianeidad en la búsqueda de un horizonte que otorgue un sentido a nuestra condición humana y una seguridad para vivir. Presos por las ilusiones que se construyen desde una operatoria de globalidad neoliberal que lejos está de abogar por la libertad y la igualdad de todos los mundos sino más bien un mundo donde sólo quepan algunos. Nos interpela la lógica eurocéntrica occidental moderna que opera como un modo de subjetivación homogeneizante y de pretensión universalista que actúa a través del tránsito de los sujetos por las instituciones. En particular la escuela y la universidad producen subjetividades específicas, y en el contexto actual dichos procesos resultan ser excluyentes a todos aquellos sujetos que se resisten a ser moldeados por dichas operatorias. La relación docente y estudiantes que la institucionalidad reproduce, dispone tanto al docente como a los estudiantes a ciertas prácticas específicas. Nos interrogamos sobre ¿Cómo instaurar nuevos modos de relacionarnos en el aula? Modos más solidarios y menos competitivos, mas dialogales y menos retóricos, más fraternos y menos individualistas ¿Qué acciones debemos generar para reinventar acciones educativas más situadas y menos alejadas de la realidad? Según Kohan

“Para una filosofía de la educación en estos días se vuelve particularmente relevante la pregunta sobre el tipo de subjetividad que la educación contemporánea contribuye a constituir: ¿cuál es el sujeto que las instituciones educativas en nuestros días coadyuvan a conformar? Como filósofos en la educación, la pregunta se vuelve una interpelación a nuestra práctica y a nosotros mismos: ¿Qué sujetos coadyuvamos a conformar en nuestra práctica de profesores de filosofía de la educación? La pregunta abarca a nosotros y a los

"otros", a profesores y alumnos, a todos los partícipes de una experiencia educativa.". (Kohan, 1996)

Intentamos pensar juntos estudiantes y docentes estos problemas/tensiones desde un abordaje situado, arraigado en nuestra realidad concreta donde se desarrolla nuestra existencia. Para ello creemos necesario recuperar las resistencias y tradiciones de nuestros pueblos, las experiencias de comunidad, fraternidad, solidaridad, para gestar nuevas relaciones y esperanzas de una vida digna, más justa, más libre y más humana. Un giro epistemológico no basta para replantear nuestras prácticas educativas, necesariamente tenemos que replantear nuestras institucionalidades, es decir, lo que las instituciones esperan como resultado desde su lógica productiva. Nadia Heredia incorpora algunas preguntas que asumimos para repensar nuestras prácticas educativas:

¿Qué lugar le estamos dando al amor como forma educativa de relación si no cuestionamos por ejemplo, el propio ordenamiento educativo en torno a la meritocracia? ¿De qué forma podemos cuestionar seriamente el egoísmo natural si continuamos promoviendo la competencia individualista? ¿Dónde estamos anclando en última y en primera instancia las bases de lo que entendemos por saber? En suma ¿Cómo estamos entendiendo esta conformación de subjetividades sin fortalecer lazos de fraternidad y amorosidad? (Heredia, Nadia, 2016)

Evidentemente pensar la amorosidad en la práctica educativa implicaría ejercitar un corrimiento de un lugar instrumental y normativo del docente, de un lugar menos racional hacia un lugar más cordial y amoroso en las relaciones, en términos de alojar la alteridad que se presenta frente nuestro. Lo cual implicaría también romper con una pulcritud relacional en términos de kusch y alojar el hedor de la novedad y la incertidumbre de estar ante el otro desde una autenticidad no habitada. En este sentido es que nos parece imperante una reflexión sobre un corrimiento epistemológico no occidental que tensione nuestras concepciones de sujeto, de cultura, nuestras relaciones educativas entre docentes y estudiantes, y nuestros modos de aprender y enseñar. Y ensayar otros modos de estar en el aula.

Por último estas reflexiones sobre las prácticas educativas podrían invitar a repensar la dimensión interventiva del trabajo social en tanto intervenciones que acontecen desde diversas lógicas institucionales (salud, educación, justicia) pero que tienen una misma matriz epistémica eurocéntrica, donde sus dispositivos y sus saberes en general asumen la búsqueda de la producción de disciplinamiento y ordenamiento subjetivo. Con el

objetivo de tensionar una lógica totalizante para encontrar otros modos de estar en las instituciones y alojar a los sujetos que llegan a ellas.

Bibliografía

Dussel, E. (2007) Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid: Editorial Trotta,

Estermann, Josef (1998; 2006). Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo. Quito: Abya Yala; La Paz: ISEAT

Heredia, N (2016). La Ética de la Liberación y la Educación: pensando el sentido político de lo común. Clase 3, Módulo VI. Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación. Aportes para pensar a partir de la descolonialidad. UNJU – AFyL

Kusch, R. (2012) América Profunda. Fundación Ross. Rosario. Introducción a América