

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Autoridad y libertad en contextos educativos. Un abordaje desde la lectura de mitos griegos y leyendas indígenas .

Fernandez , Mónica y Da Luz , Susana.

Cita:

Fernandez , Mónica y Da Luz , Susana (2008). *Autoridad y libertad en contextos educativos. Un abordaje desde la lectura de mitos griegos y leyendas indígenas. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/584>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/MHU>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

V Jornadas de Sociología de la UNLP y el I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. 10 al 12 de diciembre de 2008

Mónica Fernández/ Susana Da Luz. Universidad Nacional de Quilmes- Ponencia mesa N° 38
mbfernandez@unq.edu.ar / susanadaluz@yahoo.com.ar

Autoridad y libertad en contextos educativos. Un abordaje desde la lectura de mitos griegos y leyendas indígenas

A modo de introducción

Desde lo formal, en las políticas de infancia y adolescencia se ha producido un quiebre; nuevas leyes de protección enmarcadas en la Convención para los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes (CDN) protegen a estos grupos de personas. Sin embargo, el quiebre normativo no se ha trasladado a la práctica educativa como sería deseable, aunque sí es un hecho en el imaginario adolescente. Con todo, el fondo de la letra de la ley no parece haber mostrado un acuerdo entre lo explícito (lo escrito) y lo implícito (la práctica). Esta confusión entre lo escrito y la praxis, resulta un escollo en las relaciones sociales que se entablan a diario en las instituciones educativas en particular y en la sociedad en general, dejando como resultado un complicado entramado de problemas de convivencia, ya no sólo entre docentes y estudiantes, sino también entre pares, y en las relaciones familiares.

Este trabajo pretende servir de instrumento teórico y estrategia didáctica para trabajar temas de convivencia escolar, puesto que se enmarca en experiencias educativas llevadas a cabo en un centro de educación de adolescentes, poniendo en práctica la lectura y debate de mitos y leyendas, para crear ambientes de reflexión respecto de los asaltos a la dignidad que generan las actitudes violentas.

El marco teórico utilizado en la fundamentación responde a una serie de trabajos de Paul Ricoeur. En primer lugar un ensayo sobre la interpretación, en el que muestra la tradición filosófica en la que se inscribe su trabajo hermenéutico y fenomenológico. En segundo lugar se ha trabajado con un artículo en el que el autor describe su concepción sobre el

lenguaje escrito. Por último, se reseñan algunas enseñanzas que el autor ha dejado sobre cuestiones éticas, uno concerniente al problema del fundamento de la moral y otro sobre razones de sabiduría práctica, trabajo en el que hace referencia al conflicto humano y la institución a partir de lo trágico de la acción, en la *Antígona* de Sófocles.

Adicionalmente, se ha trabajado con el texto de la Ley de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia (26061) y su equivalente para la Provincia de Buenos Aires (13298), como también con el articulado de la Ley Nacional de Educación (26206)

Por último, este trabajo toma parte del material empírico registrado por las autoras en las actividades prácticas puestas en marcha en el Centro de Enseñanza para Adultos (CEA) 723/01.

Breve relato sobre el perfil de los y las estudiantes de la institución

El grupo que conforma Tercer Ciclo en el CEA 723/01 está compuesto por veintiséis estudiantes, diecisiete varones y nueve mujeres; de estas, dos son adultas. En su mayoría provienen del barrio donde está ubicado el CEA, pero tres de ellos viajan desde Palermo, Berazategui y Claypole, por tratarse de jóvenes que hasta 2007 cursaban 2° ciclo y vivían en Avellaneda, pero que se han trasladado recientemente por motivos familiares.

Se ha observado que existen algunas dificultades específicas de convivencia, probablemente relacionadas con las situaciones vivenciales. Por ejemplo, un joven perteneciente al Proyecto de Integración con la E.E. 501 de Avellaneda, presenta situaciones conductuales complejas; un alumno que está iniciando tratamiento psicológico acompañando el ingreso a una Granja; un alumno que ha perdido a su madre luego de una larga y penosa enfermedad; otro joven que después de varios años de internado en el Hogar Juan XXIII de Gerli, ha retornado con su familia; una adulta con disminución visual y una adolescente que se retorna a vivir con su madre y hermanos, luego de haberse fugado de la casa y realizado una denuncia por violencia familiar. Situaciones todas que requieren un trabajo individualizado desde distintos abordajes.

Los jóvenes que llegan con situación de fracaso escolar han rendido evaluaciones iniciales para las áreas de Lengua y Matemática, evidenciando dificultades puntuales en la comprensión lectora y en la escritura, como así también en la resolución de problemas de perímetro, la noción de figuras geométricas es confusa y existe imprecisión en los cálculos. A su vez sostienen el bagaje de conocimientos que permitirá el desarrollo de las capacidades que traen y la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes pertinentes a un tercer ciclo de nuestra modalidad.

Con respecto a la situación laboral, dos de los adolescentes trabajan, uno en una verdulería y otro en un reparto, por lo cual las familias han solicitado permiso para adelantar el horario de salida algunos días en la semana.

A raíz de un episodio de violencia protagonizado por ocho varones, se acordó con el grupo iniciar un subproyecto destinado a mejorar la convivencia en el marco del Proyecto 2007 **“Desaprendizaje de conductas violentas”** que se está realizando a través de talleres cuyos actores son familias, alumnos, docentes.

De mitos y leyendas, hermenéutica y fenomenología

En un ensayo sobre el problema de la interpretación¹, Ricoeur señala que su trabajo se inscribe en una tradición filosófica que busca articular concepciones de la fenomenología y la hermenéutica. Esta coyuntura la ubica en sus investigaciones sobre función narrativa, mostrando una similitud con otros trabajos sobre la metáfora, el psicoanálisis y la simbólica.

Tres son las preocupaciones que llevan al autor a realizar investigaciones sobre la función narrativa. Primero, le interesa aquella cuestión de preservar la amplitud, la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje². En segundo lugar, reflexiona respecto de la

1 RICOEUR, Paul (2000) Acerca de la Interpretación, Paul Ricoeur, en: Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. 2000. FCE

² Señala que en ese sentido se acerca a aquellos filósofos analíticos que se resisten al reduccionismo según el cual las lenguas bien hechas deberían ser la medida de las pretensiones de sentido y verdad de todos los empleos “no lógicos” del lenguaje.

posibilidad de reunir las formas y las modalidades dispersas del juego de relatar³. Se trata de pensar la dicotomía que se pretende establecer entre aquellos relatos que tienen pretensión de verdad, comparable a los discursos que aparecen en las ciencias: la historia y las biografías; y por otra parte los relatos de ficción, por ejemplo, la epopeya, el drama, la novela breve, la novela; como también la cinematografía, la pintura y otras artes plásticas. Por eso considera que existe una unidad funcional entre estos distintos géneros: su carácter temporal. Por último, aparece la tercera preocupación, que hace referencia a la posibilidad de facilitar el tratamiento de la temporalidad y de la narrativa: porque éste se ordena en unidades discursivas mayores que la oración, que pueden llamar textos⁴.

Aquí comienza a hacer referencia a Aristóteles y su *Poética*, para mostrar una disciplina que trata de las leyes de composición que se sobreañaden al discurso para conformar un texto que se considera como relato, poema o ensayo. Se plantea, entonces, que el acto de relatar según la noción aristotélica de mito muestra que la intriga, es decir la inteligencia de este tipo de relato, marcan un principio y un fin, con un nudo o desarrollo que sería la parte inteligible del relato mitológico, epopéyico, etc.; con sus diferencias claro, pero que nos habla de una puesta en intriga, que consiste en la selección y combinación de acontecimientos y acciones relatados, que convierten a la fábula en una historia completa. El nudo (la intriga, la inteligencia del texto) muestra que el cambio de acción solo se lleva a cabo cuando se produce un cambio de fortuna (una peripecia, un episodio lamentable u horroroso) que provoca, aunque solo cuando la historia concluye y compensa la peripecia con un reconocimiento, sellando el destino del héroe por un acontecimiento que clarifica toda la acción y produce en el oyente la catarsis de la piedad y el terror.

A partir de ese carácter inteligible de la intriga, puede decirse que la competencia para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de comprensión. Ahora bien, dado que la ficción narrativa (mito y mimesis) imita la acción humana, según la configuración imaginaria de la intriga, la ficción tiene ese poder de rehacer la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que puede llamarse mundo.

³ Ramificación de géneros literarios cada vez más específicos

⁴ Porque si la narratividad ha de marcar, articular y clasificar la experiencia temporal, es necesario buscar en el uso del lenguaje algún parámetro que cumpla este requisito de delimitación, ordenamiento y explicación

Entonces, el discurso poético aporta al lenguaje aspectos, cualidades y valores, gracias al juego complejo del enunciado metafórico.

Así, “lo escrito se libera de los diálogos cara a cara y se convierte en la condición del devenir texto del discurso”. Por eso, comprenderse es vislumbrarse ante el texto y recibir de él las condiciones de un “sí mismo distinto del yo”, que se pone a la vista, que asalta a quien comprende a partir de la lectura. Ninguna de las dos subjetividades (ni la del autor, ni la del lector) tiene pues prioridad en el sentido de una presencia originaria de uno ante sí mismo. Una vez liberada de la supremacía de la subjetividad se pregunta Ricoeur ¿cuál puede ser la primera tarea de la hermenéutica? Y responde que el trabajo fundamental de la comprensión hermenéutica es buscar en el texto mismo, por una parte, “la dinámica interna que rige la estructuración de la obra”, y por otra, “la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería verdaderamente la cosa del texto”. Con lo cual encuentra en principio el trabajo de interpretación hermenéutica, pero ahora pensado en términos de proyección práctica del contexto, es decir en términos de hallar en el texto el mundo de la vida.

Acerca del discurso escrito, la interpretación y la comprensión

Una vez que se ha trabajado con la noción aristotélica de intriga, como medio para detectar un sí mismo distinto del yo, resulta necesario reflexionar acerca de la comprensión de lo dicho, pero ahora en un escrito, es decir en una narración en formato de texto. En otro ensayo relevante⁵ para el presente trabajo, Ricoeur describe su interpretación de cómo las acciones transformadas en texto son discursos que se han podido decir, pero que no se los puede decir, se los escribe. Para realizar este análisis primero se pregunta ¿qué es un texto? y responde, “es todo discurso fijado por la escritura”. Pero entonces ¿qué se debe pensar de la relación del texto con el habla? Dice con Saussure, que el habla es la realización de la lengua en un acontecimiento discursivo. Además, como institución, la escritura es posterior al habla. Sin embargo esta relación social del habla respecto de la escritura no está en cuestión, lo que sí le interesa al autor es que, la escritura fija un discurso que se habría

⁵ RICOEUR, Paul ¿Qué es un texto? (2000) en: *Del Texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE. Buenos Aires

podido decir, pero que se lo escribe porque no se lo dice. Descubre aquí una relación directa entre el querer decir del enunciado y la escritura: **la función de la lectura** respecto de la escritura, donde el lector tiene el lugar del interlocutor y simétricamente la escritura tienen el lugar de locución y del hablante.

Encuentra así un doble ocultamiento, el del lector y el del autor, porque lo que llega en forma de escrito es el discurso en tanto intención de decir. Aquí es donde se halla la función referencial del habla, porque la persona que emite un discurso dice algo sobre el mundo, sobre la realidad. Por eso, la interpretación resulta ser “el arte de comprender a partir de los monumentos escritos y testimonios emanados” de éstos. En ese sentido, la interpretación conserva el carácter de apropiación, porque al interpretar el discurso escrito, una persona se comprende mejor, o empieza a comprenderse.

Al caracterizar la interpretación como apropiación, Ricoeur busca destacar el carácter actual de la interpretación⁶, porque la lectura marca la actualización de las posibilidades semánticas del texto. Lo que interesa del concepto de habla no es que sea dicha, sino que se trata de un acontecimiento, un acontecimiento discursivo, la instancia del discurso: “las oraciones del texto significan aquí y ahora”. Entonces el texto actualizado encuentra un entorno y un público, retoma su movimiento interceptado⁷ y suspendido⁸, de referencia hacia un mundo y hacia sujetos. El mundo es el del lector, el sujeto es el lector mismo, por eso en la interpretación la lectura se convierte en una suerte de habla. Porque se acaba concretamente en un acto que es al texto lo que el habla es a la lengua: “acontecimiento e instancia del discurso”. El texto, que antes de la lectura tenía solo un sentido: sus relaciones internas, sus estructuras; ahora tienen un significado: “una realización en el discurso propio del sujeto que lee”. Además, “por su sentido, el texto tenía solo una dimensión semiológica, ahora tiene por su significado una dimensión semántica”

⁶ Como cuando un músico interpreta la partitura

⁷ Interceptado por el efecto de una lectura, una acción en la que el hablante está ausente.

⁸ Puesto entre paréntesis, tal como lo piensa Husserl en su fenomenología

Para volver a la lectura de los mitos o leyendas, resulta que el análisis estructural de este tipo de escritos, como estructura lógica de explicación⁹, opera también como instrumento de mediación entre la vida y la muerte, siendo esta una función que opera como relato de los orígenes. Así, el mito no es un operador lógico entre cualquier proposición, sino entre dos proposiciones que apuntan a situaciones límite: el origen y el fin, la muerte, el sufrimiento, la sexualidad.

La libertad: las leyes de la moral y la moral de las leyes¹⁰

En “El problema del fundamento de la moral”¹¹, Ricoeur muestra que existen fundamentos más primitivos que la ley, en cualquiera de sus sentidos -formal, material o natural-, para la moral. Para cumplir con su objetivo, elabora una red conceptual que comienza con un análisis de la noción de libertad en primera persona, como una de las fuentes de la ética, pero que aún no es un estudio de la moral. Aquí, piensa “la libertad como el opuesto de la idea de ley, porque la libertad solo puede atestiguar en obras” (2000:62).

Así, encuentra que el “yo puedo” traducido en acciones es la base dinámica de la ética, porque considera que la ética es un itinerario que va desde “la creencia desnuda y ciega de un yo puedo a la historia real”, que es el lugar donde se puede atestiguar ese yo puedo. Se trata de pensar en un deseo que está enclavado en el deseo de hacer, como “expresión, marca y señal de ese poder hacer” (2000:64). El autor está señalando que la vía de acceso al mundo de la ética se ubica en ciertas experiencias halladas en el mundo de la vida, como la culpa, la soledad o el fracaso, porque lo propio de estas vivencias es que muestran crudamente la distancia entre el deseo de ser y su posible realización. Pero esto solo indica el origen de la dinámica de la ética.

El segundo enclave de la ética estaría representado por la libertad en segunda persona. Dicho de otra manera, el yo puedo traducido en acciones humanas es uno de los puntos de

⁹ Habría que hacer notar que el autor, siguiendo a Lévi Strauss, piensa al mito, a su disposición argumentativa, a la trama del mito, como una especie de estructura lógica.

¹⁰ El siguiente acápite ha sido extraído de un ensayo preparado por Mónica Fernández en el Congreso sobre Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe. Universidad de Santiago de Chile. Instituto de Estudios Avanzados 29 de octubre al 2 de noviembre.

¹¹ RICOEUR, Paul (2000) Amor y justicia. Caparrós Editores. Madrid

partida para la ética, pero aún no la constituye; porque para que la libertad se realice habría que tener presente el contenido de la moralidad, que está en las costumbres, en ese deber ser para el otro. Solo allí se ubica para Ricoeur el verdadero problema de la moralidad, porque para que la libertad del otro sea un hecho hay que tener presente que “si yo no me creo libre, tampoco creo libre al otro” (2000:65). Así, reconocer la propia libertad resulta el puntapié inicial para identificar el lugar de la libertad del otro, con lo cual todo lo negativo de la obligación del reconocimiento de la libertad propia y ajena se transforma en conflicto. El autor encuentra, siguiendo a Hegel, que todo esta lucha por el reconocimiento de la libertad propia y ajena, tiene una historia específica que es la de la esclavitud, la desigualdad y la guerra.

En este punto del estudio el autor encuentra el lugar de la institución, como mediadora entre la libertad en primera y segunda persona, es decir como el lugar de la no-persona que media entre el yo y el tú. Habría que tener presente que utiliza el término institución por considerarla más neutra que la idea de valor, norma, ley positiva y también ley natural. Así, la institución sería como un “puente hacia el estatuto de cuasi-objetividad de toda mediación entre dos libertades” (2000:67). Resta decir que aquí el autor se enfrenta a un encadenamiento de obras o acciones anteriores, es decir a la historia, porque la “actualidad del acto se encadena sobre la pasividad y, por consiguiente, sobre lo adquirido de un obrar anterior al nuestro” (2000:68). Encuentra asimismo, que así como no existe un punto cero en la historia de la ética, en parte porque resulta imposible verificarlo, resulta una situación comparable a la del lenguaje y a la de la institución. Más aun, dado que el lenguaje mismo es una institución, la comparación entre ética, lenguaje e institución, resulta aun más pertinente.

Así, la institución, como mediadora de la libertad entre la primera y la segunda persona, resulta la tercera persona, mejor dicho, la no-persona. Con lo cual, se evidencia que las libertades son siempre mediatizadas por todo tipo de objetos prácticos que se expresan en la instituciones. Porque las instituciones muestran lo instituido y lo que instituyen, y esta relación instituido-instituyente, como mediación ética, es la base de otras nociones: por ejemplo el imperativo o la ley. Así, las libertades mediatizadas en cualquier objeto práctico

se expresan en cualquier institución: amorosa, familiar, jurídica, social, económica o política, permitiendo la interiorización de un conjunto de relaciones objetivas. “pero no se pueden engendrar como objetivas a partir de este proyecto de intimidad” (2000:70) es decir de interiorización. Más allá de las diferencias entre las formas en que se interiorizan las exterioridades, Ricoeur plantea que prefiere partir siempre de una relación exterior para interiorizarla y con ello reconocer la necesidad inicial del momento de exterioridad.

Tal como lo había planteado en el comienzo del ensayo, el autor ahora se propone mostrar cómo aparece la ley. Para ello parte de la noción de valor para llegar, en un recorrido que diferencia y ordena aquellos términos que permiten la aparición de la ley, en un “intento de génesis del sentido de complejidad creciente” (2000:70). En este recorrido el valor es entendido como un medio para evaluar la libertad propia, en un primer momento, pero que se transforma en libertad del otro, al distinguir lo que vale del deseo, porque es “la posición de tu libertad frente a la mía la que exterioriza lo valioso frente a lo deseable” (2000:71). Esto es así, porque el deseo de transformar la realidad del otro a partir de la propia se constituye en un conjunto de acciones institucionalizadas cuyo sentido, dice el autor, es la justicia. Aquí se halla el primer reconocimiento de una situación ética. Así, “todo valor es un compromiso entre una exigencia, un reconocimiento y una situación” (2000:72).

Hasta aquí solo se hace referencia al valer más, presentado como un elemento clave del deseo de la libertad del otro. Pero, al introducir la noción de norma, a lo deseable que se instalaba en la noción de valor, se agrega lo “preferible” y empieza a aparecer la idea de regla como figura del imperativo. Hay que tener presente que el imperativo designa una negatividad, aquello que no hay que hacer (no matarás, no robarás, etc.), se nombra esencialmente aquellas cosas que no hay que hacer, designando una escisión; el valor ahora como norma, se ha dividido entre “un preferible ya objetivado y un deseo que se encierra sobre la propia subjetividad. Entonces comienza a triunfar el “se debe”, como algo que me es extraño, como lo otro” (2000:74). Con lo cual la libertad en primera y segunda persona, basada en el deseo de la libertad del otro, es un elemento olvidado y da paso a la exigencia, a la prohibición. De esta manera, la función primera de la norma es la de amparar la

“voluntad arbitraria” de los deseos (en términos de valor), dando paso a la “voluntad racional” (en términos de norma).

Ese paso de la voluntad arbitraria (el valor) a la voluntad racional (la norma), es el lugar de descubrimiento del imperativo que está determinado en la institución (la familia, en este caso). Sin embargo, mientras la norma se enuncia de modo universal, “el imperativo se relaciona siempre con una acción singular presentada bajo la forma de mandato” (2000:75). Con lo cual se vislumbra una forma de dominación, una relación de origen social ligada a la distribución del poder en un grupo determinado. Esto es lo determinante para la interiorización del imperativo, porque aprendemos un orden de valores capaz de educar nuestra voluntad por “mediación de imperativos, es decir de estructuras jerarquizantes interiorizadas [porque] El hombre y el niño no podrían interiorizar la ley del padre si esta interiorización no fuera potencialmente el camino mismo de la valoración de su propia libertad, o lo que es lo mismo, si no mediatizaran la educación de la libertad en la búsqueda de su propia expresión y de su propio dominio” (2000:77).

Recién en este punto de la génesis encuentra el autor el lugar de la ley, porque la idea de ley añade a las nociones de valor, de norma y de imperativo, la posibilidad de volverse universal. Solo en este nivel puede situarse la moral kantiana, que es puramente formal y por eso no se puede llegar a ella sin antes realizar un recorrido por el mundo de los valores, las normas y los imperativos, realizando un puente entre la libertad para cruzar hasta llegar a la ley, pero pasando por todos los intermediarios: valores, normas, imperativos y la mediación de las instituciones.

La última estación del recorrido realizado por Ricoeur, en este tren que busca reflexionar sobre el problema del fundamento de la moral, es la *ley natural*, para lo que cita a Kant, cuando éste señala lo siguiente, “obra de tal manera que puedas considerar la máxima de tu acción como una ley de la naturaleza”. Así, encuentra que solo puede hablarse de naturaleza o ley natural en el caso del pasaje histórico que opone derecho natural a derecho positivo, en términos de concepto de protesta¹²; pero nunca en términos antropológicos,

¹² Por ejemplo cuando se ha protestado contra la esclavitud en nombre de la ley natural

puesto que allí los elementos que mediatizan entre la libertad y la ley, nunca son naturales, porque se trata de instituciones¹³, ámbitos en los cuales el concepto de ley natural pasa de su función de protesta y de recurso, a una función de refugio.

La sabiduría práctica: autonomía, institución y conflicto

De lo expresado anteriormente surge que el conflicto aparece en ocasión de reflexionar sobre un juicio moral en una situación específica. Así, al problema del fundamento de la moral, puede sumársele otro sobre algunas cuestiones de sabiduría práctica, donde el autor hace referencia al conflicto humano y la institución, tomando como punto de partida algunos aspectos trágicos de la acción humana, con el fin de mostrar el camino para abordar aquellas cuestiones del sí (uno mismo) y la sabiduría práctica que parecen desembocar en la noción de convicción. Ricoeur¹⁴ parte de algunos comentarios sobre la *Antígona* de Sófocles, aunque en este caso ya no habla de una institución de tipo familiar como en el caso de la búsqueda del fundamento de la moral, sino que ahora el conflicto surge de las presiones de los derechos de familia¹⁵ frente a las obligaciones impuestas a la ciudadanía.

La finalidad del espectáculo trágico de *Antígona* supera cualquier intención didáctica, señala el autor, “porque esta tragedia dice algo único sobre el carácter ineluctable del conflicto en la vida moral” (1996:262); puesto que el camino catártico que produce la interpretación de la trama de la narración, es un acontecimiento comparable al de las situaciones límite, donde la solución al conflicto sólo es hallada al reorientar la acción, como resultado de una sabiduría práctica en situación, que parece ser el camino hacia la llegada de la convicción. En tal sentido la tragedia parece mostrar más bien una aporía ético-práctica, al crear una diferencia básica entre sabiduría práctica y sabiduría ética.

¹³ En otro trabajo, FERNANDEZ, M. (2008) “Voluntad y autonomía en la práctica educativa de la educación en derechos humanos. La tensión de lo voluntario y lo involuntario” (también con la idea de buscar fundamentos para exaltar la noción de “creación y recreación de una cultura de y para los derechos humanos”) se realizó un recorrido similar a este, sólo que en esa oportunidad, en lugar de trabajar con el concepto de libertad, se abordó el conflicto, la institución y la sabiduría práctica.

¹⁴ RICOEUR, Paul (1996) *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores. Madrid

¹⁵ Antígona desoye las leyes de la ciudad y pone los derechos de familia por encima de los de la comunidad.

Aquí están en juego las mediaciones institucionales que indican el grado en que la justicia se vuelve equitativa¹⁶. Porque, llegado a este punto, cuando los elementos del conflicto alcanzan la noción de ciudadanía, hay que tener presente que no se trata de agregar una filosofía política a la filosofía moral, sino de sortear aquellos obstáculos en los que pueda percibirse la noción de autonomía, por ser el lugar práctico donde se ubicaría, según el autor, la moral kantiana. Así las cosas, parece que el punto es vislumbrar cómo diferenciar entre poder y dominación. En el primer caso estamos frente a un elemento con características similares a los de la autonomía, mientras que en el segundo, parece más bien mostrarse unas estructuras jerárquicas existentes entre gobernantes y gobernados¹⁷.

Para poder abordar el estudio del conflicto entre gobernantes y gobernados, Ricoeur hace aparecer en la escena un nuevo término: el respeto. Resumiendo mucho las cosas¹⁸, la noción de respeto tiende a dividirse entonces en un respeto hacia la ley: que representa el elemento universal y el respeto de las personas: la instancia particular. En este punto surgen dos cuestiones que mencionar, el de la aplicación a la situación concreta, es decir el contexto de la vida cotidiana, “donde se pide el reconocimiento de la alteridad de las personas” (1996:287) y el lugar del deber, que si bien resulta un derivado de la práctica cotidiana, la pluralidad de los deberes (socorrer al prójimo, soportar un insulto sin vengarse, etc.) cumplen con la prueba de universalización.

Al cabo de realizar un recorrido para fundamentar la idea de respeto, tanto en su sentido cultural como natural, el autor concluye en que este término remite a una “solicitud preocupada por la alteridad de las personas”, en aquellos casos en que ese respeto es fuente de conflicto, donde el lugar de mediación está representado por la institución, como dadora de formas de justicia a partir del establecimiento de la norma escrita. Por tanto, se trata de

¹⁶ Que es justamente allí donde las leyes no resultan eficaces y la equidad vendría a corregir aquellas omisiones producidas por la universalidad.

¹⁷ Podría decirse que existe una similitud entre la idea de poder foucaultina y la ricoeuriana, dado que en ambos casos la referencia a la autonomía estaría indicando el lugar del poder, más allá de la existencia de estructuras de dominación que se hallan sólo al vislumbrar el poder que atraviesa las instituciones sociales, pero que nace, dicho de modo burdo, en las relaciones cotidianas y va creando redes complejas.

¹⁸ El abordaje del autor es por lejos más profundo, apoya sus argumentos citando a Aristóteles, Kant, Hegel, Rawls, Taylor, Walzer, Habermas y otros autores relevantes, tanto para la esfera política como para la ética.

una solicitud crítica, por “ser la forma que la esfera práctica toma en la región de las relaciones interpersonales” (1996:300).

El circuito del recorrido regresivo que hace Ricoeur para fundamentar la noción de sí mismo y su relación con la sabiduría práctica que culmina en la convicción moral, queda completado gracias al paso de la tensión entre autonomía y conflicto, que parte del reconocimiento de la sabiduría práctica en situación (Aristóteles) y da paso a la universalidad del imperativo kantiano de autolegislación. Así, el autor invierte el camino del reconocimiento de la autonomía kantiana, al partir del reconocimiento de una sabiduría práctica en situación como dadora de una autonomía nacida de la resolución de un conflicto, provocado por el sufrimiento de una injusticia en el orden particular, con lo cual se advierte el reconocimiento de la universalidad, por estar implicada la institución mediadora, ámbito en el que las normas están escritas.

Entonces, la noción de autonomía kantiana, no sería un derivado de la pretensión universalista, sino al revés, se llegaría al reconocimiento de los valores positivos a partir de la resolución de un conflicto, surgido entre las cuestiones morales comunitarias y el sufrimiento particular.

Un registro de clase, un relato de mitos

El siguiente registro¹⁹, ha sido tomado de una clase de Lengua, con los adolescentes de 3º Ciclo del CEA 723/01 – Sarandi, Avellaneda, durante el mes de julio del corriente año.

Clase I

Partimos de la lectura de “Las cinco edades de la humanidad”, en: *Los mitos griegos* de Robert Graves, publicado por la Editorial Alianza en 1995. La presentación, como es habitual en nuestras clases, la realcé en voz alta y me preparé para escuchar los comentarios de mis alumnos.

Jackeline:-Profesora, lo que cuenta esta lectura ¿es verdad o mentira?

Federico:_Nena!!!! Es mentira, genero fantasía o cuento fantástico.

Ezequiel:_Parte verdad, parte inventado, como las leyendas, no, Profe?

¹⁹ El siguiente acápite es el resultado de un trabajo realizado por la profesora Susana Da Luz

P:_ Enumeren elementos reales y otros que no lo son

(A medida que lo hacen, se ve la necesidad de ordenar los párrafos)

P:_ Reconozcan los párrafos , así se nos facilita ubicar los elementos.

Cinthia:_ Con corchetes

Facundo:_ Ah!!! Ella, la que sabe

P:_ bueno, todos ubican los elementos que nombraron los compañeros? Están de acuerdo?

Maxi:_ Pero no hay hombres de plata, hierro ni oro...

Macarena:_ Pero si recolectaban frutos y fabricaban armas... todo eso... el pan...etc.

Vivi:_ Esto pasaba en Grecia

Lucas: No son los mitos, estos, profe... yo los vi en la otra escuela el año pasado

P:- Muy bien, se trata de mitos como bien recuerda Lucas. Leamos el vocabulario que acompaña el texto: CRONOS, CAMPOS ELISEOS, PROMETEO

Luego lo escriben en sus carpetas con sus palabras.

Ana:_ Pero es corto, lo copio y chau.

P:- No copien textual, den una vuelta de tuerca.

Jackeline:_ Voy a buscar el diccionario (enciclopédico) y armo de ahí.

Macarena:_ Podemos hacerlo juntas?

P:_ Si, recuerden que si hay acepciones, elegimos la que corresponda al contexto y CON SUS PALABRAS!!!

Federico:_ Profe, que las chicas copien en el pizarrón como cuando hacemos los vocabularios...

P:_ ¡Y el resto qué elaboración hace? Pensemos todos...

Estas son las consignas para el trabajo escrito:

- Relectura
- Elaboración de ficha bibliográfica
- Escribir el significado de las palabras del vocabulario
- Vincular la foto que aparece en el texto (Relieve del templo de Selinonte en Sicilia “La boda de Zeus y Era”) con el contenido de la lectura.
- Explicar cual es el origen del hombre según este texto.

- Responder: ¿Cuáles son los nombres de las cinco etapas del desarrollo de la humanidad, según la concepción de la cultura griega clásica? ¿Qué ocurrió entre los hombres en cada una de ellas? ¿Cuál sería la etapa actual?
- Construir grupalmente una definición de MITO

Clase II

Hago circular un libro sobre mitos griegos, se interesan. Les propongo leer algunos.

Varios: _Lea usted, Profe.

Leo entonces La caja de Pandora, me piden que relea algunas partes para entender mejor.

Leo a continuación Mito de Prometeo.

Ezequiel: _!Qué zarpados los chabones!!!

Rosana: _ Había dioses malos

Varios: _ Se mataban!

P:- El castigo es un elemento a analizar y las acciones de cada uno de ellos. Sigamos leyendo... (Leo parte de Edipo.... Aunque... ante una vista inesperada debemos interrumpir la lectura)

La convivencia escolar pensada desde el mundo de la educación en derechos humanos

En 1997 el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) presentó una serie de directrices para supervisar el desarrollo y aplicación de políticas educativas inclinadas a la protección de los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular, en ese marco y continuando con las recomendaciones previas, se definió a la EDH como. “...*el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos [además de todas las] actividades que se realicen transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes...*” (ONU: 1997:5). Este principio continúa siendo clave en el nuevo plan de acción²⁰ aprobado en 2005²¹.

²⁰ Si bien el plan de acción vigente ha sido ampliado en alguno de sus principios y mecanismos de puesta en marcha, la base fundamental sigue siendo la misma.

²¹ FERNÁNDEZ, M. (2007) “Educación y derechos humanos en la universidad. Una propuesta de marco conceptual”. XII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias “Ciudadanía, democracia y ética pública”. (Pag. 554-558) Fundación ICALA. Río Cuarto 7 al 9 de noviembre. ISBN: 978-987-1318-07-0

Relacionar derechos fundamentales con la vida cotidiana achica la brecha entre el mundo normativo y el mundo cotidiano en situación. Mientras que el primero resulta un cuerpo teórico de principios jurídicos para solucionar conflictos, pero elaborados en documentos de voluminosa extensión; el segundo es algo así como un conjunto de actividades puestas en práctica para solucionar conflictos de manera inmediata, al tiempo que permite observar que el mundo teórico representa también el mundo de la praxis, es decir el mundo de la vida.

Las recomendaciones halladas en los planes de acción para la EDH presentados por el ACNUDH recurrentemente señalan la necesidad de vincular la esfera del derecho internacional, regional, nacional y local, con cuestiones de la vida cotidiana. Por tal motivo aquí se considera que el recorrido entre autonomía y conflicto abordado anteriormente jugaría un rol central para pensar esta integración. Porque a partir del reconocimiento de una sabiduría práctica en situación: respeto hacia los derechos del Otro/a en el que está involucrada la idea de justicia, y por efecto catártico de una narración mitológica: el elemento sensibilizador, se proponen modos para abordar el problemas de la resolución de conflictos pacíficos²².

En Argentina, tanto las actuales leyes de educación como también aquellas que norman derechos de infancia y adolescencia, muestran que el mundo de los derechos humanos está presente en su articulado. Por ejemplo, el artículo 3° de la Ley 26061²³ brinda la siguiente noción acerca del principio de “interés superior”. Se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar:

- a) Su condición de sujeto de derecho
- b) El derechos de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta

²² El trabajo empírico recién ha comenzado. Consiste en la narración de mitos griegos y leyendas indígenas, para luego problematizar con técnicas de debate, diversos medios para resolver conflictos de manera pacífica. Se espera contar con los primeros registros y resultados de la actividad aproximadamente para fin de año. Habría que destacar que estas actividades no serían posibles sin el acompañamiento de Susana Da Luz, recientemente integrada al equipo de investigación.

²³Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. 28 de septiembre de 2005. En la Provincia de Buenos Aires, se trata de la ley 13298, del 27 de enero de 2005.

- c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural
- d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común.
- f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Adicionalmente, el Artículo 11° de la Ley Nacional de Educación (2006) señala, que los fines de la política educativa nacional son, entre otros que aquí no han sido mencionados:

- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Esta larga lista de incisos, tomados de la ley de protección integral de la infancia y la adolescencia, y la ley nacional de educación, evidencian que el mundo de la EDH está presente en la norma escrita. También muestran que tanto la noción de respeto, como la de autonomía enmarcan la propuesta normativa. Así, las leyes pueden pensarse como el dato universal, donde se inscribiría la formalidad de la ética kantiana, según las tesis ricoeurianas.

Dado que el recorrido que realiza Ricoeur nos muestra que para interpretar esta instancia universal resulta necesario realizar un recorrido inverso al kantiano, es decir comenzar por vislumbrar aquella sabiduría práctica en línea con las enseñanzas aristotélicas, la propuesta es articular las tesis ricoeurianas reflexionar sobre lo fundamental de la relación entre el mundo normativo y la vida cotidiana, con el fin de fundamentar filosóficamente la noción de “creación y recreación de una cultura para y en los derechos humanos”, es decir aquellas acciones emprendidas para orientar la vida cotidiana, que precisan de fundamentos sobre el problema moral, mientras lo escrito en las leyes estaría representado la idea kantiana de formalismo universal.

Finalmente, la propuesta pedagógica que se pretende fundamentar, apunta a trabajar en el aula utilizando como material didáctico la narración de mitos y leyendas indígenas (nivel sensibilizador), como medio para vislumbrar el respeto hacia sí mismo (autonomía) y hacia el otro (libertades) y entre ambos la mediación de la institución (el mundo político, el mundo de las leyes). En suma se trata de pensar en actividades áulicas con fundamentos filosóficos, que permitan promover la comprensión de conceptos tales como: igualdad, respeto, no discriminación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, participación, etc.

Hacia la comprensión de la autoridad y la libertad en contextos educativos

En una sociedad que ha de atender a una serie de conflictos que reiteradamente se transforman en actos de violencia, la narración mítica puede resultar útil para andamiar el trabajo pedagógico sobre el tratamiento de problemas conductuales, al tiempo que se aplican estrategias para abordar contenidos del área de lengua. Dicho de otra manera, si lo

que se busca es reorientar acciones humanas, nada parece mejor que un abordaje filosófico o mejor un trabajo basado en una filosofía reflexiva que permita visualizar el conflicto humano a partir de una “situación límite”, en línea con las reflexiones aportadas por Karl Jaspers, respecto del ser y la existencia.

Asimismo, el recorrido realizado a partir del abordaje de trabajos de Paul Ricoeur, ha pretendido acercar medios para reflexionar sobre posibles formas de prevención de conflictos, a través de un trabajo de deliberación sobre nociones de libertad individual, que permitan un abordaje teórico/práctico sobre el reconocimiento de las libertades del otro/a, enmarcadas en el problema del fundamento de la moral. Respecto de la noción de “sabiduría práctica”, se espera que su mención no suene como un componente retrógrado, sino que, por el contrario, resulte útil para abordar problemas actitudinales en contextos educativos, al tiempo que se acorta la brecha entre el discurso de las leyes y las acciones humanas.

En relación a los aportes brindados sobre hermenéutica y fenomenología, aquí se ha considerado que el trabajo de Ricoeur sobre narrativa, explicación, comprensión e interpretación aportan jugosas reflexiones sobre el problema lingüístico, su correlato discursivo y el tratamiento de la convivencia escolar, en este caso a partir de la lectura de mitos y leyendas indígenas.

Acerca de la utilización del elenco normativo extraído del articulado de las leyes de infancia y adolescencia, como también de la actual ley de educación, el mismo pretendió enmarcar la presente propuesta pedagógica en los aspectos formales del trabajo filosófico desplegado como soporte teórico. Asimismo, la mención a los principios de la EDH, ha pretendido articular las cuestiones normativas duras contenidas en las leyes, con el legado filosófico, al tiempo que se reflexiona sobre la creación y recreación de una cultura de y para los derechos humanos. Todo, con el fin de buscar medios para achicar la brecha existente entre el discurso normativo y la realidad educativa, en este caso el tratamiento de algunos problemas de convivencia.