CRITERIOS EMANCIPATORIOS PARA PENSAR EDUCACIONES

Mauricio Langon Cuñarro

Trabajo presentado al eje Temático Pedagogos/as y Pedagogías nuestroamericanas en el III Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, a desarrollarse del 28 al 30 de Septiembre de 2016 en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires. Argentina.

I. Propuesta de este trabajo.

Lo que presento aquí tiene el sentido avanzar en criterios para valorar en qué "grado" (mejor que en qué "medida") es emancipatoria una educación.

Propongo ir elaborando CRITERIOS Y PREGUNTAS que puedan servir como base para tales valoraciones.

Con esta base podrían hacerse GUÍAS DE OBSERVACIÓN DESCRIPTIVA y VALORATIVA para aulas, clases, espacios, prácticas, experiencias educativas.

Esto está pensado para *valorar* prácticas educativas. Pero, en tanto la evaluación forma parte de los procesos educativos, admite la posibilidad de elaborar criterios, preguntas y guías para la planificación, desarrollo, seguimiento y mejora constante del *grado emancipatorio real* de actividades docentes, de sus marcos institucionales formales o informales, de las relaciones entre sus diversos actores, normativas, políticas, contenidos y métodos educativos...

En lo inmediato, estoy proponiendo afinar colectivamente criterios y preguntas orientadoras, para ponerlos a prueba en la valoración y apoyo a experiencias concretas. De modo de poner en diálogo los conceptos que se propondrán a continuación con las prácticas que se realizan; para contribuir a la mejora de las prácticas concretas desde criterios teóricos de emancipación, así como a la mejora de esos criterios desde dichas prácticas. Se trata de valorar avances en la profundización y articulación de educaciones.

II. Problema contextual que intenta enfrentar esta propuesta.

La educación juega un rol de importancia en la reproducción del actual sistema de dominación. A ella le corresponde formatear a los seres humanos en tanto miembros de "la única" cultura universal, coherente con el actual sistema (presuntamente necesario, deseable y garantía de continuo progreso), transmitiendo valores, conductas, saberes y técnicas aptos para sobrevivir en este mundo, y para sostenerlo con su trabajo.

En aparente paradoja esta concepción educativa afecta a la *escuela*, a la *educación pública*, que en el pasado pretendió ser igualitaria homogeneizando la formación de las nuevas generaciones de cada nación. Actualmente tiende a reducirse a los sectores más empobrecidos, sustrayendo de la discusión *pública* y dejando en manos *privadas* la educación de las élites.

En la actualidad la dominación de las educaciones opera a través de los Estados, por mediación de organizaciones interestatales (OCDE, OEI), y funciona controlando los

ouputs (salidas) del sistema educativo. Basta la regulación global de la *evaluación de los "aprendizajes"* para *orientar*, *reformar* y *organizar* toda educación, al hacerlas medibles, calculables, comparables en función de logros de aprendizaje de los valores, conocimientos y destrezas que precisa el sistema, presentados como si fueran necesidades humanas de sus víctimas. Una parafernalia tecnocrática de evaluaciones tiende a transformar a los humanos en "máquinas útiles" a la riqueza.

Trato aquí de enfrentar ese modo de evaluar desarrollando propuestas de valoraciones que manejen criterios emancipatorios para orientar las educaciones. Dar batalla en el de la "evaluación educativa".

Algunas reflexiones respecto a "redes colaborativas de economía solidaria" (Mance, 2016) pueden ser puestas en relación analógica con redes para una "educación emancipatoria". Euclides Mance trabaja el concepto de "Bem-viver" (*buen-vivir*) como "horizonte de sentido para la realización integrada de las libertades públicas y privadas, y para la praxis de liberación tendiente a expandirlas y mejorarlas siempre más". Ese concepto (a) contribuye "a la comprensión crítica de la realización concreta" de esas libertades y praxis, "considerando sus condiciones de posibilidad" y (b) es un "índice de realidad concreta, afirmado o negado en la vida de cada una y todas las personas en niveles diversos". Así habilita a criticar las "relaciones de opresión e injusticia" y "permite, especialmente, criticar su propia praxis de liberación", mediante "*indicadores* de su realización concreta".

Las ideas que aquí propongo en forma de "criterios" y "preguntas" para *valorar el grado de emancipación de las educaciones*, contrapuesta al tipo de "evaluaciones" de moda, van en esta línea de *índices* de realidad e *indicadores* de realización concretos.

III. Puntos de vista emancipatorios para valorar educaciones.

- ***Punto de vista inter-cultural para educar en diá-logos.***

Escuchando, leyendo, pensando relatos recogidos en una investigación (Ruiz Barbot, 2015), que narran experiencias educativas de jóvenes que viven en "cantegriles" de Montevideo, intento elaborar criterios y preguntas orientadoras basadas en enfatizar la importancia de pensar los espacios de educación *pública*,[1] como *lugares de encuentro inter-cultural*.

[1] Particularmente en lo *micro* y en el nivel medio. Pero posiblemente valiosos para pensar todos los niveles educativos. También incluyendo lo *meso* y lo *macro*.

No como escenarios y escenas *interiores* a determinada cultura (*intraculturales*) que inicia a sus nuevas generaciones en su cultura, transmitiendo sus valores, hábitos, saberes y técnicas. Ni tampoco como si se tratara de *distribuir* entre todos los *bienes* de "la" cultura *universal* a que todos perteneceríamos en este mundo "globalizado". Sino como lugares de *encuentro entre* culturas distintas:

(a) aquella que da sentido a la institución escolar como encargada de incorporar en ella a las nuevas camadas que nacen o llegan a "sus" territorios; y

(b) aquellas en que ya se están formando -en espacios y modos muy diferentes- los miembros de dichas camadas destinatarias de ese esfuerzo educativo.

Para los jóvenes que están siendo humanos en y de la cultura de los "cantes", "la calle" es la "verdadera escuela"[2]. Es un "ningún lado" claramente instalado en un sitio preciso, donde se aprende "solo, sin nadie", pero con "el amor de mi vida y mi pesadilla"; donde "encontrás amor, encontrás respeto, encontrás odio, amigos, encontrás enemigos; encontrás muchas cosas, pero a la vez no encontrás nada. (...) Esto es escuela". Y debería ser la escuela "un lugar donde se aprenda la vida; hay que aprender a caminar, aprender a ver a la gente, aprender a escucharla". Un lugar humano donde hacerse humano.

Los espacios educativos, vistos como escenarios *inter-culturales* se presentan más bien como encontronazos de culturas. Desde su cultura de "cantegril" los jóvenes atribuyen a la escuela la significación de acciones *contra* ellos; la ven, la sufren, la juzgan como agresión contra el sentido de sus vidas, contra sus modos de ser y estar en el mundo. Es una *educación ajena*, una institución que los altera, los aliena, un peligro que amenaza su existencia, una forma de ataque específica de la que tienen que defenderse. Y nuestra educación vive a esos jóvenes como *el problema*, como *culpables* de las situaciones de la inseguridad social, como extranjeros. "Los sitúa en la imposibilidad de simbolizar y aprender": "no pueden", "no saben"; o son los "que no quieren aprender, que no 'quieren ser alguien en la vida'". O los que tienen "dificultades de aprendizaje", "patologías sociales". *Ellos son el problema*: "peligrosos", "violentos", "agresivos", "anómicos", "bichos"; son "lo que no se tiene que ser". "Tendrían que (...) corregirse, enderezarse, normalizarse, silenciarse, negarse". "Tienen que ser borrados por el orden pedagógico". Hay que enseñarles que está mal ser así, y que está bien "ser aquello que no son, que no están siendo y que nunca podrán ser" (Ruiz Barbot, 2015).

---

[2] Quizás como para Discepolín el "cafetín de Buenos Aires" era "una escuela de todas las cosas".

Alterar ese punto de vista es lo que estoy proponiendo. Repensar la *educación pública* como *ágora* que parte de la diversidad cultural y sus conflictos para ir generando *lugares educativos* que más bien sean de *encuentro y diálogo interculturales*. Cada *aula*: una escena de encuentro y dia-logos entre culturas y personas. Las discusiones sobre educación, lugares de dia-logos entre culturas. Propongo pensar la educación como *espacios de encuentro intercultural*; y hacer de ellos *lugares de diá-logos inter-cultural*.

Hay que *cambiar nuestra mirada y nuestra actitud educativa*. La perspectiva antropológico-filosófica que asumo (que concibe múltiples sujetos, colectivos y singulares, históricos, siempre en *construcción, desconstituidos, constituidos y constituyentes*, siempre en relación con otros; que sabe que no está ni puede estar en *el saber absoluto*, que ninguna cultura es el conocimiento universal) exige avanzar *a través de los distintos modos de ser humanos*, en diá-logos, en un proceso siempre abierto de constitución humana (singular y colectiva), de *convivencia* entre diferentes.

Mirar a los jóvenes de los *cantes* como *sujetos* de cierta específica *geocultura* en la que ya se están *endoculturando*, advertir nuestra *otredad*, renunciando a imponerla borrando su *identidad* (desconociendo su *existencia*), exige *abrirnos a una educación en diálogo intercultural*. Abrirnos a escucharlos e invitarlos a que se escuchen y nos escuchen en plano de igualdad. Pasar juntos, solidariamente, la *experiencia educativa* de avanzar a través del reconocimiento, la tensión y la discusión entre distintos modos de sentir, valorar y pensar.

- ***Punto de vista filosófico***.

Un resultado de investigaciones sobre educación filosófica en que participé (Berttolini y otros, 2008, 2011) fue *identificar rasgos de un rigor filosófico en las prácticas de* Quisiera tomarlos en cuenta para *prácticas educativas emancipadoras* como criterios para valorar el grado humanizador o embrutecedor, liberador u opresor de una educación determinada.

Más allá de saberes, actitudes, valores, aptitudes, etc. que integran el *contenido* educativo, éste incluye (o excluye) una específica *función filosófica*: problematizarlos, cuestionarlos reflexionando y discutiendo radical y críticamente, hurgando en sus raíces y previendo sus efectos, considerando otros puntos de vista alternativos, teniendo disposición de cambiar los propios sin darlos por definitivos y cerrados, buscando en común y creativamente nuevos caminos, considerando solidariamente a los demás, etc. Aunque las acciones de educar incluyen *enseñar en una tradición*, no son *emancipadoras* si no son capaces de cuestionar esa enseñanza y las normas que

la rigen; si no admite otros modos de sentir, valorar, querer, pensar y actuar; si se limitan a la propaganda o mera innovación de convicciones y convenciones preasumidas acrítica y monológicamente; si no desea la liberación y el bien de los otros; si no se compromete en dia-logos.

Sugiero *mirar y desarrollar nuestras prácticas educativas*, tomando en cuenta esta *función filosófica* de la educación liberadora, desglosada en *criterios*, y *preguntas*, que pueden dar lugar a pautas de planificación, seguimiento y valoración emancipatoria de las prácticas educativas.

- ***Punto de vista argumentativo: ritmos y violencia*.**

Basado en otra investigación del mismo equipo (Berttolini y otros, 2014) centrada en la *enseñanza y desarrollo de la argumentación en las aulas*, empleamos varios criterios de valoración de la argumentación en el aula (v.t. Langon, 2015). Entre ellos selecciono aquí los referidos a *ritmos* y a *violencia argumentativa* (*vértigos argumentativos*) en las aulas.

a) Ritmo, redefinido como "manera de fluir" (Benveniste), es un elemento de comprensión y valoración de la calidad emancipatoria de las prácticas educativas: ¿Qué sería en ellas un *buen ritmo* (euritmia)?; ¿En qué grado y aspectos lo logra?[3]

Los *ritmos de discusión argumentativa* pueden ser *potenciadores* o *debilitadores de procesos de individuación* (o subjetivación) *singulares y grupales.* Es decir, pueden contribuir a procesos de constitución de identidades o subjetividades emancipadas, fuertes, responsables; tanto a nivel personal como colectivo, mediando *buenos ritmos* (euritimia); o pueden trabarlos.

Los "criterios éticos y políticos" para evaluar, combatir o promover, formas rítmicas de 'individuación' y los poderes que se juegan en ellas, deberían procurar “un aumento de la experiencia, un crecimiento del poder de actuar (personal y colectivo) y no una profundización de la separación con los otros" (Michon, 2007).

Los estudios rítmicos muestran que no es la unanimidad de un grupo y de quienes lo integran lo que genera ritmos que aumenten el poder de personas y grupos sino la “puesta en tensión del *sí* y del colectivo”. Otros estudios entienden que el ritmo es “experiencia vital” de quienes interactúan. Y su esencia radica "en la preparación de un nuevo evento mediante la finalización de uno anterior"; es "el establecimiento de nuevas tensiones al terminarse las anteriores". Cada movimiento engendra una nueva

---

[3] Los criterios que empleamos son *valorativos*. Refieren a la totalidad de la *experiencia educativa* (no sola ni preferentemente a la evaluación), en estos casos, del "aula" considerada como unidad. Incluye, pues, aspectos *no discursivos* en distintos niveles, no sólo argumentos y argumentaciones.

crisis inherente a su desenlace, y exige un nuevo movimiento, que pone de manifiesto la apertura del anterior en una serie imprevisible de movimientos inacabados, que se dan simultáneamente en *otros niveles*, en los que tiene *efectos* e *induce otros ritmos*. Por ejemplo un insulto, una danza, un argumento, un golpe generan *movimientos* en las personas y los grupos a muy distintos niveles (llanto, huída, gritos, golpes, pensamientos, rechazos, acercamientos, guerras, alianzas...)

Esta perspectiva es fundamental hacia una educación emancipadora para valorar las instancias educativas en tanto lugares y momentos en que se construyen individuaciones singulares y colectivas, tomando en cuenta los niveles (a veces *inobservables*) en que la experiencia educativa golpea y genera respuestas en cada persona y grupo, en el camino hacia espacios educativos emancipadores *eurítmicos*.

b)Violencia y vértigos argumentales.

La violencia traba la función emancipadora de la educación que, en cambio, es potenciada por la argumentación. La argumentación está relacionada con *nuestros* modos de sentir, pensar, valorar y hacer, una vez que los mismos han sido *problematizados*: "Argumentando procuramos resolver muchas dificultades que tienen que ver con nuestras creencias" (Pereda, 1994). Es pues, inicialmente, cuestión *interna* a cada grupo humano que es capaz de ver *problemas* en sus creencias teóricas y prácticas, y ponerlas en disputa argumentativa.

Esta perspectiva: (a) pone de manifiesto que argumentar *supone como punto de partida*, que el "fondo común de creencias compartidas por un grupo" se ha hecho problemático para sus integrantes; (b) por eso, exige su apertura al diálogo *con otros*; (c) propone espacios de debate argumentativo, cuyos principios y reglas son reconocidos como originados en determinado grupo humano y que, por tanto, forma *parte fundamental* de aquello a ser discutido.

"La otra opción básica para responder a esos problemas que tratamos con argumentos es la imposición, la violencia." Argumentar se opone a violentar. Pero hay dos formas de violencia: (a) Una, "externa" a la argumentación (cuando, por ejemplo, "en lugar de atender los argumentos del otro, lo callamos a golpes o, de manera colectiva, iniciamos una guerra". A esta "violencia externa" se renuncia al comenzar a argumentar para enfrentar problemas. (b) Pero hay también una "violencia interna a la argumentación": "Se sucumbe a un *vértigo argumental* (vértigo, porque produce una 'atracción atroz') cuando quien argumenta constantemente prolonga, confirma e inmuniza al punto de vista ya adoptado en la discusión, sin preocuparse de las posibles opciones a ese punto de vista y hasta prohibiéndolas".

Las dos violencias son distintas: "Nadie confunde un puñetazo con una falacia, la guerra con vértigos argumentales". Pero la diferencia es "cuestión de grado"; ambas son "grados de barbarie" a combatir. Hay relaciones estrechas entre ambas violencias: ambas imponen *una sola voz* y silencian otras; un tipo de violencia apoya al otro: la segunda, convoca a la primera, ésta se justifica con la otra.

IV. Criterios y preguntas orientadoras para valorar educaciones

Inter-culturales y dia-lógicos.

Preguntas orientadoras de la tarea de pensar y valorar nuestras prácticas podrían ser:
El *escenario* para en encuentro: ¿se organiza o reorganiza de modo propicio al diálogo?:

- ¿es acogedor?
- ¿permite ubicar y distribuir a todos de modo que no se sientan mal?
- ¿se recogen críticas y se discuten modos de mejorar el ambiente físico en siguientes sesiones?

✓ El desarrollo de actividades: ¿habilita relaciones de mutua aceptación de las diferencias y su mejora?

- ¿se toman en cuenta las sensibilidades y modos de valorar que entran en juego?
- ¿se realizan actividades tendientes al mutuo reconocimiento y conocimiento?
- ¿se conversa sobre las dificultades en la relación, particularmente si surgen situaciones de violencia?
- ¿se recogen ideas para mejorar el ambiente relacional en siguientes sesiones?

✓ ¿Se da lugar a la exposición de distintos modos de valorar, opiniones, ideas, convicciones...?

- ¿se promueve la expresión de cada uno sobre sus problemas, modos de sentir, etc., por diversos medios?
- ¿se genera un ambiente respetuoso y propicio para mostrarse, decirse, escuchar?
- ¿se buscan caminos de enmienda y mejora?

✓ ¿Se ponen en discusión argumentativa problemas y situaciones?

- ¿Se prepara adecuadamente el diálogo?

- ¿Se diseñan actividades que faciliten su procesamiento por distintos medios?
- ¿Se va mejorando la capacidad dialógica del grupo y de las personas?
- ¿Se reflexiona sobre lo que se viene haciendo y se acuerdan criterios de discusión?
- ¿Se va profundizando cada vez más el diálogo?
- ¿Se trabajan problemas y se procura que haya acciones en común?

Filosóficos.[4]

Utilizo aquí los *rasgos del rigor filosófico* como *criterios* de valoración emancipatoria y preguntas orientadoras. Están abiertos al debate, a la propuesta de otros y, especialmente, a entrar en diálogo con los prácticas:

✓ *Criterio de Fermentalidad*. La práctica educativa de aula no puede ser algo definitivamente cerrado y normado, tiene que permanecer "en estado *fermental*": tiene que ser *plástica*, *viva*, *fermental* (Vaz Ferreira, 1938). En ella tiene que *pasar algo*. Ser una experiencia vital para todos y cada uno. Tiene que asombrar con lo desconocido y apenas descubierto; acudir a sabidurías consolidadas y sacudir la rigidez de lo ya sabido; poner en duda lo obvio, impulsar el ímpetu preguntón e inquieto, dar lugar a la ebullición de propuestas. La vida de este rasgo en el aula habilita a recuperar la educación de su encierro en una *normalidad* excluyente, clasificadora, seleccionadora, elitista, o pretendidamente incluyente en la inmovilidad.

➡ *Preguntas orientadoras.* (La actividad realizada, observada a realizar...)

- ¿Fue fermental?
- ¿Impactó, abrió perspectivas, problematizó, sacudió?
- ¿Fue experiencia significativa para cada uno de los participantes y para el grupo?
- ¿Qué fue lo más removedor y qué lo que no alcanzó a conmover?

✓ *Criterio de originalidad*. Cada curso, cada clase es "un original". No mera copia de una receta aun exitosa. La *originalidad* vive en esa experiencia efímera encuentros, desencuentros, incomprensiones, agresiones y diálogos entre generaciones de personas distintas. Cada una debe ser *pensada y discutida de vuelta* antes, durante y después. Cada una es *obra de arte*: del docente y de los estudiantes.

---

[4] Una versión anterior fue puesta en práctica en un taller en un encuentro internacional en 2014 en Puebla, México.

➡ *Preguntas orientadoras* (Para cada actividad)

- ¿En qué consistió su originalidad?
- ¿abrió nuevos caminos o sentidos?
- ¿marcó rupturas, comienzos?
- ¿no fue repetitiva, inercial?
- ¿en qué fue distinta y similar a otras?

✓ *Criterio de radicalidad*. Es el desafío de plantear problemas de fondo y a fondo. Incluida la valoración de las propias normas. De no limitarse a gustar y valorar positivamente la cultura, valores, saberes, técnicas, conductas aceptables en la propia sociedad, sino también de saberlos problemáticos, limitados. Desafíos riesgosos, porque se educa seres humanos vulnerables, víctimas en potencia de otros y de sí mismos. Y se lo hace en encuentros conflictivos, asaz forzados, entre culturas y generaciones con distinto grado de poder. Hay que encontrar formas de aunar radicalidad y cuidado del otro y de sí; construir lugares de *experiencia*, de pasar peligros juntos. Pero de *pasarlos*. Y también aquí, es probable que lo *filosófico* deba ser *graduado* en cada caso.

➡ *Preguntas orientadoras*:

- ¿se llegó al fondo de los problemas? ¿se llegó a cuestionar normas o principios?
- ¿se contrastaron las propias convicciones con otras?
- ¿no se cayó en dar por resueltos problemas acudiendo acríticamente a principios generalmente aceptados, a la autoridad, al "sentido común"...?

✓ *Criterio de falibilidad, ausencia de garantía, inseguridad, laicidad.* Lo *rigurosamente filosófico* es y se sabe falible, discutible. Como lo educativo. No hay *norma técnica* que garantice *efectos* humanizadores o liberadores. No hay *recurso* que funcione siempre. No hay *mandato* educativo. El éxito de hoy puede transformarse en manea mañana. Lo educativo y lo filosófico viven en lo incierto, a la intemperie, sin dogma, sin garantía, en riesgo.

➡ *Preguntas orientadoras*:

- ¿Hubo consciencia de aportes y limitaciones de la actividad en relación con los elementos liberadores o humanizadores propiciados?
- ¿Es posible identificar aspectos o momentos en que la actividad se hizo dogmática o cerrada, y aquellos en que fue abierta? Sin garantía?

- ¿Se consideró algún punto de vista o resultado como algo inamovible, laudado, indiscutible?
- ¿Se hizo claro para todos que sus resultados están abiertos a críticas y pueden ser rediscutidos?
- ¿Se logró un ritmo o equilibrio adecuado entre convicciones y dudas de modo de no caer en los extremos del fanatismo, pero tampoco en los del escepticismo o la desesperanza?

✓ *Criterio de no obsolescencia.* En filosofía, toda obra es *actual* o actualizable; todo instrumento vigente y a la vez riesgoso, ya que no es posible valorarlo con *criterios previos*, (como las *normas técnicas* que tienen validez para determinado uso de cada producto obsolescente que pronto será reemplazado por otro)

➡ *Preguntas orientadoras*.

Hasta aquí expuse *criterios*, pero lo hice sin incluir fundamentación, de modo enfático y *sin poner en discusión los criterios mismos*. Ahora propongo interrogarse también sobre los propios criterios. Doy aquí ejemplos de preguntas de este tipo respecto a este criterio, generalizables a los otros:

- ¿En qué medida es criterio válido y aplicable a toda práctica educativa?
- Lo filosófico recomienza cada vez con rupturas respecto a algo que no por eso queda obsoleto, pues vive en diálogo, hasta cuando quiere hacerlo imposible. Pero ¿es así también respecto a toda práctica educativa? ¿Cómo encarar la obsolescencia de técnicas educativas y la aparición de nuevas de potencialidades y limitaciones imprevistas?
- ¿Recurrió de manera abierta e incluyente a dispositivos, métodos y tecnologías filosóficas, educativas, de comunicación, de investigación científica?
- ¿Usó crítica y creativamente los recursos disponibles de modo que puedan ser instrumentos de emancipación personal y colectiva?

✓ *Criterio de no selección de interlocutores.* Criterio *democrático*, *igualitario*. Lo filosófico no selecciona interlocutores. Filosofar es actividad de todos. Todos somos *educables y educandos*. El modelo filosófico-educativo más antiguo *seleccionaba* interlocutores: polémicas entre *rivales* de igual valer; cara a cara entre maestro y discípulo dilecto, que luego estará autorizado para enseñar, puesto que sabe. Educación de élites, selectiva. Pero, desde Platón el filósofo y

el educador enseñan para todos, escriben para cualquiera, discuten con todos. Ponen a disposición de los diferentes y de sus futuros im-pre-decibles la idea de que el diálogo franco, fraternal y a fondo queda abierto imperecederamente entre nuevos discursos e interlocutores. Interpelar y ser interpelados es para todos. Para lo filosófico, para lo educativo, para lo humano, todos son competentes (y, a la vez, falibles). Ése es el fundamento de la democracia. Hay un hiato entre enseñanza y aprendizaje. Uno (el maestro) es responsables de su enseñanza. Otro, el discípulo, es responsable de su aprendizaje. Todos se van educando -y se van humanizando y emancipando- en el diálogo.

➡ *Preguntas orientadoras*

- ¿Fue democrática ?
- ¿Consideró a todos como interlocutores, iguales?
- ¿No consideró a ninguno como incompetente?
- ¿Habilitó la exposición y la escucha de todos?
- ¿No cerró ninguna boca?

✓ *Criterio de intromisión*. Lo filosófico *se mete con todo*. Nada de lo humano le es ajeno: todo le compete. Como a la educación integral, emancipatoria, que queremos. Todo lo filosófico compete a cada ser humano; por eso la filosofía se entromete en todo. Y quiere que todos se metan a filósofos. ¿No ha de ser lo mismo para las prácticas educativas que, si quieren ser liberadoras, tienen que ser rigurosas y "no dejar nada sin examinar"?

➡ *Preguntas orientadoras*:

- ¿Se ha excluido algo de la crítica rigurosa?
- ¿Se dejó sin tocar algún aspecto atinente al problema en consideración?

✓ *Criterio de dia-loguicidad.* Generalmente, en filosofía y en educación, no se trata de *reducir diferencias* entre interlocutores de modo que todos sepan lo mismo y piensen lo mismo, sino de avanzar en dia-logo. Un aula no debería ser monológica. No busca llegar a la victoria de unos sobre otros en la discusión, sino en trabajar todos "contra" el problema. Tampoco se trata de cerrar acuerdos, consensos o transacciones sobre los problemas considerados (que no sean reglas de convivencia, formales o de discusión) sino de avanzar en comprensiones más amplias de las situaciones, que permitan fundamentar, desarrollar, matizar o cambiar las posiciones iniciales o inventar nuevas, a través de las palabras, no de los golpes. Esto quiere decir que se trata de actividades

dia-lógicas, entre quienes pueden tener distintos modos de sentir, valorar y pensar.

➡ *Preguntas orientadoras*

- ¿Fue dialogal?
- ¿No se quedó en la mera yuxtaposición de opiniones sino que las puso en discusión crítica?
- ¿Propició la discusión argumentativa entre diversos puntos de vista?
- ¿No forzó ni trabó posibles acuerdos?
- ¿Reflexionó e hizo reflexionar sobre los avances en la discusión?

✓ *Criterio de autonomía de juicio, personal y colectiva*. La práctica filosófica (¿y la práctica educativa?)en tanto proceso de construcción de vida humana plena y en común, emancipada, en diálogo igualitario, no puede admitir un fallo en última instancia, un laudo definitivo, un juicio final. Porque no deja de ser falible y discutible por todos. Porque no deja de ser histórica y abierta.

➡ *Preguntas orientadoras*

- ¿Se quedó a la espera de que algún tercero imparcial decidiera algo?
- ¿Quedó propuesto continuar o retomar la problemática en el futuro?

Rítmicos

Para valorar cuáles son los ritmos *buenos* o *deseables* en el desarrollo de una clase concreta describimos los ritmos que se van dando en la práctica, para luego justipreciar su valor.[5]

Sugerimos las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son los *ritmos* (y *arritmias*) que se dan de hecho en la sesión observada?
2. ¿Qué tipos de ritmos organizan el *ejercicio del poder* en la clase, jerarquizan y clasifican, personas y subgrupos en el interior del aula, así como al colectivo de la clase en su conjunto?
3. ¿En qué medida los *modos de fluir* logran hacer que cada *intervención* sea *singular y discutible* (digna de ser *compartida*, aclarada, comprendida, valorada, discutida)?
4. ¿Los ritmos resultan favorables a la *individuación* personal y colectiva? ¿aumentan la fuerza, poder, potencia individual y colectiva? ¿Cómo juegan en eso los *subgrupos*?

✓ ¿En qué medida lo singular y lo colectivo, la individualidad y la solidaridad, se refuerzan mutuamente?

---

[5] Estos criterios y preguntas -los referidos a "vértigos argumentales"- fueron utilizados para valorar actividades realizadas de Bachillerato en instituciones públicas y privadas, en la investigación indicada.

- ✓ Los ritmos -individuos, subgrupos, grupo- ¿se *cambian*, se *reinventan* para abrir futuros deseables (o se esclerosan, se cierran)?

5. La *tensión* o *conflicto argumentativo* ¿es fuerte o débil? ¿se debilita o se fortalece en su fluir? Proponemos analizar las *escenas conflictuales* tomando en cuenta que singularidad *y* comunidad se refuerzan*,* cuando *no* se parte de "acuerdos previos" sino de *tensiones* (Coser), y que el *equilibrio estable* es el más bajo nivel de energía, mientras que las *tensiones internas* inducen a *reorganizar el campo* (Simondon)

6. Los "eventos" (la discusión, sus etapas, las intervenciones extensas),

- ✓ en lo colectivo (la clase, sus partes, sus grupos): ¿tienen ritmo? ¿generan condiciones de tensión para seguir (en otra clase, en otro evento)?
- ✓ En lo singular: los participantes en la actividad y después de ella ¿cambian? ¿dejan abiertas tensiones para sí, para otros, para el grupo?

7.¿Cómo se relacionan entre sí los acontecimientos en distintos niveles?

- ✓ ¿Cómo afectan diacrónicamente el desarrollo y ritmo de la clase? ¿lo estimulan, lo bloquean, lo van cambiando?

En síntesis:

1. Las ritmicidades ¿son *fuertes* o *débiles*? ¿Sólo las primeras serían buenos ritmos?
2. La sesión en conjunto ¿fue *experiencia vital activa* para el colectivo y para cada uno?
3. Los eventos y la sesión misma: ¿abren procesos rítmicos posteriores?

De violencia y "vértigos argumentales".

La educación será más emancipadora y de más calidad cuanto menor grado de violencia y "vértigos argumentales" genere, cuanto mayor humanización alcance en los modos de procesar el diálogo. Sugerimos preguntas como las siguientes:

- ✓ ¿Hay formas de "violencia en estado bruto"?
- ✓ ¿Qué grado de "violencia argumental" puede detectarse, en general?
- ✓ ¿En qué medida los integrantes del grupo
    - ○ ¿son "esclavos de sus propios argumentos y puntos de vista"?
    - ○ ¿se van liberando en el proceso argumentativo?
- ✓ ¿Cuáles son los *momentos puntuales* de mayor violencia?
- ✓ ¿Quiénes son sus *protagonistas*?
- ✓ ¿Hay una tendencia hacia mayor o menor violencia argumental en el debate?
- ✓ ¿En qué medida los "vértigos", resultaron una "atracción atroz" que fue atrayendo a varios participantes y subgrupos y hasta implicar al aula entera?
- ✓ ¿En qué medida fue posible la inversa, que participantes y grupo desarrollaran, a través de tensiones, un proceso de convivencia y discusión humanizadoras?

- ✓ En relación con ritmo:
    - ¿ En qué medida se desarrolló un *ritmo vertiginoso*?
    - ¿Hubo *resistencias* a esos vértigos?
    - ¿Podrían advertirse de *ritmos virtuosos*?
- ✓ ¿En qué medida *se va saliendo* de la violencia en el desarrollo del debate?

Referencias.

Berttolini, M., González, I. y Langon, (2009) *Escenarios de la educación filosófica* http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCACIon%20filo.pdf

Berttolini, M., González, I. y Langon, (2009) *Escenarios de la educación filosófica* http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCACIon%20filo.pdf

Harada, O. E. (2010): "Carlos Pereda y la cultura argumental". México, *Andamios, revista de investigación social*, vol. VII, nº 14, 225-262, 2010.

Langon, M. (2016) "Traducciones de las experiencias educativas de los demás". En: Lobosco, M. (comp.) *Espectros de la filosofía*. Buenos Aires, Biblos, 2016.

Langon, M., Berttolini, M. y González, I. (2014) : "Análisis de aula: Ritmo, concepto, vértigos argumentales". En Texeira, A. y Ferreira, L. *Ensinar e aprender filosofia no mundo digital*. Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014, 268-294.

Langon, M.: *XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*. Coloquio Internacional. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 12-14 de mayo de 2011.

Mance, E.: "Bem-viver"; en Sidekum A., Wolkmer A. y Radaelli, S.: *Enciclopedia Latino-Americana dos Direitos Humanos*. Blumenau/Nova Petrópolis (Brasil), Edifurb / Nova Harmonia, 2016.

Michon, P. (2007): *Les rythmes du politique; démocratie et capitalisme mondialisé.* Paris, Les Prairies Ordinaires, 2007.

Michon, P. (2009): *Mémoire de synthèse pour l'HDR* (versión digital, gentileza del autor)

Michon, P. (2013): "Deux figures du rythme chez Diderot: l'huéroglyphe et la manière". http://rhuthmos.eu/spip.php?article849, 2013.

Pereda, C. (1994): *Vértigos argumentales*; *una ética de la disputa*. Barcelona, Anthropos, 1994.

Ranovsky, A. (2009): "La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza". En Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires, EUDEBA, 2009.

Ruiz Barbot, M. et al. (2015) *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*. 118 p.

Zorrilla, A.: "Teoría y práctica del ritmo" http://rhuthmos.eu/spip.php?article810.