

Teorías y prácticas en capacitación

FORMACIÓN ÉTICA
Y CIUDADANA

La mirada ética
del reconocimiento



Ministerio de Educación



CePA 25 años
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Av. Santa Fe 4360, 5° piso.
Tel. 4772-4028/4039/3768
internos 114 y 117
cepa@buenosaires.edu.ar
www.buenosaires.gob.ar/cepa

CePA 25 años
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

La mirada ética del reconocimiento

Colección Teorías y prácticas en capacitación

ISBN N° 978-987-25366-0-2.

Glatsman, Martin

Formación ética y ciudadana: la mirada ética del reconocimiento / Martin Glatsman; coordinado por Victoria Fernández Caso y Adriana Diaz; dirigido por Dafne Vilas. - 1a ed. - Buenos Aires: Escuela de capacitación docente - CEPA, 2009.

v. 3, 46 p. ; 22x16 cm. - (Teorías y prácticas en capacitación; 3 / Dafne Vilas)

ISBN 978-987-25366-3-3

1. Formación Docente. I. Fernández Caso, Victoria, coord. II. Diaz, Adriana, coord. III. Vilas, Dafne, dir.

IV. Título

CDD 371.1

Ministerio de Educación



Buenos Aires
Gobierno de la Ciudad

JEFE DE GOBIERNO

Mauricio Macri

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Mariano Narodowski

SUBSECRETARIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR
Y COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Ana María Ravaglia

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICA
FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Andrés Horacio Ibarra

COORDINADORA GENERAL DE LA ESCUELA
DE CAPACITACIÓN DOCENTE - CePA

Dafne Vilas

CePA 25 años
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

Como parte integrante del sistema formador, el CePA participa del conjunto de las políticas, las estrategias y los ámbitos desde los cuales el Ministerio de Educación de la Ciudad atiende al desarrollo profesional de los maestros y profesores.

La Escuela de Capacitación Docente desarrolla acciones que se vinculan con el acceso a y la movilidad de la carrera profesional, incluyendo cursos en diversas modalidades y propuestas de acciones institucionales, todas en pos de acompañar a directivos y docentes en su trabajo cotidiano.

Entendemos que la capacitación docente es, fundamentalmente, una práctica que opera en el vínculo que establecen el educador y el conocimiento. Se construye a partir de diferentes concepciones que, a su vez, muestran distintas formas de pensar dicha relación. En esta complejidad, nuestras concepciones acerca de la capacitación forman parte de un acto de enseñar que afecta y propone condiciones al aprendizaje.

En la continuidad y desarrollo de estas acciones, los equipos docentes del CePA compartimos un conjunto de reflexiones sobre nuestro quehacer profesional e institucional, que tienen como base una experiencia acumulada. Ella nos permite avanzar en la formulación y sistematización de saberes en torno de la formación continua. Es en esta línea que se inscribe esta nueva colección de publicaciones que presentamos.

Cabe destacar que la modalidad de gestión hacia el sistema educativo que venimos llevando adelante desde el CePA propicia el diálogo sin dejar de construir direccionalidad. En ese sentido, les acercamos una mirada sobre las orientaciones que hoy guían nuestras propuestas: la Colección **Teorías y prácticas en capacitación** viene a mostrar algunas de nuestras respuestas y muchas de las preguntas que nos desafían a seguir trabajando.

Dafne Vilas
Coordinadora General
CePA

Teorías y prácticas en capacitación

Sujetos y prácticas se juegan en las distintas situaciones de enseñanza, no sólo en el aula sino también en las distintas escenas de capacitación. Construir un texto posible que hable de teorías y prácticas, que ponga en escena los aspectos conflictivos –habitualmente no explicitados o negados– al momento de referirse a una experiencia educativa concreta, es una forma de comenzar a construir un nuevo saber acerca de las prácticas de capacitación o, al menos, acercar una nueva mirada sobre ellas. Años atrás, el CePA puso la mirada en las escrituras. Se produjeron distintos documentos de trabajo acerca de cómo poner la práctica en texto, precisando funciones y buscando configurar formatos que respondieran a los propósitos de nuestras acciones. Se buscó un modo de poner en el centro la escritura de lo que sucede en la capacitación, con el fin de identificar elementos para su análisis y contar con materiales que permitieran volver a pensar las diversas propuestas que se realizaban.

Retomando esta línea de trabajo, las actuales experiencias de formación se traducen en variadas escrituras, que ponemos a disposición en una nueva colección titulada **Teorías y prácticas en capacitación**. La misma está compuesta por un conjunto de materiales que tratan problemas de la enseñanza en los distintos espacios curriculares, abordados en las escuelas de todos los niveles educativos de la ciudad. El foco de esta colección está puesto en la relación entre teoría y práctica, en lo que hace a la formación continua y el desarrollo curricular.

Los trabajos que se incluyen proponen colaborar en la búsqueda de estrategias y abordajes que desde la capacitación impacten sustantivamente en la labor pedagógico-didáctica de las escuelas. Entendemos que la capacitación se construye a partir de un diálogo entre los saberes que cotidianamente ponen en juego los docentes a la hora de enseñar y las perspectivas que se ofrecen desde los aportes disciplinares y didácticos de cada área de conocimiento. Por ello, las ideas que se exponen en cada material de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores y

docentes, en las escuelas. Los textos han sido escritos por integrantes de los equipos del núcleo de formación Currículum, saberes y conocimiento escolar, a partir de su participación en experiencias colectivas de debate y construcción de saberes sobre la formación.

Queremos saber más acerca de la capacitación. Los textos realizados en el marco de esta colección proponen un espacio rico para el análisis de la propia práctica y colaboran en la construcción de una identidad en y a partir de las acciones de capacitación. En ellos, capacitadores que se constituyen como tales narran y se narran, a la vez que exhiben la especificidad de la tarea al reflexionar sobre ella. “Dialogan los docentes”, “opinan los directivos”, “proponen los bibliotecarios”, “construimos entre todos” son expresiones que convocan escenas, que marcan una posición acerca de la tarea de capacitar. **Teorías y prácticas en capacitación** propone pensarlas, dialogar a partir de ellas.

NÚCLEO DE FORMACIÓN

**Currículum, saberes y
conocimiento escolar****Coordinación general**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso

*Espacios curriculares***Artes** Adriana Vallejos y Hebe Roux**Ciencias Naturales** Mirta Kauderer**Ciencias Sociales** Ariel Denkberg y Gisela Andrade**Educación Corporal** Andrea Parodi**Educación Sexual** Liliana Maltz**Educación Tecnológica** Silvina Orta Klein**Formación Ética y Ciudadana** Gustavo Schujman**Informática y TIC** Edith Bello y Roxana Uccelli**Lecturas y escrituras** Silvia Seoane**Matemática** Alejandro Rossetti y Adriana Castro**Colección *Teorías y prácticas en capacitación*****Coordinación pedagógica**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso

Autor de este material

Martín Glatzman

Edición, diseño gráfico y corrección:

Escuela de Capacitación Docente - CePA

Índice

Introducción	9
.....	
En el principio es la mirada. La mirada como acto ético	11
.....	
1. La mirada y la caricia ética de Chaplin	14
.....	
2. La mirada de los otros como infierno	18
.....	
3. Imágenes del reconocimiento	25
3.1 Argos, el perro de Odiseo	25
3.2. La mirada filosófica del reconocimiento	30
.....	
4. Algunas recomendaciones literarias para pensar la ética del reconocimiento	34
4.1. <i>Bartleby, el escribiente</i> y <i>Don Fernando</i>	34
4.2. <i>Un día muy particular</i> y <i>El libro de los cerdos</i>	38
.....	
Bibliografía	41

Introducción

El presente trabajo surge de relevar las preocupaciones y demandas de los docentes y directivos en los espacios de capacitación en Formación Ética y Ciudadana. Esas preocupaciones y demandas giran en torno de la convivencia.

Cabe aclarar que los conflictos que se suscitan en las instituciones educativas no son sólo entre los chicos. También se dan conflictos entre los adultos (docentes, autoridades, padres) y entre adultos y niños (por ejemplo, entre docentes y alumnos). Nuestra tarea de capacitación no consiste en abordar posibles soluciones directas a esos problemas sino en ofrecer dispositivos y herramientas para tratar las cuestiones de convivencia desde el marco dado por el área de Formación Ética y Ciudadana. En general, cuando docentes y directivos plantean los problemas concretos en las relaciones interpersonales, hacen especial hincapié en lo que los distintos actores dicen o hacen (por ejemplo, que un niño insultó a un adulto o que un docente discriminó a un alumno). Los planos del decir y del actuar son los planos más visibles de las relaciones entre las personas. Pero hay una dimensión más difusa y sutil, una dimensión que está por detrás de los dichos y las acciones: esa dimensión es la de la mirada hacia el otro.

El presente trabajo se detiene en esta dimensión: ¿Cuál es nuestra mirada hacia los niños, cuál es la mirada de los niños entre sí, cuál es la mirada de los niños hacia los adultos?

Como aquí se plantea, la mirada es la base de la relación ética con el otro. Y es necesario revisar nuestra mirada hacia los demás si lo que nos preocupa es la convivencia o el vivir juntos.

Una mirada ética ve al otro como humano, como semejante. Y ver al otro como humano es ver su “rostro”, es ver un “cuerpo que expresa un alma”. Una mirada no ética, en cambio, es una mirada estigmatizadora que ve al otro como un ser rechazable o inferior. Distintas miradas dan lugar a distintos modos de tratarnos los unos a los otros.

La cuestión de la mirada se relaciona estrechamente con el problema del reconocimiento del otro. Muchos de los malestares que se sufren en la convivencia escolar se deben a la falta de reconocimiento. El docente quiere ser reconocido por los alumnos pero también por los directivos. Los directivos esperan el reconocimiento de los docentes y de los padres. Y los niños luchan por ser reconocidos por sus pares, por sus docentes, por sus familias. El deseo de reconocimiento es un deseo profundo y esencial en todo ser humano. Y es un tema central en esta propuesta.

Los seres humanos, a diferencia de los demás seres vivos, no sólo necesitan vivir sino también existir. “Vivir” y “existir” no son términos sinónimos. Para vivir necesitamos satisfacer nuestras necesidades biológicas. Para existir necesitamos la mirada de los otros. “Existir” es existir para los demás. Es ser reconocido por los otros. Son los otros los que nos dan la existencia pues existir es ser para los otros, es ser mirado, es ser reconocido. Los niños que buscan captar la mirada del docente están buscando existir para él. Y ese deseo de reconocimiento, ese deseo de ser mirados, puede dar lugar a disputas, competencias y conflictos.

El presente trabajo brinda algunas conceptualizaciones sobre la mirada y el reconocimiento, a la vez que ofrece recursos (cuentos, películas, obras pictóricas, fotografías) con el fin de reflexionar y debatir sobre estos temas entre los adultos y con los chicos.

Es una apuesta y una invitación a pensar, a desocultar nuestra mirada hacia los otros, a reflexionar sobre nuestro deseo de reconocimiento, a reconocer ese deseo en los demás, y a elaborar estrategias didácticas para abordar cuestiones éticas en la escuela.

Gustavo Schujman

En el principio es la mirada. La mirada como acto ético

Para Raquel, Bruno y Sofía, que con sus miradas construyen mi reconocimiento.



Dziga Vertov, *Un hombre con una cámara* (fotograma), 1929.

“La necesidad de reconocimiento es el hecho humano constitutivo”.

Tzvetan Todorov

La mayoría de los estudios sociales, políticos y culturales sobre nuestro mundo contemporáneo coinciden en sus reflexiones acerca de la vida social y afirman que para sobrevivir se requiere del esfuerzo y la renovación permanente de todos sus ámbitos: familiar, educativo, laboral, etc. Parecería que se ha apoderado de nuestra vida cotidiana una vorágine que nos impulsa a convivir y asimilar necesariamente los conocimientos complejos derivados de los avances científicos y tecnológicos de las últimas décadas del siglo XX.

Asistimos a una sofisticación en todos los campos del saber y más específicamente en las telecomunicaciones y la biología molecular. Para algunos analistas sociales, hemos pasado la barrera de la sociedad capitalista industrial, característica del siglo XIX, para entrar en una época de *revolución cognitiva*, en donde “la formación básica y universal deberá ser capaz de dotar al conjunto de los ciudadanos de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano activo” (Tedesco, 2000: 63).

Es evidente que esta nueva etapa social está comprometiendo la propia existencia humana. El contradictorio desarrollo comercial, tecnológico y científico del sistema capitalista ha conseguido un dominio mundial o global a costa de provocar crisis recurrentes, caos social y agotamientos de recursos energéticos. Además, la construcción de una realidad mediática, si bien permite la posibilidad de construir

múltiples puntos de vista, también esquematiza nuestras representaciones, sobre todo si tomamos en cuenta que: “*el modo de transmitir información determina nuestra idea de la realidad*” (Bilbeny, 1997: 17).

Por ejemplo, el desarrollo informático generó cambios en nuestros hábitos y relaciones personales cotidianas que por momentos nos hacen pensar que nuestras atávicas formas de saludo, contacto y relación con los otros se desvanecen día a día: “los discursos de los medios, las ciencias y las artes están engendrando un nuevo personaje: el hombre postorgánico” (Sibilia, 2005: 69).

Esta *revolución cognitiva* es un factor fundamental a la hora de pensar y reflexionar sobre nuestros actos y decisiones cotidianas desde un punto de vista ético.

Si las nuevas tecnologías están cambiando nuestra forma de vida es lógico que aquella disciplina filosófica encargada de reflexionar acerca de la vida social o el *arte de vivir* –como la define Fernando Savater en su *Ética para Amador (1991)*–, también se encuentren en un estado de descomposición y reformulación de sus principios y concepciones clásicas.

Esto nos permite pensar que lo que se afirma cotidianamente como “crisis de la ética” o “crisis de los valores”, no sea más que el desfase o distancia irremediable entre la concepción básica de la ética moderna que rigió hasta bien entrado el siglo XIX y las formas de vida contemporáneas que pugnan por un nuevo giro interpretativo.

En este sentido, Zygmunt Bauman (1925) sugiere, en su *Ética posmoderna*, que la “crisis” puede ser una ocasión para “*arrancar la máscara de la ilusión y reconocer como falsas ciertas pretensiones y objetivos*” (Bauman, 2004: 7) de los sistemas éticos que pretendían fundamentar una ética desde un punto de vista formal, autónoma y universalmente objetiva.

Es decir, no existe un agotamiento de la ética como saber filosófico, lo que existe es la agonía de determinadas formas clásicas de pensar la ética. Con lo cual, la “crisis” se torna propicia para poder reflexionar sobre las preocupaciones morales y éticas –derechos humanos, justicia social, libertad, identidad, dignidad humana– que desde siempre recorrieron la historia del pensamiento.

Una de las grandes herencias culturales con la que nos encontramos cuando reflexionamos sobre la ética es la creencia en la posibilidad de descubrir o encontrar reglas *permanentes y universales* que enmarquen y fundamenten nuestras acciones éticas:

Leer con atención

“El pensamiento y la práctica moral de la modernidad están animadas por la creencia en la posibilidad de un código ético no ambivalente y no aporético” (Bauman, 2004: 16).

Desde esa perspectiva, las acciones éticamente buenas son aquellas que responden a

un código universal de buena conducta apto para toda persona. Por el contrario, la posibilidad de realizar una nueva reflexión filosófica sobre la ética, tiene que partir de algunos supuestos no siempre aceptados por los manuales clásicos de ética.

En este sentido, el análisis de las discusiones éticas no tiene como resultado ni como fin la elaboración de un código sino el objetivo de pensarnos como seres sociales complejos. La pregunta por una vida mejor, digamos moralmente digna, apunta no a facilitar el duro transcurso de nuestra vida social sino a pensar en sus contradicciones, o en todo caso, “*a lo más que puede aspirar es a hacerla –la vida– un poco más moral*” (Bauman, 2004: 22).

En el comienzo de esta introducción hacíamos referencia a la mirada. Instancia del ámbito de la sensibilidad que a primera vista parecería no tener ninguna relación con los contenidos éticos; sobre todo porque habitualmente las acciones éticas se piensan ligadas a la racionalidad de nuestros actos y no a la sensibilidad. Sin embargo, no hay manera de aventurarse hacia la reflexión ética y comprensión del otro ni de uno mismo si no es pasando por el filtro de los sentidos.

Leer con atención

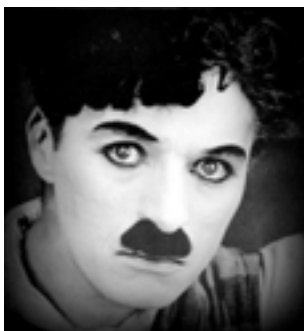
“*La ética es un modo de hacer y de pensar, pero nada de eso sería posible ni tendría sentido sin que la experiencia moral hubiera pasado por un proceso de asimilación de los rostros y de su significado*” (Bilbeny, 1997: 61).

La mirada sostiene y fundamenta nuestras creencias y actitudes morales. Ya José Saramago (1922) lo recordaba en el epígrafe de su *Ensayo sobre la ceguera (1996)*: “*Si puedes mirar, ve. Si puedes ver, repara*”¹. Aquí el “reparar” está ligado a la idea de un “mirar” cargado de un plus de intencionalidad. “Reparar”, observar un rostro, no es mirar como quien contempla una fotografía: aquellos que sólo ven pasivamente no se detienen a reflexionar acerca de lo que acontece, y uno de los mayores –sino tal vez el mayor– acontecimiento ético de la vida humana es el encuentro con el rostro ajeno.

Encuentro que comienza con un cruce de miradas: “*cuando los ojos ven otros ojos todo lleva a que se mire para decir o hacer algo. Toda mirada es ética [...] por ser nuestra disposición más original a la acción, nuestro hábito primordial...*” (Bilbeny; 1997, 61-62). La mirada terminará o no con la posibilidad del reconocimiento.

¹ El epígrafe no está incluido en la edición española. Fue extraído del *Libro de los consejos* citado en la *Historia del cerco de Lisboa* (1989) de José Saramago.

1. La mirada y la caricia ética de Chaplin



Charles Chaplin (1889-1977)

*“Tú ves lo que no está presente,
tocas lo intocable que se mantiene
fuera del alcance de tus manos”.*

Jean-Luc Nancy

La primera mitad del siglo XX despliega un abanico de incertidumbres políticas, económicas y sociales que desembocarán en la catástrofe bélica y humanitaria más impresionante del siglo.

Basta recordar algunos ejemplos como la crisis bursátil de 1929 en Estados Unidos o, en nuestro caso, el gobierno del General Uriburu –que inauguraría en Argentina las prácticas golpistas–, la Primera y Segunda Guerras Mundiales, los campos de exterminio nazi, el diseño y lanzamiento de la bomba atómica en territorio japonés, etc., para comprender e ilustrar a un mundo que creía agotadas o en vías de descomposición las posibilidades de comprensión, encuentro y reconocimiento con el otro como espacio de convivencia humana.

¿Qué alternativa de “buena vida” podían divisar los hombres y mujeres del mundo occidental en un espacio de interregno entre la Primera y la Segunda Guerras Mundiales? La gran mayoría de los pensadores de esa época evocan la descomposición, crisis y devastación del mundo. Un buen ejemplo del espíritu y el estado de ánimo que se respiraba en los círculos intelectuales de Europa puede encontrarse en el siguiente texto del pensador alemán Walter Benjamin (1892-1940), quien ofreció su angustiada visión metafórica del ángel de la historia.

Leer con atención

“El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve la espalda, mientras un cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso” (Benjamin; 2007: 29).

Para nosotros, hombres y mujeres del siglo XXI, los acontecimientos que inauguraron al siglo XX aún hoy nos arrastran como ese huracán al que hacía referencia Benjamin. Al volver la vista atrás creemos observar que sólo existe “un cúmulo de ruinas” de carne y hierro retorcido que dificulta una interpretación optimista o al menos más positiva del género humano. Y justamente, aquellas opciones éticas que apuntan a un cuidado y reconocimiento del otro fueron clausuradas como posturas caducas. Intentemos entonces un ejercicio de imaginación: ahora no es el ángel de la historia sino la secuencia final de la película *Las luces de la ciudad* (1931), dirigida y protagonizada por Charles Chaplin².

Centrémonos en la secuencia que hará reencontrar a los dos protagonistas. Él ha robado y acaba de salir de prisión, ella ha recobrado su vista gracias a una operación pagada con el dinero que él le entregó. A raíz de su ceguera ella nunca pudo conocer a su benefactor y cree que su verdadera identidad es la de un hombre millonario ya que el personaje de Chaplin, aprovechando la ceguera, nunca le reveló su condición de vagabundo. El encuentro final es el verdadero encuentro.

Hay una rosa y un juego de miradas, hay roces, y de pronto la florista toma la mano del vagabundo ofreciéndole una moneda y es en ese preciso momento que las miradas se transforman, se cruzan de manera distinta. La escena está organizada alrededor de la visión, con la expectativa de un futuro que exprese el “*ver lo que no es visible, ver lo que se da a ver solamente a la mirada capaz*” (Nancy, 2006: 37) de aprehender el reconocimiento. Ella, en un acto de compasión, le toma la mano y le acaricia los dedos, después el hombro y por último la cara, tal como lo requería la práctica del reconocimiento cuando estaba ciega:

—¿Sos vos?— pregunta ella.

—¿Ahora podés ver?— pregunta él.

—Sí, ahora puedo ver.

² La secuencia puede verse en http://www.youtube.com/watch?v=n_jceXfK_4U&feature=related/ (consultado el 22/7/09).

Y en ese momento somos espectadores de una de las escenas más emocionantes de la historia del cine. En ella se concentra la fuerza de una imagen estética que expresa el concepto ético del reconocimiento de las acciones justas y dignas para con el otro. Aquí están todos los ingredientes necesarios para una construcción de la ética del reconocimiento: el encuentro de dos seres, las miradas y las caricias.

Para recordar

“La caricia, la actividad del deseo, no tiene la intención de poseer, capturar, saber. Si ése fuera el caso, la caricia apuntaría a aniquilar la alteridad en el otro y, por consiguiente, a su autodestrucción” (Bauman, 2004: 108).

La mano que acaricia y que toma de manera abierta nunca se cierra para agarrar ni asir al otro: *“toca sin oprimir, se mueve obedeciendo las formas del cuerpo que se acaricia [...]”* (Bauman, 2004: 108). No hay más agradecimiento para el personaje de Chaplin –el vagabundo– que el reconocimiento expresado por ella en su mirada, en su caricia, en definitiva en el acto de una ética de la sensibilidad.

Actividad para compartir con colegas y alumnos

Las siguientes actividades pueden realizarse a partir de la proyección completa de la película *Luces de la ciudad* de Charles Chaplin:

- Retome alguna de las escenas de la película para explicar los siguientes ejes éticos y morales:
 - ¿Cómo aparecen la riqueza y los excluidos?
 - ¿Qué imagen moral y ética cree que tiene el personaje del millonario?
- Elija una escena que no sea el final de la película para identificar allí:
 - El cuidado de sí y de los otros.
 - La mirada, la simulación y el reconocimiento.
 - El esfuerzo y la voluntad del vagabundo y la chica ciega para conseguir sus objetivos.

- ¿Qué papel juegan el reconocimiento por el otro en los personajes que encarnan el “orden” –policía y mayordomo– respecto del vagabundo y del millonario?
- ¿Qué le sugiere desde el punto de vista ético el aprovechamiento que el vagabundo hace de la ceguera de la chica para presentarse con una falsa identidad?
- Para terminar, realice una comparación desde el punto de vista de los conceptos éticos de la mirada y el tacto que hemos desarrollado en el texto y establezca las diferencias entre la primera escena de encuentro entre el vagabundo y la chica ciega en la calle y la escena final entre ambos.

2. La mirada de los otros como infierno



Diane Arbus, *Identical twins, Roselle, N.J. 1967*³

“Cierra los ojos y mira”.

James Joyce

Debemos a la destreza y habilidad del pensamiento existencialista francés una de las sentencias más originales y polémicas acerca de la consideración de los otros. En 1945, en una obra de teatro ya clásica, Jean Paul Sartre (1905-1980) afirmaba que “*el infierno son los otros*” (Sartre, 1950: 126), instalando así uno de los núcleos centrales de su pensamiento acerca de la acción estructurante y escrutadora que el acto de mirar y observar ejerce sobre la consideración y el reconocimiento del otro.

Leer con atención

“Esa mujer que veo venir hacia mí, ese hombre que pasa por la calle, ese mendigo al que oigo cantar desde mi ventana, son para mí objetos, no cabe duda. Así, es verdad que por lo menos una de las modalidades de la presencia a mí del prójimo es la objetividad”. (Sartre, 1993: 281).

Pero debemos distinguir entonces otra forma de presencia del prójimo, con el cual mantendremos una relación fundamental y constitutiva del mundo social. Es verdad que los otros se me aparecen cotidianamente en la calle, el trabajo, etc., y en este sentido podemos definirlos como “otros-objeto” que

miro y observo; pero también existe una relación o modalidad de los “otros-sujeto” con los cuales tenemos la posibilidad de convertirnos en “otro-objeto” para ellos. Somos sujetos vistos por otros. Ya no hay una sola mirada sino dos –sujetos– que se enfrentan por intermedio de sus miradas: ha comenzado el peligroso juego del reconocimiento.

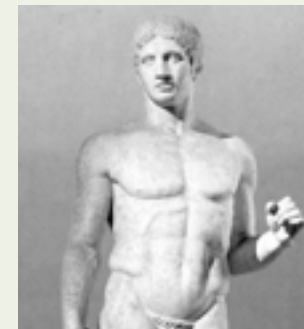
Para recordar

“Y es que la mirada del otro es como si me abriera por detrás, como si me abriera el pecho y me arrancase el corazón, descubriendo mi intimidad. El ser mirado es, al igual que Adán en el paraíso, darse cuenta de la desnudez humana” (Arias Muñoz, 1988: 113).

Por lo tanto, el otro confirma mi existencia en el momento en que me mira, en que me enfoca con su mirada. Necesito la mirada del otro para constituirme yo mismo, y en la medida que tengo a otro frente a mí, digamos cara a cara, existe la posibilidad del reconocimiento mutuo. Ahora bien, la necesidad del cara a cara como punto de partida del reconocimiento debe irremediamente pasar por la malla de contención de la mirada: en el cara a cara hay dos pares de ojos que se enfrentan, dos imágenes que se conectan.

Leer con atención

“Casi toda la estructura abstracta del orden social, de la religión a la política, han sido producidas a partir de la visualización de las imágenes y, finalmente, de la identificación con éstas: banderas o crucifijos, político mediático o predicador televisivo...” (Bilbeny, 1997: 102).



Policleto. *Doriforo*, ca. 440 a. C.
Museo Nacional, Nápoles.

Desde sus orígenes, la sociedad occidental no ha dejado de construir imágenes que al mismo tiempo conforman ideales estéticos y éticos de convivencia. Basta pensar en las esculturas diseñadas por el griego Policleto de Argos en donde se estructura un sentido del equilibrio por medio de proporciones matemáticas exactas

que dan cuenta de una perfección corporal que a lo largo de la vida cultural de occidente se ha adherido a la idea ética del bien.

O el impacto que han ejercido y ejercen en los fieles las representaciones del sufrimiento de Cristo, en donde las imágenes del tormento corporal han tenido un efecto pedagógico intencional respecto de virtudes éticas como la compasión o el amor al prójimo.



Cristo esculpido por Juan Martínez Montañés (1568-1649).

Para recordar

Los ojos construyen gran parte de nuestros basamentos éticos y a pesar de que a veces nos gustaría pensar como Saint-Exupéry (1900-1944) en *El principito* cuando afirma que “*lo esencial es invisible a los ojos*” (Saint-Exupéry, 2008: 84), esto no parece tener mucho asidero respecto de los contenidos éticos.

Tomemos por ejemplo al pensador de la Ilustración francesa Denis Diderot (1713-1784), quien ha llamado la atención sobre la relación entre nuestras actitudes éticas y los sentidos en general. En su raro y novedoso libro titulado: *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven* (1749) Diderot afirma que “*el estado de nuestros órganos y de nuestros sentidos tienen mucha influencia en nuestra metafísica y en nuestra moral*” (Diderot, 2005: 48), y asegura haber realizado una investigación acerca de los vicios y las virtudes en las personas no videntes, que le permite concluir que “*sentían una prodigiosa aversión al robo*” (op. cit.)

El pensador francés creía que la fundamentación de nuestras acciones éticas tenían una relación directa con nuestros sentidos. Su preocupación por los ciegos no tenía un objetivo fisiológico ni curativo sino moral: ¿qué haríamos si no fuéramos observados? ¿Hasta qué punto nuestras convicciones éticas dependen de la mirada del otro y hasta qué punto son propias?

Leer con atención

“¿Y nosotros mismos no dejamos acaso de compadecernos cuando la distancia o la pequeñez de los objetos produce en nosotros el mismo efecto que la privación de la vista en los ciegos? ¡A tal punto nuestras virtudes dependen de nuestra manera de percibir! (...) Así que no dudo que, sin el temor del castigo, muchas personas sentirán menos

pena matando a un hombre a una distancia en que no lo viesen, que degollando a un buey con sus manos”. (Diderot; 2005: 50)

La mirada encasilla, esquematiza y recorta, pero a su vez es el modo más directo de información para relacionarnos con los otros. Ese encuentro con el rostro de los otros que explicábamos a través de la secuencia final de la película de Chaplin no es más que un reconocimiento que me dan mis ojos cuando percibo al prójimo. Pero en ningún momento mi mirada es una herramienta con la cual yo podré captar la esencia de una persona –en el supuesto de que dicha esencia exista–, sino que solamente debo conformarme con conocer su imagen, las apariciones que esa persona me muestra, la forma en que esa persona aparece a mi vista.

Pensemos en la utilidad y el uso de estas funciones en los múltiples juegos de miradas que se dan dentro del ámbito escolar. La posibilidad de una relación más digna desde el punto de vista ético debe necesariamente tener en cuenta –tanto en el caso del maestro/a como el del alumno/a– el juego de miradas en el momento del cara a cara, del enfrentamiento con el rostro del otro.

Pero en un mundo cotidiano en donde “estar conectado” es más económico que “estar relacionado” (Bauman, 2008: 80), la necesidad del juego ético del reconocimiento que pasa por las miradas está siendo virtualmente socavado y transformado. Ya hacíamos referencia en la introducción al impacto de las nuevas tecnologías, y es lógico esperar que ese impacto tenga fuerza gravitatoria dentro de la órbita de nuestra vida cotidiana.

Actividad de lectura para compartir con colegas

–A–

Zygmunt Bauman publicó *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* en 2008. El libro apunta a desentrañar las particularidades de las relaciones humanas en el mundo contemporáneo. Vínculos básicos para la sociabilidad tales como el amor, el cuidado de sí, la solidaridad, etc., son estudiados por Bauman a la manera de un excavador, un minero que busca sedimentos de un material olvidado en las capas de nuestra sociedad.

Proponemos una lectura del siguiente fragmento del libro para pensar nuestro tema de la mirada, los vínculos y el reconocimiento:

“La proximidad virtual logra desactivar las presiones que suele ejercer la cercanía no-virtual. A su vez, establece los parámetros de cualquier otra proximidad. Los méritos y defectos de toda proximidad son ahora medios en relación con los estándares de la proximidad virtual” (Bauman, 2008: 88).

“Todos hemos visto, oído, y aun escuchado a pesar nuestro, a pasajeros del tren que, a nuestro lado, hablan sin parar por sus teléfonos. Si uno viaja en primera clase, se trata en su mayoría de hombres de negocios deseosos de mantenerse ocupados y parecer eficientes, es decir, de conectarse con la mayor cantidad posible de usuarios de celulares y de demostrar cuántos de estos usuarios están dispuestos a aceptar sus llamadas. Si uno viaja en segunda clase, se trata sobre todo de adolescentes de ambos sexos y jóvenes que informan a sus hogares por cuál estación acaban de pasar y hacia cuál se dirigen. Uno diría que están contando los minutos que los separan de sus seres queridos y que no ven la hora de poder mantener esas conversaciones cara a cara. Pero quizás no haya pensado que muchas de esas charlas por celular que usted escuchó por azar no eran el prolegómeno de una conversación más sustancial a producirse al llegar, sino un sustituto de ellas. Que esas charlas no preparaban el terreno para algo real, sino que era lo real en sí... Que muchos de esos jóvenes anhelantes de informar a sus invisibles interlocutores acerca de sus paraderos, ni bien lleguen a sus hogares correrán a sus cuartos a cerrar la puerta con llave detrás de sí” (Bauman, 2008: 89).

“Sería tonto e irresponsable culpar a los artefactos electrónicos por el lento pero constante retroceso de la proximidad personal, de la contigüidad directa y cara a cara, multifacética y multipropósito. Sin embargo, la proximidad virtual se jacta de tener ciertas características que en un moderno mundo líquido resultan sin duda ventajosas, y que no puede obtenerse en un marco de cercanía no virtual del tipo têt-à-têt. No es extraño, entonces, que la proximidad virtual sea la opción de la elección, practicada con mayor celo y abandono que cualquier otra clase de cercanía. La soledad detrás de la puerta cerrada de una habitación particular y con un teléfono celular a mano es una situación más segura y menos riesgosa que compartir el terreno del ámbito doméstico” (Bauman, 2008: 90).

Preguntas

1. ¿Cuál es la idea central del texto?
2. ¿Cuáles son los contenidos del texto que pueden ser utilizados para una mejor comprensión de la mirada y el reconocimiento ético?

3. ¿Cuáles son las ideas acerca de los vínculos humanos que se pueden comprender luego de la lectura del texto? ¿La mirada y las relaciones cara a cara cumplen un rol primordial en las situaciones cotidianas que describe Bauman?

4. A partir de los conceptos de mirada y reconocimiento, ¿qué características debería reunir una verdadera conversación que tome en cuenta al otro no desde la mirada de la virtualidad que plantea Bauman?

-B-

Régis Debray ha escrito un libro indispensable para quien quiera conocer la evolución y el mecanismo de las imágenes. De su *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente* (1992) hemos extraído un pequeño texto que puede ser comprendido como génesis de la corrosión en la que estaría sometida la mirada dentro de las nuevas tecnologías:

“Nuestro ojo ignora cada vez más la carne del mundo. Lee grafismos, en vez de ver cosas. De la misma manera que con los productos de síntesis, la dependencia de la industria respecto de la materia prima disminuye la dependencia de nuestras imágenes respecto de la realidad exterior [...] En una cultura de miradas sin sujeto y de objetos visuales, el otro se convierte en una especie en vías de desaparición, y la imagen en imagen de sí misma” (Debray, 1994: 254).

Preguntas

1. ¿Qué interpretación puede darle usted a la idea de la “carne del mundo”?
2. Tomando en cuenta los conceptos y relaciones que hemos estudiado hasta ahora: ¿cómo se podría revertir la afirmación de Debray de que “el otro se convierte en una especie en vías de desaparición”?

Actividad de lectura para realizar con los alumnos:

Marjorie Poirchet (1977) es una joven escritora y artista francesa que escribió un libro álbum revelador para nuestro tema. *La cabeza en la bolsa* (2004) cuenta una historia basada en la timidez de la joven Adela, un personaje femenino que resolvió presentarse ante los otros con un bolsa en la cabeza.

El libro recorre principalmente escenas cotidianas: los extraños y atípicos transeúntes en una mañana laboral, los interiores de una fábrica con equipamiento mecánico, la intimidad de un baño, la visita a unos vecinos con actitudes alocadas (aunque a Adela “le gusta lo que dicen, o lo que filosofan”), el encuentro con el jardinero Amado y la soledad infinita de la ciudad que sugiere en el dibujo de una escalera interminable.



La cabeza en la bolsa (Marjorie Poirchet).

Preguntas

1. Compare el epígrafe del libro “Los otros son un mundo” con los conceptos que Jean Paul Sartre expresa en relación a la mirada de los otros.
2. ¿Cómo cree que aparece la mirada en el libro? Según su entender: ¿qué tipo de relación construye Adela con los otros?
3. Luego de la lectura del libro organice una conversación con sus alumnos/as acerca de qué tipo de actitudes y acciones nos imposibilitan relacionarnos con los otros.
4. Tomando en cuenta los contenidos estudiados en el apartado principal del texto, ¿qué le sugiere la frase “Los otros son un mundo. Y son todo un jardín?”

3. Imágenes del reconocimiento



Jorge Luis Borges

“Reconocer a otro es reconocer un hambre. Reconocer a otro es dar”.

Emmanuel Levinas

Uno de los grandes pensadores de nuestro tiempo, el francés Paul Ricoeur (1913-2005) se sorprendía desde las primeras páginas de su libro *Camino del reconocimiento* (2004) por la falta de estudios filosóficos contemporáneos acerca del reconocimiento.

Si tomamos en cuenta que éste es uno de los procesos elementales para la sociabilidad y que además es un elemento indispensable para la comprensión y aceptación de las acciones humanas, a la hora de pensar y reflexionar acerca de nuestros actos éticos la falta que recordaba Ricoeur se torna preocupante y ocuparse de ella indispensable.

En la medida en que estamos inmersos en distintas instituciones en las cuales transcurre gran parte de nuestra vida –familia, trabajo, etc.–, debemos considerar la necesaria comunión con el otro. En este sentido, toda coexistencia plantea el juego de las miradas y en consecuencia la necesidad de un reconocimiento.

3.1. Argos, el perro de Odiseo

La serie de acontecimientos y obstáculos que Odiseo –el nombre griego de Ulises–, el héroe del poema épico *Odisea*, deberá sortear al término de la guerra de Troya,

articulan el curso de la historia y ayudan a construir uno de los relatos fundacionales del héroe en la cultura occidental. Luego de años de ausencia, Odiseo llega a su tierra –la isla de Ítaca– en donde lo espera una paciente y esperanzada Penélope. Los momentos previos al reencuentro final de los amantes están signados por algunas actitudes de Odiseo que conforman e inauguran el camino del reconocimiento.

Para recordar

“En todo caso, la progresión retardada del reconocimiento de Ulises por los suyos está cargada de enseñanzas para nuestra investigación. No es indiferente que el primero en reconocerlo sea su hijo y, si nos fiamos de los comentarios eruditos, que el último sea el padre, aunque la cima dramática se alcance en la escena del reconocimiento por parte de la esposa” (Ricoeur, 2006: 203).

Este ciclo del reconocimiento que comienza por su hijo Telémaco, sigue por su esposa Penélope, y acaba con su padre Laertes, muestra cómo Odiseo debe reconquistar su lugar, su dominio, luego de una ausencia de veinte años por la guerra de Troya. El ciclo expresa la idea de hacerse visible nuevamente a los ojos de los seres queridos que conforman el hogar. A través de la mirada de los otros –hijo, esposa y padre–, Odiseo irá recuperando su identidad, irá encontrándose nuevamente.

El momento del poema homérico en el que Odiseo llega a la costa de Ítaca es el comienzo del final de la historia. El héroe se presenta ante un viejo amigo, el criador de cerdos Eumeo, pero éste no lo reconoce porque Odiseo ha cambiado su figura a causa del paso del tiempo y los peligros. Entonces el héroe se da a conocer, se reencuentra con su hijo y se encamina, disfrazado de mendigo, hacia el palacio en donde está la paciente Penélope y sus pretendientes.

Ya en el encuentro con su hijo ha comenzado el ciclo del reconocimiento, pero precisamente es en el momento de la llegada al palacio donde aparece una de las escenas más conmovedoras. Nos referimos al encuentro entre Odiseo y su perro Argos:

Leer con atención

“Y un perro que estaba echado alzó la cabeza y las orejas: era Argos, el perro del Odiseo, a quien éste había criado, aunque luego no se aprovechó del mismo porque tuvo que partir a la sagrada Ilíon [...] mas entonces yacía abandonado [...] allí estaba tendido

Argos, todo lleno de garrapatas. Al advertir que Odiseo se aproximaba, le halagó con la cola y dejó caer ambas orejas, mas ya no pudo salir al encuentro de su amo, y éste, cuando lo vio, enjugóse una lágrima [...], entró por el cómodo palacio y se fue derecho a la sala, hacia los ilustres pretendientes. Entonces la Parca de la negra muerte se apoderó de Argos, después de que tornara a ver a Odiseo el vigésimo año” (Homero, 1982: 232-233).

¿No estamos aquí en presencia de un verdadero encuentro que expresa un reconocimiento absoluto de dos seres? Acaso Homero nos estaría confirmando lo que muchos seres humanos piensan respecto del cuidado de los animales domésticos y su confianza ciega para con sus amos.

Argos no expresa el carácter sumiso del miedo sino el afecto por su amo, el reconocimiento incondicional: “halagó con su cola y dejó caer ambas orejas” hasta llegar a la muerte. Pero además, no deberíamos perder de vista el hecho de que aquí se presenta una escena de reconocimiento ético entre un hombre y un perro, pero desde el punto de vista del animal, porque es precisamente Argos quien reconoce, quien contempla a Odiseo, quien muere.

Desde otra perspectiva literaria, esta idea del reconocimiento también aparece en la obra de Esteban Valentino, escritor argentino de literatura infantil y juvenil. En su texto “La noche y la lluvia” (2005), un breve y hermoso relato que tiene como protagonista a un niño –Renato– y a un grupo de bichos. Se trata de un encuentro particular que demostrará a través de las acciones de los bichos, al igual que Argos el perro de Odiseo, una verdadera realización del reconocimiento ético:

La noche y la lluvia

La noche caía sobre los campos como una paliza. En noches como ésa, la tormenta es una especie de castigo para la tierra y entonces los animales buscan esconderse donde se pueda. Las víboras y las vizcachas bajo tierra, los pájaros en los huecos de los árboles y los insectos entre los pastos más anchos. El viento acompaña a la lluvia y todo se hace difícil para el bicherío. Así estaban las cosas cuando los caracoles sintieron que el fin del mundo estaba a un paso de



Ilustración: Gerardo Baró.

ellos. A la bronca que se había agarrado la naturaleza vaya uno a saber por qué ahora se agregaba ese ruido terrible que se acercaba como una prueba de matemáticas y esas hierbas que se iban abriendo bajo un peso tremendo. Y entonces lo vieron. Delante de ellos. Los bichos colorados se apretujaron contra las caparazones de los caracoles, las lombrices trataron de meterse bajo tierra con la rapidez de... bah, de una lombriz, y las vaquitas de San Antonio se disfrazaron de lunar de las plantas para que nadie las notara.

Un gigante.

Bueno. Un gigante, lo que se dice un gigante... No, no era. Pero ¿ustedes vieron alguna vez un caracol, un bicho colorado, una lombriz o una vaquita de San Antonio? Claro, para ellos cualquier cosa es un gigante. Hasta Renato, que es el que había llegado a la mata que le servía de refugio a tanto bicho. Y Renato tiene siete años. Es decir, está bastante lejos de ser un tipo grandote. Ni siquiera es demasiado alto... Pero algo no debía andar muy bien que digamos porque al agua de la lluvia se le agregaba otra que le caía por la cara y que no tenía ni medio que ver con las nubes. Pero Renato era un pibe valiente. Así que se sentó en el suelo todo mojado y después de mucho mirar para abajo pudo decir.

—Estoy perdido.

Y repitió dándole un golpe a la tierra.

—Pucha, estoy perdido.

Se sabe que los insectos no conocen mucho de humanos. Ya con eso de confundir a Renato con un gigante se pueden dar una idea de lo despistados que andaban en ese tema. Pero de lágrimas y de tristeza sí sabían bastante porque parece que la pena de un caracolito no tiene mucha diferencia con la pena de un nene y el miedo a los truenos de una lombriz chiquita se parece bastante a lo que les pasa a las nenas cuando el mundo se viene abajo. Pero no hicieron nada porque los caracoles, los bichos colorados, las lombrices y sobre todo las vaquitas de San Antonio se toman su tiempo antes de mover una pata (salvo las lombrices, que no tienen patas pero que igual se toman su tiempo).

Se ve que Renato estaba perdido desde hacía bastante porque no aguantó mucho más con su rabia y su agua de los ojos. Buscó un árbol con hojas anchas y se acomodó abajo para mojarse lo menos posible. El sueño y esta cosa que tienen los pibes de dormirse en los lugares más increíbles hicieron el resto.

A los cinco minutos Renato roncaba como si estuviera al lado de una

chimenea. Las primeras en actuar fueron las lombrices, que empezaron a hacer una zanja alrededor del cuerpo de Renato para que el agua no le llegara. Después los caracoles llenaron la zanja de baba para que el agua resbalara bien y no lo mojara. Los bichos colorados lo picaron por todas las piernas porque habían oído a un cazador que las picaduras activan la circulación y el nene precisaba eso para no tener frío y las vaquitas de San Antonio formaron una gran señal roja para que los papás de Renato se pudieran orientar en la noche.

Cuando a la mañana siguiente un grupo de gente grande lo vio bajo el árbol, Renato estaba empapado hasta la uña del dedo gordo, la zanja y la baba habían ya terminado de rodear su pie derecho y las siete ronchas de las piernas le picaban un montón. Se fue en brazos de los papas que no paraban de acariciarlo y nunca se enteró del enorme trabajo que se tomaron por él una noche unos bichitos perdidos en una mata de pasto.

O sí se enteró y por eso cada vez que miraba las ronchas de las piernas se reía.

Y los animalitos jamás supieron que su terrible esfuerzo de casi la mitad de su vida —porque ellos viven apenas un día— no sirvió de nada.

O sí. Siempre lo supieron. Y pensaron que a veces los bichos como la gente (o como los bichos) tienen que hacer cosas así, que no sirven para nada pero que hacen más linda la vida entre el pasto⁴.

No estamos bajo la presencia de dos miradas que se reconocen mutuamente como ocurría en la última escena de la película de Chaplin, sino que el reconocimiento pasa por la plena conciencia tanto del perro de Odiseo como de los bichos del texto de Valentino de su propia capacidad de acción. De la enigmática y comprometedor idea de concebir la vida a través de un solo acto digno de ser realizado para el bienestar de los otros. O sea, un sublime acto ético.

Actividad de lectura para realizar con los alumnos:

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre las acciones éticas en relación con la voluntad, el compromiso, la solidaridad y el reconocimiento de nuestros propios

⁴ Publicado en *EducaRed*. URL: <http://www.educared.org.ar/enfoco/imaginaria/biblioteca/?p=101> (consultado el 26/8/09).

deberes comunitarios y existenciales. Sugerimos las siguientes preguntas, a partir de la lectura del texto de Esteban Valentino *“La noche y la lluvia”*.

1. ¿Cree que vale la pena poner en juego la propia vida por determinados ideales?
2. Busque en una enciclopedia o en la web algunos personajes de la historia que hayan puesto en juego su vida por la realización de sus ideales.
3. ¿Por qué cree que los bichos-personajes que presenta el texto de Valentino realizan esa acción con respecto al niño?
4. El texto de Esteban Valentino contiene la siguiente frase:
“Y pensaron que a veces los bichos como la gente (o como los bichos) tienen que hacer cosas así, que no sirven para nada pero que hacen más linda la vida...”

Tomando en cuenta esa frase, realice una comparación con la siguiente del filósofo del estoicismo romano Séneca:

“No hemos de preocuparnos de vivir largos años, sino de vivirlos satisfactoriamente; porque vivir largo tiempo depende del destino, vivir satisfactoriamente de tu alma. La vida es larga si es plena...” (Séneca, 1991: 36)

3.2. La mirada filosófica del reconocimiento

En su libro *La vida en común* (1995), el pensador Tzvetan Todorov (Bulgaria, 1939) apunta que la capacidad específica del ser humano es postergar las necesidades biológicas de la conservación de la vida para dar lugar a los deseos humanos por el reconocimiento.

Y quiénes mejor para demostrar esta postergación que Argos y los bichos de Valentino, cuyas acciones éticas nos recuerdan nuestra propia incapacidad para comprender y entregarnos a las necesidades del otro.

Leer con atención

“El deseo humano debe prevalecer sobre el deseo de conservación. Dicho de otra manera, el hombre sólo se revela como humano si arriesga su vida (animal) en función de su deseo humano (...) Aquiles, quien prefiere la gloria a la vida, es el primer representante auténtico de la humanidad y no sólo un gran héroe. La necesidad de reconocimiento es el hecho humano constitutivo” (Todorov, 2008: 42).

El héroe como encarnación de la humanidad aspira a un reconocimiento de sus acciones que sólo puede provenir de la mirada de otro hombre. En este sentido, esas perspectivas que construyen las múltiples miradas desarrollan el entramado del ser social, dan lugar al reconocimiento y a la idea de que lo humano está fundado necesariamente en lo interhumano.

Toda acción humana y, más específicamente, la acción ética, aspira a ser reconocida. Nuestras acciones recobran sentido siempre y cuando una mirada les dé existencia, las reconozca como tales. Por lo tanto, todo reconocimiento muestra que el ser humano y sus acciones solamente se completan con la mirada de otro ser humano. No hay acción reconocida como buena, solidaria, libre o compasiva sin la mirada del otro. Mirada que completa, que llena la falta, la otra mitad complementaria que el hombre necesita para poder vivir en sociedad.

Para recordar

“Desde el momento en que viven en sociedad, los hombres sienten la necesidad de atraer la mirada de los otros. El órgano específicamente humano son los ojos: todos comenzaron a mirar a los otros y a querer ser mirados. Por lo tanto, el otro ya no ocupa una posición comparable a la mía, sino contigua y complementaria; es necesario para mi propia completud” (Todorov, 2008: 32).

Fue el pensador judío alemán Martin Buber (1878-1965) quién expresó que en nuestra vida social podemos distinguir tres momentos o formas en las que somos capaces de percibir o mirar a una persona: observar, contemplar y tomar conciencia. Por supuesto, estas tres formas están pensadas dentro de la filosofía global del pensador, para quien las preocupaciones de orden ético-educativas son centrales a la hora de construir un diálogo cara a cara que exprese un encuentro y un reconocimiento verdadero con el otro.

Las distinciones efectuadas por Buber nos permiten ingresar en el plano de la percepción ética, las posibles actitudes que entablamos con los otros seres en el trato mutuo; no se trata ya de una descripción de la mirada sino de una vivencia o actitud ética que por supuesto apuntará al reconocimiento:

Observar es el momento del encasillamiento, del registro, aquel en el que tenemos la posibilidad de dibujar la figura del otro al captar aquellos rasgos que percibimos como importantes. Nos sentimos ansiosos para captar al otro y no somos libres para comprenderlo por fuera de sus rasgos y de nuestra ideología.

Contemplar es la postura que permite ver libremente y percibir imparcialmente y con creatividad lo que se presenta a los ojos. Es la forma de mirar de un artista.

Leer con atención

“Al que contempla y al que observa les es común el hecho de tener una cierta actitud, justamente el deseo de percibir al ser humano que vive ante nuestros ojos. De aquí que éste les resulte un objeto separado de ellos mismos, de sus vidas personales, que sólo por ese motivo puede ser percibido “correctamente” (Buber, 2006: 133).

Tomar conciencia es el momento del enfrentamiento cara a cara, en el que alguna cosa de esa persona “me dice algo de mí”. Esto significa que algo del otro se inscribe en mi propia vida, algo habla de mi propio ser: “*esa persona no es mi objeto; me ha sido dado tener que ver con ella. Quizá tengo algo que cumplir con ella, pero quizá sólo tengo que aprender algo, y depende de que yo acepte...*” (Buber, 2006: 134). Es el momento en donde tratamos de percibir al otro no como separado de uno sino como complemento, como aquello que Todorov mencionaba respecto del otro como contiguo y complementario de uno mismo: es el principio de la mirada ética del reconocimiento.

Actividad de lectura para compartir con colegas

Para nosotros, Fernando Savater es un filósofo español conocido por su afable y sintética *Ética para Amador* (1991); para quien todavía no haya recorrido sus páginas sigue siendo una buena opción para pensar los problemas éticos con colegas y alumnos. En *Las preguntas de la vida* (1999) Savater ha demostrado que la exposición clara y amena de los problemas filosóficos es posible, siempre y cuando tengamos presente la necesidad de realizar un esfuerzo de comprensión que requiere de reflexión y paciencia. A continuación, ofrecemos dos pasajes de esa obra:

“Nadie llega a convertirse en humano si está solo: nos hacemos humanos los unos a los otros. Nuestra humanidad nos la han contagiado: ¡es una enfermedad mortal que nunca

hubiéramos desarrollado si no fuera por la proximidad de nuestros semejantes! Nos la pasaron boca a boca, por la palabra, pero antes aún por la mirada: cuando todavía estamos muy lejos de saber leer, ya leemos nuestra humanidad en los ojos de nuestros padres o de quienes en su lugar nos prestan atención. Es una mirada que contiene amor, preocupación, reproche o burla: es decir, significado. Y que nos saca de nuestra insignificancia natural para hacernos humanamente significativos” (Savater, 1999: 193).

“Siendo como somos en cuanto humanos fruto de ese contagio social, resulta a primera vista sorprendente que soportemos nuestra sociabilidad con tanto desasosiego. No seríamos lo que somos sin los otros pero nos cuesta ser con los otros. La convivencia social nunca resulta indolora. ¿Por qué? Quizás precisamente porque es demasiado importante para nosotros, porque esperamos o tenemos demasiado de ella, porque nos fastidia necesitarla tanto” (Savater, 1999: 194).

Preguntas

1. ¿Cuál es el sentido de la mirada y del otro en el texto?
2. ¿Qué le sugiere las metáforas de la enfermedad, contagio, respecto de la conceptualización de la sociabilidad que se realiza en el texto?
3. Tomando en cuenta la frase de Marjorie Poirchet –“Los otros son un mundo”– y la idea de que “El infierno son los otros” de Jean Paul Sartre, ¿qué diferencia se puede establecer con respecto a la afirmación de Savater “No seríamos lo que somos sin los otros pero nos cuesta ser con los otros”?
4. ¿Qué diferencia encuentra entre la afirmación de Todorov respecto de la realización del deseo humano y la idea de humanidad en el texto de Savater?

4. Algunas recomendaciones literarias para pensar la ética del reconocimiento

“La verdadera filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo, y en este sentido contar un cuento puede significar el mundo con tanta profundidad como un tratado de filosofía”.

Maurice Merleau-Ponty

La lectura de algunos textos literarios, la contemplación de una obra de arte plástica o escultórica, la proyección de una película, las distintas expresiones artísticas, son excelentes vías para comprender algunas cuestiones éticas que de otra manera se nos hacen fatalmente densas en los textos académicos. Pero además, el hecho de percibir un problema filosófico-ético a través de un texto artístico o literario nos introduce en una riqueza polisémica y en la necesidad de un rodeo metafórico que nos aparta de una forma de aprehensión propia del mundo de las definiciones exactas y cerradas.

Es precisamente en este sentido que, para nuestro estudio de la ética, debemos recuperar la perspectiva que Milan Kundera llamaba “el espíritu de Cervantes”: *“comprender el mundo como ambigüedad, tener que afrontar no una única verdad absoluta, sino un montón de verdades relativas que se contradicen, poseer como única certeza la sabiduría de lo incierto...”* (Kundera, 1987: 17).

¿Por qué entonces no pensar un comienzo alternativo para nuestras reflexiones éticas y que venga del lado del arte, de la ficción? Tomemos algunos relatos literarios y artísticos que nos darán una idea más cabal de la problemática del reconocimiento, la mirada y el cara a cara.

4.1. *Bartleby, el escribiente y Don Fernando*

Herman Melville (1819-1891), a quien conocemos por su *Moby Dick* (1851), escribió un relato que la filosofía contemporánea ha sabido valorar con sus múltiples comentarios. Nos referimos al *Bartleby, el escribiente* (1856) en donde se cuenta la historia de un extraño personaje, taciturno y de pocas palabras, mentor de una frase reiterada a lo largo del relato que nos pone frente al dilema ético de la suspensión

de las acciones: *“preferiría no hacerlo...”* Esta frase es una *“pequeña locución que condensa en el lenguaje y en la vida un principio de destrucción del orden dado. Punto de un derrumbe, de un desmoronamiento...”* (Tatián, 2001: 118).

El filósofo francés Gilles Deleuze (1925-1995), pensó esta frase como algo desolador para quien la escucha. Imaginemos por un instante la posibilidad de un mundo con personas como Bartleby que no se niegan a realizar sus tareas, sino que se limitan a responder *“preferiría no hacerlo...”* Y tendremos un efecto devastador de nuestras acciones para con los otros. En este sentido no hace falta llegar a los impactos de las nuevas tecnologías respecto del sujeto, como veíamos anteriormente sino que una *“simple fórmula”* (Deleuze, 2001: 77) puede debilitar todo nuestro armazón de convivencia con el otro. ¿Qué capacidad tendríamos de construir un reconocimiento mutuo con un sujeto que a todas nuestras preguntas o sugerencias contestara invariablemente *“preferiría no hacerlo”*?

El siguiente pasaje puede ser ilustrativo al respecto de la consternación que experimenta el interlocutor a la respuesta de Bartleby:

“...lo llamé y le expliqué brevemente lo que quería que hiciera –a saber: revisar conmigo el papelito–. Imaginen mi pasmo, mi consternación más bien, cuando, sin moverse de su lugar, Bartleby, con una voz singularmente suave y firme, replicó: –Preferiría no hacerlo.

Esperé sentado en completo silencio, rehaciéndome del asombro. Lo primero que se me ocurrió fue que mis oídos me habían engañado, o que Bartleby me había entendido mal. Repetí mi solicitud con la voz más clara que pude poner, y con la misma claridad me llegó la respuesta de antes:

–Preferiría no hacerlo” (Melville, 2001: 21-23).

Efecto semejante puede provocar la lectura y las imágenes del libro álbum *Don Fernando* (2005), escrito por Agnes Guldemont e ilustrado por Carll Cneut. Es uno de esos libros raros, en donde abundan las imágenes oníricas, oscuras, taciturnas de un personaje que bien podría ser Bartleby. Don Fernando tiene la sensación de que ha perdido “algo”, pero no sabe bien qué es. Todo el relato consiste en una búsqueda,



Bartleby, el escribiente (Herman Melville).

tal vez de un absoluto, de la reconstrucción imposible de la felicidad o de la necesidad de un reconocimiento. Don Fernando observa desde muchas perspectivas, desde la ventana, con un solo ojo, y sus preguntas son esencialmente filosóficas:

“¿Cómo puedo encontrar algo si no sé que estoy buscando? Soy un misterio para mí mismo, murmura. Observa con un ojo que asoma por entre los dedos de su mano” (Guldemont y Cneut, 2005: 6).



Don Fernando (Guldemont y Cneut).

La pérdida de sentido, la angustia de las decisiones, el principio de esperanza que se desintegra instantáneamente cuando Don Fernando cree que encontrará algo en la biblioteca, nos conduce aparentemente hacia un sendero sin salida: a una concepción de lo humano aferrada a la desesperanza. Pero todo parece revertirse en el encuentro con un niño y su sonrisa y la sugerencia de *“...mirar con atención. Durante mucho tiempo. Así vas descubriendo las diferencias”* (Guldemont y Cneut, 2005: 14).

Relatos enigmáticos, tanto *Bartleby* como *Don Fernando* nos invitan a pensar en el reconocimiento. Acaso como opuestos, porque en *Bartleby* no hay ninguna necesidad de aprobación por parte de los otros, él parece vivir al margen de la mirada del prójimo, como un hombre que actúa sin esa consideración, sin importarle la aprobación de los demás. Pero, ¿como un acto de libertad absoluta o tan sólo como la consecuencia de alguien que ha perdido toda esperanza y toda voluntad de actuar? Parecería que ya no hay mirada en el mundo que impulse a *Bartleby* a tener fe en la humanidad. Don Fernando, en cambio, con su búsqueda continua y su mirada exploradora, si bien conserva la fisonomía de una melancolía existencial, es un hombre que aún no ha perdido las esperanzas del encuentro con el otro, precisamente con el niño. Pero este niño es un dibujante de retratos, o sea, aquel que dibuja y pinta el lenguaje corporal del rostro, con su mímica y sus gestos, que busca captar al otro no ya como mero sujeto sino como *“expresión de la dignidad del hombre”* (Schneider, 1999: 9).

“El niño toma el lápiz. Mira el papel. Deja que el lápiz se mueva. Observa a Don Fernando. Traza una línea sobre el papel. Vuelve a mirarlo. Don Fernando tiene la mirada ausente. No se fija en nada. Tiene la mirada perdida. ‘Cuánto tarda’, piensa Don Fernando”.

“¿Quiere verlo?, pregunta el niño. Don Fernando se sorprende. ¿Pero cómo lo haces?, le

pregunta al niño. ¿Cómo puedes dibujar un retrato que se parezca tanto a mí? ¡Todo el mundo tiene ojos, nariz y una boca!”

“El niño no puede aguantar la risa. Es cuestión de fijarse bien, dice...” (Guldemont y Cneut, 2005: 14).

Don Fernando es el hombre que aun posee la capacidad de asombro, *“se sorprende”* al reconocerse él mismo en el retrato pero también al sentir que el otro ha tenido esa capacidad ética. *“¿Pero cómo lo haces?”*, no es una pregunta por la destreza del pintor sino por la agudeza de la mirada ética que reconoce al otro.

Actividad para compartir con colegas

A partir de la lectura de *Bartleby el escribiente*:

La idea de esta actividad es compartir las impresiones que ha dejado la lectura del texto del Melville e intercambiar opiniones al respecto como una forma de retomar los contenidos estudiados en el trabajo. Sugerimos las siguientes preguntas como disparadores de la conversación:

1. Elija un párrafo del texto de Melville que le parezca importante y que demuestre qué relación de convivencia se establece entre el escribiente y el dueño de la oficina, su jefe.
2. Según su modo de ver: ¿cómo aparece la mirada de los otros compañeros de oficina respecto del otro –el escribiente–?
3. Elabore una explicación personal respecto de los acontecimientos que le suceden al personaje del escribiente tomando como fundamento algunos conceptos de los autores estudiados.

Actividad de lectura para realizar con los alumnos

A partir de la lectura del libro álbum *Don Fernando*:

Reúna a sus alumnos/as en grupo, con las siguientes consignas de trabajo:

1. Elegir una imagen del libro que sugiera el tema ético del reconocimiento.
2. Elegir un párrafo que crean importante y que dé una idea del estado de ánimo de Don Fernando. Justificar la elección.
3. ¿Qué significado pueden encontrarle a la esfera que continuamente aparece y desaparece en la ilustración del texto?

4. ¿Cómo aparecen los otros en el libro?
5. ¿Qué importancia tiene en la historia el tema de la mirada del otro?

4.2. *Un día muy particular* y *El libro de los cerdos*

En 1977 Ettore Scola, uno de los mayores directores de cine italiano, estrenó *Un día muy particular* (*Una giornata particolare*), protagonizada por Marcello Mastroianni –como Gabriele– y Sofia Loren –como Antonietta–. La historia, ambientada en los años cuarenta durante un régimen totalitario, transcurre en el



Un día muy particular (Ettore Scola).

día en que Hitler visita a Mussolini. El film posee varias escenas memorables; entre ellas, como buscadores de una mirada ética del reconocimiento, no deberíamos dejar pasar aquella en la que Antonietta necesita unas pequeñas palabras de Gabriele que den cuenta de lo que ha sucedido. Él, con toda su particular humanidad, le responde: “*encontrarte, conocerte, hablar, pasar todo el día contigo... eso es lo que ha sido importante para mí*”.

Justamente, el film expresa el encuentro de dos seres solitarios en un contexto histórico y social que, por definición, es la negación de toda alteridad, de toda posibilidad de comprender la diferencia como algo enriquecedor de nuestra humanidad. En este sentido, la película es un modo de pensar los diversos caminos que la necesidad del reconocimiento puede ir fabricando, ya sea por azar o por destino.

Los primeros planos que muestran las distintas expresiones de los ojos de Sofia Loren nos demuestran que el film puede ser comprendido como pequeño tratado introductorio sobre el concepto de la mirada, de cómo ella puede expresar los deseos e intenciones de una mujer encerrada en la soledad de su mundo. Pero además narra la historia de dos seres que, al encontrarse cada uno con el otro, reconocen su propia condición, sus propios límites, en la medida en que el encuentro con otro lo hace posible.

Tal vez como arbitrariedad de las conexiones imaginativas que efectuamos en el momento de la lectura, *El libro de los cerdos* (1986) del ilustrador británico Anthony Browne, puede relacionarse con ese personaje de Antonietta que encarna Sofia

Loren en la película de Scola. Acaso como expresión de la condición femenina dentro de esas familias particulares, la madre de la familia de los cerdos –al igual que el personaje de Antonietta– también presenta la figura de la soledad como muerte del reconocimiento, como aquel sujeto que realiza sus múltiples funciones hogareñas sin ningún tipo de mirada que la reconozca.

“*Son unos cerdos*” logra escribir a su marido y sus hijos la mamá de la familia, tal vez como expresión de la impotencia, como falta o necesidad de la llegada de “*un día particular*” que la desvíe de su existencia cotidiana, tal como le sucede a Antonietta con Gabriele.

Tanto *El libro de los cerdos* como *Un día muy particular* se interrogan, a su manera, por la pregunta decisiva acerca de la importancia de vivir juntos dentro del ámbito familiar. En estas manifestaciones artísticas no nos encontramos con una idea idílica de la convivencia familiar, sino con la expresión de que la vida en común –familiar, escolar, laboral– no escapa a la lucha por el reconocimiento, por captar la mirada del otro –como forma de adquirir valor– hacia mis acciones y tareas cotidianas: así lo sufre y lo demuestra la madre en el libro de Browne y Antonietta en la película de Scola. El deseo que aparece como impotencia, como síntoma de la necesidad del reconocimiento.



El libro de los cerdos (Anthony Browne).

Actividad para compartir con colegas

Las siguientes actividades pueden realizarse a partir de la proyección de la película *Un día muy particular*:

1. ¿Qué tipo de relación tiene Antonietta respecto de su marido y sus hijos?
2. ¿Qué papel desempeña el personaje de la portera con relación al concepto de la mirada? ¿Existe para usted una mirada ética en la portera? Justifique su respuesta.
3. ¿Cómo aparece Gabriele ante la mirada de los otros?
4. ¿Qué tipo de reconocimiento cree que establece Antonietta respecto de Gabriele?

5. Elija una escena de la película en donde usted crea que se condensa la idea de mirada y reconocimiento expresada por Buber, Sartre y Todorov.

Actividad de lectura para realizar con los alumnos

A partir de la lectura del libro álbum *El libro de los cerdos* reúna a sus alumnos/as en grupo con las siguientes consignas de trabajo:

1. Retome las ilustraciones del libro y realice un recorrido tomando en cuenta rasgos que denoten el trato familiar: gritos, posturas físicas, pedidos descorteses, etc.
2. ¿Qué otras acciones podría haber realizado la madre con el fin de que el padre y los hijos tomen conciencia?
3. ¿Qué tipo de reconocimiento se establece en la familia luego de la resolución de la trama? Para el desarrollo de esta respuesta puede pensarse la diferencia entre un reconocimiento basado en el miedo y la lucha y otro basado en el diálogo y el consenso. Justificar la respuesta.
4. ¿Qué idea de felicidad se desprende de la lectura del libro?

Bibliografía

- Arias Muñoz, J. A. *Jean Paul Sartre y la dialéctica de la cosificación*, Barcelona: Cincel, 1987.
- Bauman, Z. (1993) *Ética posmoderna*, Bs. As., Siglo XXI: 2004.
— *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires: FCE, 2008.
- Benjamin, W. (1939) *Sobre el concepto de historia*, Buenos Aires: Piedras de papel, 2007.
- Bilbeny, N. *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*, Barcelona: Anagrama, 1997.
- Browne, A. (1986) *El libro de los cerdos*, Buenos Aires: FCE, 1991.
- Buber, M. (1932) *Diálogo, en Yo y tú y otros ensayos*, Buenos Aires: Lilmod, 2006.
- Culle, C. A. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Debray, R. (1992) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Delueze, G. “Bartleby o la fórmula”, en *Preferiría no hacerlo*, Valencia: Pre-Texto, 2001.
- Diderot, D. (1749) *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven*, Buenos Aires: El cuenco de plata, 2005.
- Guldemont, A. y Cneut, C. (2003) *Don Fernando*, Buenos Aires: FCE, 2005.
- Homero (Circa s. VII AC) *La Odisea*, Buenos Aires: Losada, 1982.
- Kundera, M. (1986) *El arte de la novela*, Barcelona: Tusquets, 1987.
- Levinas, E. (1961) *Totalidad e infinito*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006.
- Lipovetsky, G. (1992) *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Buenos Aires: Anagrama, 2008.
- Melville, H. (1856) *Bartleby, el escribiente*, Valencia: Pre-texto, 2001.

Nancy, J. L. (2003) *Noli me tangere. Ensayo sobre el levantamiento del cuerpo*, Madrid: Trotta, 2006.

Poirchet, M. *La cabeza en la bolsa*, México: FCE, 2005.

Ricoeur, P. (2004) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, Buenos Aires: FCE, 2006.

Saramago, J. *Ensayo sobre la ceguera*, Madrid: Alfaguara, 1996.

— (1989) *Historia del cerco de Lisboa*, México: Seix Barral-Planeta, 1990.

Sartre, J. P. (1943) *El ser y la nada*, Barcelona: Antaya, 1993.

— (1947) *A puertas cerradas*, Buenos Aires: Losada, 1950.

Savater, F. (1999) *Las preguntas de la vida*, Barcelona: Ariel, 2003.

— (1991) *Ética para Amador*, Barcelona: Ariel, 2008.

Séneca (1991) “Cartas a Lucilio”, en *Ética para Amador*, Barcelona: Ariel, 2008.

Schneider, N. *El arte del retrato. Las principales obras del retrato europeo*, Köln: Taschen, 1999.

Sibilia, P. *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnología digital*, Buenos Aires: FCE, 2005.

Tatián, D., “Tentativa sobre Bartleby”, en revista de filosofía *Nombres*, año XI, N° 16, Córdoba, septiembre de 2001.

Tedesco, J. C. *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: FCE, 2000.

Todorov, T. (1995) *La vida en común. Ensayo sobre antropología general*, Buenos Aires: Taurus, 2008.

Valentino, E. *La noche y la lluvia*, Buenos Aires: Imaginaria, EducaRed, 2005.

Voltaire (1759), *Cándido*, Madrid: Cátedra, 1994.

Colección *Teorías y prácticas en capacitación*

CIENCIAS NATURALES

La capacitación en las escuelas primarias. Una experiencia de producción en equipo

Mirta Kauderer y Beatriz Libertini

Una propuesta de recorrido por la capacitación institucional en Ciencias Naturales para los colegas y para los nuevos capacitadores que se integran al equipo. Dicho recorrido es producto de la tarea compartida por los capacitadores en los establecimientos de nivel primario desde 2001, y plasma algunos de los debates que allí se produjeron. En la primera parte de esta publicación se desarrollan las diferentes etapas de este recorrido a modo de hipótesis de trabajo. En la segunda, se presenta una colección de materiales para maestros y coordinadores de ciclo, que dialoga con la preocupación por dejar alguna “huella” del tránsito por las escuelas.



Acerca de las experiencias de capacitación con profesores de Biología

Beatriz Libertini, Alicia Massarini y Adriana Schmek

Esta publicación tiene un doble propósito. El primero es compartir con los capacitadores el trabajo con profesores de Biología, que se realiza desde hace más de tres años tanto en los cursos presenciales como en la modalidad de educación a distancia. El segundo propósito es poner a disposición de los profesores algunas de las propuestas que consideramos más potentes, y que son fruto del intercambio entre colegas. Para ello, este material contiene bibliografía, secuencias y el conjunto de los recursos analizados junto a los docentes durante la capacitación, incluyendo algunos instrumentos de evaluación.



CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

Gisela Andrade, Betina Akselrad, Anabel Calvo y Marisa Massone

Este material es producto de las reflexiones y el trabajo del equipo de Ciencias Sociales del CePA y pretende constituirse en insumo para la capacitación. Estas orientaciones recorren caminos para la elaboración de secuencias didácticas, analizando las diferentes instancias que componen las mismas desde una perspectiva teórica y a través de ejemplos que ayuden a los maestros a elaborar sus propuestas. Los docentes encontrarán aportes para pensar recorridos de trabajo en el aula, con las distintas instancias que esto implica: selección de un eje temático-problemático, elección del tema, selección de contenidos, organización de las actividades a partir de variados recursos y definición de instancias de evaluación a lo largo de la misma. Esta propuesta busca reflexionar sobre los sentidos de la escritura de la enseñanza y plantea caminos para lograrlo.



EDUCACIÓN FÍSICA

La capacitación de capacitadores en Educación Física, desafíos y propuestas

Andrea Parodi y Silvia Ferrari

Un aporte a la construcción de acuerdos entre quienes integran el equipo de Educación Corporal del CePA, vinculados con algunos de los aspectos considerados relevantes en la didáctica de la capacitación. Se trata de concebir esta última como una situación de formación, entendida, según Gilles Ferry, como una dinámica de desarrollo personal y profesional. El material invita a los docentes lectores a revisar sus propias matrices de aprendizaje, sus biografías escolares, su habitus y sus posicionamientos ideológicos. En este sentido, se propone un recorrido que favorezca la reflexión acerca de la planificación, la puesta en marcha y la etapa posterior de la propuesta de capacitación. No se pretende agotar aquí la problemática de la didáctica de la capacitación, sino propiciar su tratamiento a partir del planteo de algunos interrogantes en relación con ella.



EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

La enseñanza de Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

César Limietsky y Silvina Orta Klein

La enseñanza de Educación Tecnológica en primero y segundo año de la escuela secundaria centra su mirada en las tecnologías contemporáneas. Se trata de promover un abordaje significativo, rico y crítico de las tecnologías actuales, relacionándolas con las trayectorias técnicas anteriores que les dieron sustento. Los temas seleccionados son las tecnologías de control, las comunicaciones y la fotografía. A propósito de ellas, se desarrollan secuencias didácticas que, a modo de ejemplo, puedan orientar las prácticas docentes en la búsqueda de estrategias para desarrollar la comprensión, la capacidad de resolver problemas y las posibilidades de representación de los alumnos en este nivel educativo. También se trata de brindar oportunidades para realizar experimentaciones e indagaciones, y de desarrollar diseños y construcciones diversas.



FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Pensar la justicia desde la escuela

Isabelino A. Siede

Las preguntas sobre la justicia tienen una larga historia en los debates de la sociedad, desde que las relaciones entre sujetos y grupos debieron plasmarse en normas, distribución de tareas y criterios de intercambio. ¿Qué rasgos caracterizan a una sociedad justa? ¿Qué es una persona justa? Los temas invitan a la reflexión persistente y la crítica de los discursos que circulan por diferentes medios. En tiempos de cambios culturales acelerados, la escuela puede ofrecer oportunidades para revisar algunos postulados clásicos de la filosofía y ponerlos en relación con nuestros problemas y desafíos en el presente. Este cuadernillo ofrece casos para la discusión, fragmentos de fuentes fundamentales, consignas de trabajo en capacitación y sugerencias para el abordaje de la justicia junto a estudiantes de diferentes niveles.



MATEMÁTICA

Tensiones en el tratamiento de los contenidos del eje “Medida” en el nivel inicial. Aportes para la capacitación docente

Fabiana Tasca y Silvina Ponzetti

Habitualmente, el eje “Medida” se trabaja a través de actividades con alto componente práctico. Desde la capacitación docente nos preguntamos: ¿qué piensa un docente del nivel inicial al trabajar este eje en la sala?, ¿qué aspectos que incluye y cuáles no?, ¿desde qué mirada matemática?, ¿qué conocimientos posee acerca del contenido a enseñar?, ¿qué concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacen?, ¿cómo las desarrolla? ¿para qué?, ¿qué aspecto de la enseñanza de Medida son buenos vehículos para la reflexión didáctica?

Partir de preguntas permite abordar las instancias de la capacitación desde un marco exploratorio y proponer actividades que aporten a la tarea tanto desde lo instrumental como desde una mirada reflexiva.



Análisis de una experiencia de capacitación distrital en el área de Matemática. Aportes para la reflexión de capacitadores

Flavia Guibourg y Pierina Lanza

El material busca contribuir a la construcción de propuestas para la capacitación. Entre los diferentes problemas que plantea la capacitación en el contexto escolar, algunos a abordar son: el impacto esperado de esa capacitación en la escuela y en el aula, cómo generar espacios de discusión que problematicen la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza desde una perspectiva constructivista, los argumentos que explican las acciones de enseñanza de los docentes y el lugar del conocimiento matemático. La intención es iniciar un debate en torno a la capacitación en Matemática para acompañar a los capacitadores en la toma de decisiones acerca de la selección de los contenidos, el tipo de actividades y la intencionalidad pedagógica de los mismos.

