

LAS CLAVES ANTROPOLÓGICAS PARA DEVENIR PERSONA: SALUD Y EDUCACIÓN.

Dra. María Cecilia Colombani

Universidad de Morón

Universidad Nacional de Mar del Plata

Instituto Superior de Formación Docente Ricardo Rojas

Introducción

El proyecto del presente artículo consiste en reflexionar sobre dos ejes antropológicos que hacen del hombre una persona: la salud y a la educación, dos enclaves indispensables para la constitución de uno mismo. Se trata, además, de dos derechos inalienables de nuestra condición de seres humanos, que se hallan vulnerabilizados en inmensos territorios debido a las condiciones materiales de existencia y de la progresiva degradación antropológica.

Nuestro propósito es repensar la actual coyuntura en materia de salud y educación y proponer algunas líneas teóricas y prácticas que vehiculicen un mundo más habitable. La educación es la variable que hilvana ambos segmentos. Por un lado, la relación entre educación y salud y, por otro, la articulación de la educación en la formación docente como llave de transformación.

El artículo estará organizado en dos segmentos. Un primer segmento analizará el dispositivo de salud para pensarlo como aquello a lo que no podemos renunciar por tratarse de un bien preciado. El segundo segmento estará dedicado al dispositivo educativo y allí proponemos un ejercicio docente como modo de articular la teoría y la práctica, a partir del convencimiento del poder transformador de la enseñanza de la filosofía como hecho político y de repensar la formación docente como la llave de la transformación.

El espíritu que anima el presente trabajo se encuadra en una lectura ético antropológica anclada en los juegos de poder que salud y educación implican desde sus propias estructuras.

1. La salud

Educación para la salud: un desafío ético y antropológico. Los juegos de poder y la pérdida del territorio

¿Qué significa educar para la salud? ¿Por qué la salud es un tema de problematización socio-educativa? ¿Por qué la problemática transita por un andarivel político? Nos proponemos interrogar la situación presente para pensar desde la perspectiva de la “positividad del poder” y del rol de lo que Foucault denomina el “intelectual específico”. Este es el intersticio que hemos elegido para hacer pie: pensar la salud y la práctica educativa en torno a ella como un campo de batalla, un suelo de resistencia, ya que la actual coyuntura histórica devuelve la imagen de la salud de ciertos segmentos sociales en estado de vulnerabilidad que se condice con las imágenes de otros espacios (vivienda, educación, trabajo precarizado, violencia de género), también en estado de vulnerabilidad social.

Entendemos la *praxis* tanto médica y educativa como una acción política productora de efecto. Lejos de sostener el criterio de la asepsia médico-educativa, sustentamos que todo trabajo como educadores resulta un espacio fecundo para problematizar la realidad; el primer intento de una acción-transformación. Concebimos, pues, la práctica vinculada a los juegos de poder exactamente en el punto donde el poder atraviesa la totalidad del cuerpo social: jóvenes y adultos, educadores y educandos, médicos y pacientes.

La tarea es ver en qué medida la salud es un bien social y por qué su atención, resguardo y cuidado constituye una prioridad política en el marco de un tejido social vulnerabilizado, marcado por la precarización del lazo vinculante; desde este horizonte, proponemos algunas reflexiones de matiz antropológico tendientes a pensar el impacto de tal precarización sobre la salud y ver cómo la educación para la salud es capaz de restaurar ese imaginario de fuerte fragmentación. Planteamos pensar en qué medida la *praxis* médica contribuye a la tarea de reconstrucción social mediante la jerarquización de la vida como motor de toda acción.

Preguntarnos por el tiempo presente es problematizar la coyuntura histórico-antropológica. La marca dominante es la pérdida del territorio, del lazo vinculante, sostén de toda práctica social, y pérdida de la dignidad del hombre, progresivamente des-afiliado de su núcleo antropológico.

En ese horizonte, quizás sea la pérdida de la salud lo que más impacta sobre el hombre. Efectuamos estas consideraciones a la luz del *pathos*, sentimiento, de la pérdida. Conocemos la peculiaridad de la coyuntura por la que atravesamos jóvenes y adultos, niños y viejos, transidos por una misma experiencia existencial, donde la huella de la vulnerabilidad parece comprometer nuestra instalación en el mundo.

El tema es distinguir cuáles son las consecuencias antropológicas que se producen ante la pérdida de ese espacio, en la amplia gama de horizontes de significación, que intentamos recorrer. En este contexto, debemos repasar la precarización y fragilidad del lazo social como aquello que inaugura una nueva configuración socio-antropológica. La fragilidad del entramado social supone un debilitamiento de la edificación del sostén. Es en ese entramado colapsado donde se inscriben la salud, el trabajo, la vivienda, la educación.

Salud y recuperación social

Creemos que el enclave de la salud impacta directamente sobre este horizonte. Hay una relación estrecha entre salud y dignidad antropológica. La salud otorga un espacio de seguridad, resguarda de la vulnerabilidad en que vastos segmentos cayeron por los efectos socio-políticos por todos conocidos. Educar para la salud es revertir los procesos de inseguridad. Desplegar el dispositivo político adecuado que asegure ese objetivo se inscribe en el reconocimiento del otro como persona. Es el punto donde la cuestión política impacta en una cuestión existencial. El diseño de políticas de salud tendientes a su protección implica reconocer al Otro como portador de ese bien; implica revertir los procesos de invisibilización y silenciamiento del Otro; es la apuesta de neutralizar los procesos de desaparición del Otro en el marco de un modelo político que muestra su lado más salvaje.

Tener salud, poder conservarla porque existe el entramado institucional que lo permite, es tener categoría de persona, en la perspectiva de poder preservar un bien que nos pertenece. El cuidado de la salud como bien primario y primero vehiculiza esa posibilidad de ser un hombre digno porque es sentirse dueño del bien máspreciado.

Este es el seno mismo de la problematización ya que la pérdida-fragilidad del dispositivo que garantiza la conservación del bien pone a los sujetos en un espacio sin espacio, en un no lugar, geografía del anonimato, un tiempo sin tiempo.

Recuperar el cuidado-atención de la salud es sentir que la vida constituye un bien deseado. Educar para la salud es devolverle al Otro la preocupación por una vida que vale la pena ser vivida. Solo cuando la vida en su totalidad se cotiza como un bien las sociedades se robustecen.

Se trata de una empresa ética tendiente a redespigar las protecciones; en un primer momento, la mínima protección del re-conocimiento del Otro en su peculiar coyuntura antropológica. Reconstruir el espacio solidario como modo de religar la cohesión social es evitar el riesgo de la caída individual y social. Esto es terapéutico, en el sentido de cuidar-cuidarse. Cuando despliego las redes de protección del Otro, cuando lo cuido, me cuido, en tanto co-partícipes de una realidad que nos atraviesa. Hay un proyecto amoroso porque se trata del derecho a vivir dignamente.

Cuidar y enseñar a cuidarse reconstruye el espacio social en la medida en que fortifica la calidad existencial de los sujetos. Es una acción política que genera transformaciones. El término latino solidaridad evoca el adjetivo *solidus* y este hace referencia a lo macizo, firme, estable, seguro. Se trata de afirmar y asegurar el lazo para no desestabilizar aún más el propio paisaje existencial, para no ahondar la brecha.

El desafío histórico nos convocar a gestar políticas de inclusión que prevengan la precipitación en los márgenes, a construir proyectos colectivos que neutralicen la creciente tendencia a la fragmentación. Para ello, creemos que el genuino foco de problematización es la recuperación del *ethos*, actitud, solidario, y es allí donde debe jugarse el destino de cada uno de los agentes que constituyen el sistema.

Se trata, más bien, de un enorme desafío de construcción, donde el deseo de recuperación del Otro y su reconocimiento como sujeto ha de ser el motor de la gesta. Médicos, agentes de salud, educadores no hacen sino contribuir al despliegue de un dispositivo político que recupere la idea del nosotros, para que la salud devenga bien social. Ese es nuestro espacio y

nuestro tiempo como agentes comprometidos en la construcción de un modelo más equitativo.

La escuela, la universidad, el hospital, la sala de atención primaria no son sino espacios políticos de construcción de un *ethos*. El campo semántico del término griego nos devuelve un horizonte riquísimo: morada o lugar habitual, residencia, hábito, costumbre, manera de ser, pensar o sentir. La empresa no es otra que la de reconstruir una morada que albergue una manera de ser, pensar y sentir, de vivir, donde la vida ocupe un lugar privilegiado, se cotice en alza, devenga un objeto deseado de ser protegido.

Refundar el espacio solidario es refundar el tiempo de la dignidad de las personas, de resistir la desesperanza que acarrea la fragilidad del lazo vinculante y el descuido de la salud como bien. La reconstrucción, articulada en el dispositivo político que garantice la idéntica posibilidad de acceso, tanto a la educación para la salud, como a la atención de la misma, representa un intento de positivizar el proceso de subjetivación, ya que robustecer la idea de sujeto constituye un primer intento terapéutico.

La solidaridad es terapéutica. Tomamos el término en la singular marca semántica del verbo *therapeuo*, que no solamente significa curar, sino cuidar, atender, cultivar, tratar de conciliarse. Este campo de significación roza el corazón mismo del concepto de solidaridad. Ser solidario es una forma de cuidar al otro, cuidado que retorna en el gesto de fundar un albergue común, una red de contención, exactamente en el momento de una fuerte retracción de los derechos sociales.

Cuando las instituciones “terapéuticas” parecen haberse replegado, cuando los espacios subjetivantes por excelencia como la escuela y el hospital, se hallan fuertemente colapsados, es esperable que aparezca el juego resistencial. Médicos y educadores constituyen la clave de la resistencia ya que son las piezas privilegiadas de contacto con esa población que espera revertir sus procesos de vulnerabilidad socio-antropológico.

Medicina, ética y política

La tarea es compartida, de lo contrario puede resultar la fórmula de un verticalismo inoperante, que no haga más que aumentar la brecha y

vulnerabilizar aún más la fragilidad del soporte. Sólo la fortaleza del soporte podrá evitar la fuerte tendencia a la atomización y fragmentación.

La tarea de resistencia consiste en reconstruir el sentido que recupere el protagonismo de la vida. Hay muchas maneras de perder la vida sin morirse. En sociedades vulnerabilizadas o que han sufrido fuertes procesos de desintegración como la nuestra, la vida suele ser un bien depreciado. Algunas vidas cotizan en alza y parecen valer más que otras: aquellas que de algún modo han sabido ubicarse y sostenerse al interior del proceso aludido, que nos ha sorprendido con sus aristas más salvajes. Otras vidas, fuertemente desterritorializadas del sistema laboral, educativo, productivo, de salud, parecen estar atravesadas por la falta: la falta de trabajo, de salud, de educación, de vivienda, de oportunidades de sentirse “persona”, categoría antropológica, no conocida por el lenguaje de los dispositivos de medición y cuantificación.

Sin un sistema sólido de prevención-atención de la salud la vida vale poco. Esto es un anclaje político y es el epicentro de la tarea resistencial. Comprender la propia práctica como práctica política es restaurarle al concepto de salud su valor patrimonial.

La resistencia suele comenzar por un lugar poco habitual: el asombro que también es terapéutico. Nos cura del narcótico de lo habitual, de lo familiar y cotidiano, de aquello que toma la apariencia de lo normal y natural. No es normal ni habitual la precarización antropológica, la vulnerabilidad del soporte material que nos territorializa como sujetos. Se trata fundamentalmente del asombro por la situación que nos atraviesa; no se trata de un asombro ingenuo, sino de aquel que hunde sus raíces en el dolor y se pregunta por las causas y las consecuencias de una situación compartida.

Asombrarse frente a una determinada realidad implica repensar por qué somos lo que somos y por qué hemos llegado a serlo; se trata de analizar cuáles fueron las causas para estar cómo estamos.

Desde este suelo pensamos lo que Michel Foucault llamaba la función del intelectual específico, desde donde pensamos nuestro propio e ineludible compromiso como educadores, médicos, agentes de promoción de alguna forma de vida mejor y más digna, porque es, desde allí, desde donde se puede

intentar, una gestión posible. Y la gestión no es otra que la recuperación de la solidaridad, como horizonte de la construcción colectiva.

Instalarse como un sujeto comprometido en los espacios específicos de acción (universidad-hospital-sala) significa problematizar la realidad desde el humilde lugar que el sistema nos reserva, intentando recuperar el sentido de la vida como bien compartido.

La gesta es la reconstrucción del tejido social; por ello, la tarea consiste en diseñar estrategias institucionales de recuperación e integración a esa urdimbre, como primer cimiento para otras recuperaciones e inclusiones. Pero no hay tarea ni estrategia posible si no hay plena convicción del valor de la vida como bien que nos pertenece. Cuidarla, enseñar a conservarla, propiciar los medios para su atención, inscribirla en un circuito de protección es el primer reconocimiento para una gesta política en consecuencia.

La utopía es recuperar el espacio ético-político, el espacio del cuidado, como sujeto que se hace cargo de su compromiso social, y del otro, que desde su rostro interpela.

La dimensión ética supone saber escuchar la realidad y saber escuchar al otro. Aquellos que han quedado por fuera del sistema de salud son extranjeros en su propia tierra. Hay una primera recuperación de ese otro como extranjero que implica el gesto solidario de saber de él, de acompañarlo en el sitio en el que ha quedado arrojado por las desventuras de un sistema salvaje que expulsó sujetos como quien se deshace de cosas en desuso.

Ahora bien, el hilo conductor de la propuesta nos devuelve la dimensión política de la medicina, una herramienta privilegiada de cambio. La tarea que se nos impone es pensar la solidaridad entre medicina y cambio y medicina y transformación.

El gran desafío es ver que, en el juego de la fragmentariedad, la resistencia consiste en encontrar los intersticios de acción y resistencia. El hospital, la sala de atención, deben convertirse en un territorio intersticial, en un campo de acción-reacción, donde se despliegue una acción creadora, reconstructiva y crítica. Constituyen los micro-espacios de poder desde donde se pueda gestar un proyecto colectivo, que sacuda la inercia individualista para pensar en un proyecto de más largo alcance.

El gran desafío de la educación para la salud es su capacidad movilizante para acompañar la movilidad de un proyecto de país, que parece inscribirse en el escenario de la urgencia. Lo que urge es la actitud-apuesta del profesional para transformarse y así dar respuestas a una realidad que interpela desde su dolor y fragmentación. Se trata de saber responder históricamente, porque la realidad impacta de diferentes formas. El sujeto y la institución, como espacios de instalación política, son los espacios de la respuesta, devenida en acción creadora, inscrita en un juego de interacción, donde las respuestas tendrán que ver con la estrategia.

Educación para la salud

Retornamos al comienzo. La huella etimológica del verbo latino *educare*, que significa “nutrir”, “alimentar”, nos sitúa en una tarea multicausal que incluye otros intersticios más allá de una configuración meramente intelectual. ¿En qué sentido aparece esto vinculado con el hecho médico? Hay algo del orden del crecimiento cuando uno nutre, educa. El hecho asistencial-terapéutico es un gesto nutriente que no se agota en sanar la afección. Se trata de una lógica generosa: se nutre con afectos, se educa con la apuesta de construir desde el afecto, desde el reconocimiento del otro.

La respuesta parece encaminada a repensar la noción de “bien común”. El proyecto colectivo y de país debe propiciar la pertenencia de los sujetos a una comunidad de la vida como objeto preciado de cuidado. El asunto común que hay que administrar es la vida conforme a salud, la vida dignificada por una red de sostén que la haga digna de ser vivida, núcleo antropológico que instala al hombre en el mundo.

Como sustentamos, nuestra función frente al otro es política, y es política en tanto comprometida. El compromiso es procurar fortalecer el bien común, y el bien común implica velar por la integración de lo múltiple a partir, sobre todo, del impacto brutal de los procesos de desterritorialización acontecidos en estas latitudes.

No obstante, el primer desafío vuelve a resolverse en gesto ético-antropológico. El paso inaugural de la integración es recuperar el rostro del

otro, silenciado, invisibilizado, desaparecido, como modo de darle presencia en el propio espacio; iluminar la instalación en un suelo compartido.

El tema es encontrar los intersticios de acción. El impacto de la globalización homogeneizó la realidad sin considerar las particularidades. Es una nueva forma de imperialismo tardío en el que se perdió la respuesta históricamente situada. Se ha perdido de vista al “otro”. Si no se ve, si el otro entra en un cono de invisibilización, no acertamos en la respuesta.

La noción de bien común es inclusiva, reúne lo múltiple en una dimensión donde la apropiación de bienes como la salud, retorna en procesos de integración y en la devolución de la vida a su registro de dignidad antropológica.

Como modo de articular la teoría y la práctica, proponemos ciertos aspectos de consideración insoslayable en lo que constituye el proyecto de formación profesional, a partir de la solidaridad entre el proyecto educativo y político.

- Comprender el fenómeno médico dentro de un entramado sociocultural más amplio.
- Efectuar lecturas críticas del rol como profesional.
- Elaborar diagnósticos como punto de partida de cierta *praxis* transformadora.
- Tomar conciencia del rol como agente socio-político, inserto en una problemática que compromete su accionar.
- Comprender la multidimensionalidad de la tarea médica, en particular su intersección con la problemática ética y política.
- Comprender que el rol debe interpretarse a partir de la dimensión ético-política y asumir un compromiso personal frente a la *praxis* médica, como modo de construcción colectiva.
- Comprender la solidaridad entre Ética y Medicina como marco general de la *praxis*.

Solo algunos puntos que hablan del compromiso insoslayable ante la realidad en la que estamos insertos, para que, desde ahí se piense la responsabilidad como sujeto ético, capaz de responder por y con sus propios actos, y la responsabilidad por el otro, en tanto “ser con”.

El compromiso es saberse comprometido en una respuesta, una forma de estar instalado en el mundo, de darse un “domicilio existencial”, y, como no hay sujeto aislado, es saber que el otro espera también una respuesta para hacer del mundo una morada, un albergue simbólico, el lugar de un encuentro, de una confluencia, exactamente en la huella semántica del término griego *symbole*, confluencia, convergencia. El compromiso se articula en respuesta situada. Si hay llamada para responder es porque no todo está hecho y el tejido no es compacto. Esta es la dimensión política del pensamiento en el marco del pensamiento foucaultiano, donde el pensamiento aparece como una caja de herramientas, capaz de operar sobre la realidad. De allí que todo saber responde a una arquitectura política. Esto aleja definitivamente la utopía de un saber aséptico, neutral, que permanece al margen de la configuración histórico-social y de la estructura ideológica.

2. La educación

Repensando la formación docente desde el *ethos* filosófico

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

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

A modo de ejemplo y como propuesta didáctica, intersectaremos el marco de problematización expuesto con un texto de carácter clásico de la enseñanza de la filosofía: *Los orígenes de la filosofía* (Jaspers: 1974). Proponemos demostrar cómo un texto de circulación corriente en las aulas puede servir como plataforma de reflexión ético-político-antropológica y contribuir a pensar el vínculo entre formación docente y filosofía.

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

El campo antropológico. Educación y Antropología

El ser humano es el único ser capaz de generar el hiato necesario para instalarse frente a la naturaleza como objeto de admiración e interrogarla en un acto estrictamente antropológico. Toda actividad humana, en tanto *poiesis* de sentido, supone un acto de creación-producción que hace del universo un mundo humano, mediatizado por el sentido; asimismo, esa transformación de la naturaleza constituye el acto éto-poiético por excelencia, ya que despliega un *ethos*, una actitud, una manera de ser, un modo de vida y, por ende, un modo de estar instalado en el mundo. Transformación, creación de sentido e instalación son los ejes por donde transita la constitución subjetiva y convierten al ser humano en un enclave problemático, cuya existencia gira en torno al puesto que ocupa en el cosmos, tal como sostiene Max Scheller (1972) en su tradicional obra de claro perfil antropológico¹.

Por otro lado, todo campo institucional representa un territorio de poder, de acción y reacción, de micro transformación de lo real; el campo institucional es el lugar de producción y circulación de los saberes, los cuales, a su vez, se configuran como espacios de saber-poder ya que representan las posibilidades operativas sobre lo real (Foucault: año, pp.)²; los saberes devienen esa caja de

¹ El autor problematiza las diferencias entre el hombre y el animal, a partir de sus distintos estatutos de ser y sus diferentes modos de enfrentarse a la naturaleza.

² Las reflexiones aquí vertidas acompañan los lineamientos de Michel Foucault en torno a las modalidades del ejercicio del poder. Se trata del desplazamiento de una visión negativa del mismo a otra positiva de la tecnología de poder, estrechamente vinculada a los modos de subjetivación.

herramientas capaz de comprender y transformar la realidad en un acto de sesgo político. Tal es la función política del pensamiento como operador de sentido, y, en esa línea, la escuela representa un dispositivo clave. La escuela como espacio de micro poder tiene el desafío histórico-coyuntural de delinear los saberes de una transformación posible; puntualmente pensamos en la transformación de los modelos de instalación que sostienen los actores institucionales frente al hecho educativo. Esto no significa desconocer el desafío de la escuela en la recuperación de otros saberes tradicionales en la narrativa escolar que hoy parecen devaluados; pero, en esta ocasión, orientamos la mirada hacia una dimensión de lo humano que, a nuestro criterio, representa la condición de posibilidad de toda construcción-transformación ulterior.

En este sentido, la complejidad de lo educativo pone al análisis en un punto de intersección de campos, ya que la educación es una experiencia en *diá*-logo con la política, la ética, la antropología y todo aquello que conciba al ser humano desde distintas regiones. Una experiencia *dia*-lógica supone la permeabilidad de estar atravesado por esos campos que impactan sobre un determinado segmento a analizar.

El desplazamiento textual: filosofía y *ethos*

A la luz del marco precedente, desde el cual hemos intentado soslayar el marco antropológico para pensar la cuestión de la formación docente, y luego de haber definido el proyecto de instalación que la *praxis* educativa supone, como modelo de instalación ético- político, proponemos algunas reflexiones reapropiándonos del texto escogido: *Los orígenes de la Filosofía* de Karl Jaspers. Se trata de un caso testigo, paradigmático del proyecto, sin que ello implique que sea el único material que lo permite. Es este nuestro intento de aportar una herramienta práctica de consolidación de la enseñanza de la filosofía como llave transformadora.

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

Pasemos brevemente a revisar el material escogido a modo de ejemplo-ejercicio. Recordemos cuáles son los cuatro orígenes que Jaspers postula para ver en qué medida guardan relación con el marco precedente³.

La capacidad de asombro: la tarea crítica de derribar lo naturalizado

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

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

Las cosas y las relaciones humanas se han naturalizado, transidas por el horror, la injusticia, la falta de solidaridad y de compromiso, la banalidad, las lecturas a-críticas, el no reconocimiento de las diferencias, la invisibilización y el silenciamiento de colectivos sociales, las formas de explotación, las formas de sometimiento, la pérdida de sentidos posibles, el empobrecimiento de los lazos vinculantes, la construcción de otredades sometidas al desprecio y la manipulación, las formas de violencia generalizadas, la precarización del hábitat antropológico, los procesos de desobjetivación. El pensamiento crítico como pensamiento político debe hacer pie en este paisaje. No se trata de la melancolía por un tiempo perdido, fantástico y fatalmente periclitado, sino de la

³ Recordemos que el texto diferencia origen de comienzo. Mientras éste tiene un fondo histórico, vinculado a la idea de nacimiento epocal, el origen tiene que ver con el impulso que mueve a reflexionar.

instalación crítica en un tiempo histórico de una profunda devaluación antropológica, que no añora lo pasado, sino que mira lo por venir con medida expectativa. Nuestra realidad es la que debe causarnos un asombro capaz de movilizarnos para que ese asombro se convierta en pregunta y estrategia de acción.

La escuela es la institución que debe liderar el protagonismo del asombro en el sentido aludido y creemos que el espacio de la formación docente es el lugar por excelencia. Asombrarse significa dirigir la mirada de otro modo, orientar la mirada para fracturar lo familiar y extrañarse. Creemos que este es el punto de partida de un nuevo *logos*, de una nueva palabra-instalación sobre aquello que abandona su habitual configuración de ser. Si aquel asombro griego contribuyó a inventar un nuevo *logos* se debió a que esa capacidad arrojó una manera de ver y nombrar. Anudó de otra forma la relación entre las palabras y las cosas.

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

Asombrarse significa dar cuenta de cómo y cuánto nos afecta la relación hombre-mundo. El asombro invita a pensar, a convertir en *logos* aquello que en principio suspende la palabra. Muchas veces el asombro genera un *pathos* que la palabra enmudece. La clave es generar el intersticio para nombrar lo que asombra. Nuestro papel consiste en facilitar esta toma de la palabra para nombrar el mundo y poder transformarlo.

Es en este momento donde la genealogía⁴ representa una herramienta de instalación útil. El asombro abre el plexo de interrogaciones: ¿por qué somos lo que somos?, ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos? ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que se produzcan determinadas realidades? ¿cuáles son mis posibilidades políticas de transformación como actor dentro del sistema?

⁴ Aludimos al carácter fundado, histórico de toda construcción. Lejos de las percepciones intemporales, por fuera del devenir histórico, vinculadas con la noción de *Ursprung* (origen), la genealogía sostiene el carácter ficcionante de todo *constructo*, en la línea del concepto de *Erfindung* (invento).

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

Quizás convenga recordar a Foucault cuando, a propósito del poder, afirma:

Por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras (Foucault: pp. 112-113)⁵

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

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

La posibilidad de la duda: la condición de posibilidad de la transformación

Jaspers toma la duda en segundo lugar, haciendo coincidir este origen con el momento cartesiano que inaugura la modernidad filosófica. El

⁵ Foucault, M., *La voluntad de saber*, pp. 112-113

movimiento metodológico que proponemos en este juego didáctico-pedagógico es desplazar la duda desde aquel enclave gnoseológico para recuperarla desde un horizonte antropológico. Si representaba el espíritu crítico frente a la totalidad de lo conocido, en nuestra propuesta retorna como el desafío de recuperar la capacidad de duda. Capacidad de asombro y capacidad de duda parecen ser los bienes indispensables de una nueva instalación y los puntos de partida de la posibilidad de transformar el ejercicio docente.

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

La duda, al generar la pregunta, rompe el espacio tranquilizador de la certeza y abre un nuevo territorio. Genera el hiato frente a la ligazón habitual de las palabras y las cosas. Dudar significa quitar el peso estático de lo inamovible para pensar las cosas desde sus posibilidades de transformación. Poner en dudar es descreer de lo aceptado por natural y esencial para pensar que las cosas pueden ser de otra manera.

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

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

La duda nos instala en el lugar de la angustia; suspendidas las certezas, el sentimiento es de intemperie antropológica y es desde ese *pathos*, que la filosofía invita a construir sentido. Eso también la marca como *ethos* existencial, sobre todo porque el sentimiento de intemperie moviliza la capacidad de pensamiento. Así, la duda se convierte en *kairos*, en oportunidad de una nueva construcción, que dé cuenta de la responsabilidad del sujeto y no de la

recepción pasiva de construcciones ficcionadas por otros. Dudar supone la tarea de de-construcción de lo dado y la *poiesis* de construcción de lo nuevo, se convierte en una fuerza desterritorializante por excelencia que rompe la permanencia-identidad de la certeza como fuerza territorializada y congelada.

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

Las situaciones límites: la ocasión del sí mismo

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

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

preocupación por la constitución de uno mismo como sujeto estético, es decir, como sujeto que busca hacer de su vida una obra de arte.

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

Conclusiones

Hemos intentado pensar la salud y el ejercicio docente desde un damero de intersecciones.

En un primer momento analizamos la salud como un bien preciado a ser protegido y defendido desde su matriz antropológica.

En segundo momento el intento fue pensar el ejercicio desde un marco antropológico para solidarizar dos nociones indisolubles: antropología y educación, maridaje por fuera del cual no concebimos el hecho educativo. La singular presencia de los actores que lo integran no puede dissociarse de una reflexión sobre el ser humano y su complejo plexo de relaciones con el mundo, los otros y los valores. La segunda tarea consistió en proponer un juego de apropiación textual a modo de ejercicio pedagógico-didáctico de la enseñanza filosófica, tendiente a mostrar cómo transferir los conceptos teóricos a una tarea concreta dentro del aula. El desplazamiento efectuado nos condujo del eje asombro-duda al eje de la constitución subjetiva como núcleos de absoluta vigencia e impacto en el modelo de instalación docente. El recorrido estuvo siempre guiado por el convencimiento de que el pensamiento constituye una caja de herramientas capaz de operar sobre lo real, incluyendo la propia realidad del sujeto. El pensamiento se convierte entonces en resistencia⁶, en reacción responsable frente a una acción. Ese es nuestro desafío como educadores. Propiciar la lectura desde otro lugar posible. Quizás la tarea no sea otra que la propia transformación. Al tiempo que buscamos los resortes estratégicos para transformar un sistema o un modelo de instalación que no

⁶ Pensamos en la relación poder-resistencia que Michel Foucault sostiene en el marco de la genealogía para pensar el poder como ejercicio, como funcionamiento, lo que supone la complementariedad de la acción que se ejerce y la reacción, que se despliega como resistencia.

nos satisface, nos transformamos en nuestro propio ser. De eso se trata la *praxis*: transformarnos al tiempo que transformamos, reinventarnos como sujetos, al tiempo que reinventamos nuevas formas de ejercicio profesional.

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

Referencias bibliográficas

JASPERS, K. (1974). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*.

México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (1979). *La microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1996). *La Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.

FOUCAULT, M. (1992c) *Las redes del poder*, Amagosto, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1993) *Historia de la sexualidad. 1.La voluntad de saber*, Siglo XXI, México.

NIETZSCHE, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.

SCHELER, M. (1972) *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires.