

# **El instrumentalismo de Dewey<sup>1</sup>, la hermenéutica de Heidegger y la educación en derechos humanos (EDH). Una propuesta pedagógica para abordar la problemática de la violencia escolar**

## **Dewey's instrumentalism, the hermeneutics of Heidegger and human rights education (HRE). A pedagogical approach to address the problem of school violence**

*Mónica Beatriz Fernández\**

### **RESUMO**

El trabajo pretende aportar reflexiones sobre posibles intervenciones pedagógicas relacionadas con la problematización del conflicto. Se trata de una potencial estrategia didáctica para abordar la problemática de la convivencia escolar, con el fin de crear ambientes de reflexión respecto de los asaltos a la dignidad que generan las actitudes violentas. Se presenta una actividad práctica que parte de la utilización de mitos griegos y leyendas indígenas como elemento disparador del debate que permita aportar, a partir de la reflexión conjunta, un medio para vislumbrar el respeto hacia sí mismo y hacia el otro, con la impronta de poner énfasis en uno de los pilares de la educación para el siglo XXI: “aprender a vivir juntos”. En suma, buscamos deliberar sobre actividades áulicas que permitan promover la comprensión de conceptos tales como: igualdad, respeto, no discriminación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, participación, etc.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instrumentalismo; Hermenéutica; Dewey; Heidegger; Experiencia Educativa; Violencia Escolar; Aprender a vivir juntos.

### **ABSTRACT**

The work aims to contribute reflections about possible educational interventions related to the problematization of the conflict. This is a potential teaching strategy to address the problem of school life in order to create an environment of reflection on the attacks on the dignity that generate violent behavior. It presents a practical activity of the use of indigenous Greek myths and Indian legends as a trigger debate to contribute, from the joint reflection, a way to glimpse the respect for self and others, with the imprint of emphasize one of the pillars of education for the XXI century “learning to live together”. In sum, we discuss classroom activities that can promote understanding of concepts such as equality, respect, non-discrimination, freedom, solidarity, peaceful conflict resolution, participation, etc.

**KEYWORDS:** Instrumentalism; Hermeneutics; Dewey; Heidegger; Educational Experience; Violence in Schools; Learning to live together.

---

<sup>1</sup> John Dewey (1859-1952) es reconocido como uno de los grandes representantes del pragmatismo americano y se lo señala como creador del instrumentalismo (una variante del pragmatismo). Su trabajo tuvo influencia, junto con el de Wittgenstein y Heidegger, en el pensamiento de Rorty.

\* Doutoranda em Filosofia pela Universidad Nacional de Lanús (UNLa) e Professora Pesquisadora da Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) / Argentina.

*Destruid las condiciones externas de la experiencia civilizada presente,  
y por algún tiempo nuestra experiencia degeneraría en la de los pueblos  
salvaje*

(Dewey, 2004:82)<sup>2</sup>

Teníamos que encontrarnos con una compañera de investigación para recibir la visita de una referente de UNICEF que nos brindaría muchos datos estadísticos sobre el problema del fracaso escolar en Argentina, había mucho que preparar para la conferencia. Rosana llama por teléfono y dice, "...voy a llegar tarde, golpearon mucho a uno de mis alumnos en la esquina de la escuela, tanto que habrá que hacerle muchos estudios...tiene la cara desfigurada..." El accidente? ocurrió a unas pocas cuadras de la institución educativa. ¿Qué nos pasa a las personas?, ¿qué les pasa a nuestros adolescentes?, ¿será que no saben interpretar con palabras el conflicto?, ¿será que no quieren recurrir a simbolizaciones?, ¿será que no podemos enseñar y aprender a significar los problemas?

El presente trabajo pretende aportar reflexiones sobre esos cuestionamientos. Mientras las leyes de educación<sup>3</sup> y de protección de la infancia y la adolescencia<sup>4</sup> recogen cada vez más las recomendaciones internacionales<sup>5</sup> sobre educación en derechos humanos (EDH), la cotidianeidad vislumbra que en la práctica ocurre todo lo contrario: violencia física y verbal, maltrato, discriminación, etc., son actitudes corrientes en las aulas, también fuera de ellas. En este ensayo, que está enmarcado en concepciones filosóficas pero solo como medio para fundamentar el marco teórico de una propuesta pedagógica, apuntamos a contribuir con reflexiones respecto de la problemática mencionada. Pretendemos indagar sobre el diseño de ambientes áulicos que permitan reflexionar sobre los asaltos a la dignidad que generan las actitudes violentas. La propuesta didáctica se basa en la ejecución de una actividad práctica que parte de la utilización de mitos griegos y leyendas indígenas como

---

<sup>2</sup> Es cierto que la frase abre un extenso debate y con posibilidades de amplia crítica. Pero, dicho de modo sintético, busca exaltar que los impulsos naturales (actitudes sin control inteligente) no generan experiencias de libertad, sino de violencia, de descontrol, de ausencia de simbolización, de salvajismo.

<sup>3</sup> Argentina: Ley Nacional de Educación (N° 26.206).

<sup>4</sup> Argentina: Ley de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia (N° 26.061).

<sup>5</sup> Dichas recomendaciones, como principios rectores de la educación para el siglo XXI, señalan la necesidad de educar en el marco de lo que denominan una cultura de y para los derechos humanos, con el fin de crear sociedades respetuosas, responsables, comprometidas y solidarias.

medio para vislumbrar el respeto hacia sí mismo y hacia el otro, con la impronta de poner énfasis en uno de los pilares de la educación para el siglo XXI: “aprender a vivir juntos”.<sup>6</sup>

Sintéticamente, buscamos deliberar sobre actividades áulicas que permitan promover la comprensión de conceptos tales como: igualdad, respeto, no discriminación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, participación, etc. En esta oportunidad, intentamos recuperar someramente algunos trabajos de John Dewey. En primer lugar ponemos énfasis en sus investigaciones sobre la experiencia y su aplicación actualizada: *experiencia educativa*, esencialmente sus principios de continuidad empírica (situación/interacción). En segundo lugar, y siguiendo la misma línea, buscamos destacar algunos de sus aportes respecto de la investigación: problema, planificación, resolución, etc.

La fenomenología hermenéutica heideggeriana, fundamentalmente respecto de aquello que se denomina *estructura del ser en el mundo*, complementa la fundamentación teórica del trabajo didáctico. Para ello, el marco filosófico presenta el problema metafísico a partir de un recorrido sintético por los derroteros del concepto de *ser* en la historia de la filosofía.

Como fuente secundaria de estudio, se ha recurrido al contenido normativo de las leyes argentinas de protección integral de la infancia y la adolescencia, la ley de educación nacional y algunas recomendaciones del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) que focalizan en los factores educativos de los derechos humanos.

En suma, se pretende realizar un cruce entre hermenéutica, experiencia educativa y pedagogía, unos pocos derechos de infancia y adolescencia, y unas breves menciones sobre EDH, fundamentalmente respecto del principio de creación y recreación de una cultura basada en la doctrina de los derechos humanos, con la idea de abordar sintéticamente la noción de “aprender a vivir juntos”, como uno de los pilares de la educación para el siglo XXI.

---

<sup>6</sup> No se trata de una inquietud nueva, Hobbes (siglo XVI), Hegel (siglo XIX) y Arendt (siglo XX), sólo por nombrar algunos autores, han abordado esta problemática con anterioridad, pero lo que ha cambiado es el horizonte de sentido, con lo cual se podría decir que se trata de una inquietud que retorna.

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

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

Las recomendaciones internacionales para la educación del siglo XXI señalan la necesidad de educar en el marco de lo que denominan una cultura de y para los derechos humanos, con el fin de crear sociedades respetuosas, responsables, comprometidas y solidarias. En 1997 el ACNUDH presentó una serie de directrices para supervisar el desarrollo y aplicación de políticas educativas inclinadas a la protección de los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular, en ese marco y continuando con las recomendaciones previas, se definió a la Educación en Derechos Humanos (EDH) como. “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos [además de todas las] actividades que se realicen transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes” (ONU, 1997: 5). Este principio continúa siendo clave en el nuevo plan de acción<sup>7</sup> aprobado en 2005.

Relacionar derechos fundamentales con la cotidianeidad achica la brecha entre el mundo normativo y el mundo cotidiano en situación. Mientras que el primero resulta un cuerpo teórico de principios jurídicos para solucionar conflictos pero elaborados en documentos de voluminosa extensión, el segundo es algo así como un conjunto de actividades puestas en práctica para solucionar

---

<sup>7</sup> Si bien el plan de acción vigente ha sido ampliado en alguno de sus principios y mecanismos de puesta en marcha, la base fundamental sigue siendo la misma.

conflictos de manera inmediata, al tiempo que permite observar que el mundo teórico representa también el mundo de la praxis, es decir el mundo de la vida, el mundo circundante. Las recomendaciones halladas en los planes de acción para la EDH presentados por el ACNUDH recurrentemente señalan la necesidad de vincular la esfera del derecho internacional, regional, nacional y local, con cuestiones de la vida cotidiana.

En Argentina, tanto las actuales leyes de educación como también aquellas que norman derechos de infancia y adolescencia, muestran que el mundo de los derechos humanos está presente en su articulado. Por ejemplo, el artículo 3° de la Ley 26061<sup>8</sup> brinda la siguiente noción acerca del principio de “interés superior”. Se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar, entre otras cosas:

- Su condición de sujeto de derecho
- El derechos de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta
- El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural
- Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.

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

- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

---

<sup>8</sup> Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, 28/09/2005. En la Provincia de Buenos Aires, se trata de la ley 13298, 27/01/2005.

Esta lista de incisos, tomados de la ley de protección integral de la infancia y la adolescencia y la ley nacional de educación, resulta ejemplificadora de la presencia de la EDH en la normativa argentina. En tal sentido puede decirse que desde lo escrito se vislumbran las recomendaciones internacionales que persiguen la creación de una cultura enmarcada en los principios que sustentan la teoría de los derechos humanos. En el fondo, se busca crear ambientes educativos pacíficos que promuevan condiciones de igualdad, respeto, no discriminación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, participación, etc. Con lo cual el soporte cognitivo resulta la noción de “aprender a vivir juntos”, como coronación de acciones pedagógicas colaborativas orientadas a la creación de cultura, un tipo de cultura enmarcada en los principios rectores de la doctrina de los derechos humanos.

Los principios normativos que circulan en la arena educativa nunca resultan efectivos sin acompañamiento teórico-pedagógico. El docente puede leer la normativa pero al mismo tiempo necesita un andamio formativo que sustente su práctica educativa. Algunos principios del instrumentalismo deweyano resultan útiles para dicho andamio pedagógico. A continuación se brinda una sintética descripción del legado pedagógico de Dewey.

### **Instrumentalismo y estrategia pedagógica para “aprender a vivir juntos”**

Tal como el propio Dewey indica, su trabajo filosófico fue influido por el darwinismo<sup>9</sup> y dos representantes del pragmatismo: Charles Sanders Peirce (fundador de la lógica simbólica de relaciones) y William James (creador de una doctrina que él mismo llamó “empirismo radical”). Dewey<sup>10</sup> señala que James fue quien amplió el alcance del método que había iniciado Peirce y que a este último la idea de utilizar el término “pragmático” le surgió tras la lectura de

---

<sup>9</sup> En el Club Metafísico (1870) se examinan las consecuencias filosóficas producidas por las tesis de Darwin en *El origen de las especies*, por ejemplo ¿qué consecuencias filosóficas implicaba el evolucionismo? Por otro lado, Peirce toma el término “pragmatismo” de la obra de Kant (sobre imperativos hipotéticos, es decir lo opuesto a los imperativos categóricos). Hay que tener presente que se está pensando fundamentalmente en un trabajo de laboratorio: “consecuencias observacionales”. No solo se critica a Kant (puesto que el imperativo viene de afuera), sino también al dualismo cartesiano.

<sup>10</sup> DEWEY, John. La evolución del pragmatismo norteamericano (1925) (DEWEY, 2000).

Kant y su *Metafísica de las costumbres*.<sup>11</sup> James, siempre siguiendo los comentarios de Dewey, fue educador y humanista, mientras que Pierce se interesaba fundamentalmente por una tarea centrada en la lógica.

El pragmatismo resulta una continuación o revisión del empirismo histórico pero no se centra en la observación de fenómenos antecedentes de la acción sino en los consecuentes, en el futuro, es decir en sus posibilidades. Esto lleva directamente a la mención del denominado “instrumentalismo”. Pero, ¿cuál es el papel que juega la razón aquí?, bien, ella parece tener una función creativa y, como tal, también consecuencias para la acción, puesto que introduce en el mundo un valor intrínseco. En palabras de Dewey,

para él [James] los conceptos y las teorías no eran más que instrumentos que pueden servir para instituir hechos futuros de una manera concreta [con lo cual, el instrumentalismo] intenta establecer distinciones y reglas lógicas universalmente reconocidas derivándolas a partir de la función reconstructiva o mediadora atribuida a la razón (2004: 73).

La actualidad de Dewey<sup>12</sup> en cuestiones pedagógicas se funda principalmente en sus tesis sobre la experiencia educativa y la inteligencia. Esta última resulta una herramienta que permite actuar sobre la realidad al tiempo que se va alimentando de ella. Es como un aprender de la experiencia vivida y, luego de someterlas a la reflexión y actualización, aplicarlas en conductas o actitudes futuras. Con lo cual, el conocimiento es el resultado de las experiencias vivenciales con y en el mundo, y su reajuste constante; donde mundo es todo el contexto significativo, es decir el ámbito de acción y reflexión.

Podría decirse que esa revisión de la experiencia resulta en un tipo de *inteligencia social*<sup>13</sup> empírica y perpetua, aplicable en el ejercicio de la libertad, porque “los impulsos y deseos que no están reglados por la inteligencia se hallan sometidos al control de circunstancias accidentales [son] la ilusión de la libertad” (2004: 104). Dewey (1986) entiende por inteligencia a las sugerencias

---

<sup>11</sup> Kant, la expresión “pragmático” es aplicable a las reglas del arte y la técnica, ambas centradas en la experiencia.

<sup>12</sup> Más allá de su simpatía hacia el conductismo de Watson, hay que destacar que no son sus aberrantes experimentos los que conectan a Dewey con esta corriente de psicología, sino la preponderancia del darwinismo.

<sup>13</sup> Se trata de seguir un plan de actividades diseñadas por el/la docente en base al estudio del ambiente de interacción: aula, textos, estudiantes, significaciones, deseos, libertad, respeto, etc. El propósito conjunto (plan) resulta una empresa cooperativa que guía el ejercicio de la inteligencia del/la estudiante para el estudio, reflexión y presencia de su libertad y el respeto por las otras libertades.

empíricas y su reajuste actualizado. Se trata de utilizar, según el éxito o fracaso, aquellas experiencias pasadas que, maduras y desarrolladas a la luz de nuevas necesidades, buscan resolver problemas actuales. La inteligencia entonces podría definirse como aquellos

planes que se trazan, los principios que el hombre [y la mujer] formula como guías de la acción reconstructiva [...] hipótesis que es preciso realizar en la práctica, y que serán rechazadas, corregidas y ensanchadas según que fracasen o tengan éxito en proporcionar a nuestra experiencia actual el guía que necesita [por eso] no es la inteligencia algo que se adquiera de una vez y para siempre [porque] Se halla en proceso constante de formación (1986: 118-119).

Uno de los temas que aborda recurrentemente Dewey es aquel que denomina *filosofía de la experiencia educativa*. Señala que una teoría coherente de la experiencia busca los medios para diseñar (seleccionar y organizar) aquellos métodos y materiales educativos apropiados que permitan mostrar una “continuidad experiencial”. Se trata de un principio que aparece para “distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son” (2004: 77). Una experiencia educativa permite reconocer la aparición del *principio de continuidad* (interacción/situación/reajuste) cuando puede transformarse en experiencias ulteriores expansivas que faciliten la reconstrucción de la experiencia a futuro.

El proyecto de lectura de mitos y leyendas<sup>14</sup> para debatir en el aula la problemática de la violencia, enfatiza en una metodología pedagógica en tres niveles<sup>15</sup>:

1) *Nivel sensibilizador* (o disparador), representado por el contenido humanizador de la trama literaria, dado que semeja acciones humanas. Esta etapa está pensada como un espacio (ambiente)<sup>16</sup> que persigue ofrecer un tipo de experiencia externa (porque no es propia, pero es socialmente heredada) surgida de la trama literaria, que facilita la observación de una continuidad interactiva y en situación. Una vez que la actividad del segundo nivel (debate)

---

<sup>14</sup> En este caso se trata de mitos y leyendas, pero el elemento disparador del trabajo pedagógico puede ser cualquier otro: imágenes, películas, cortos, diapositivas, canciones, artículos periodísticos, etc.

<sup>15</sup> Igual que en el caso anterior, el equipo de trabajo determina que son tres niveles. Sin embargo, la propuesta es flexible y por tanto adaptable a otros requerimientos.

<sup>16</sup> Para Dewey, “Es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear [y recrear] la experiencia que se tiene. Aun cuando una persona construya castillos en el aire, está interactuando con los objetos que identifica en su fantasía” (2004: 86).



se pone en marcha, se lleva a cabo una reconstrucción que busca la transformación de la experiencia externa en propia o interna. Se trata de observar un ambiente con posibilidades de provocar curiosidad y fortalecer una iniciativa que pueda reforzar la aparición de puntos en movimiento (flexibles) y favorecer la emergencia del principio de continuidad efectivo.

2) *Nivel problematizador* (o reflexivo), como primera etapa reflexiva surgida del debate áulico respecto del contenido literario y su semejanza con el mundo cotidiano. Sería una forma de comparar (en continuo) las experiencias internas (mis ensayos y errores) con las experiencias de los personajes del relato (externas). Hay que tener presente que las experiencias son todas particulares (contingentes) pero la posibilidad de reconstruir y reajustar la experiencia es un componente que permite observar la universalidad de la propuesta. Se busca que los destinatarios reconozcan acciones propias y cercanas para comparar cómo se resuelve el conflicto en cada caso, en el relato y en su vida cotidiana. En el momento de la comparación, de la búsqueda de similitudes existenciales (todos vivimos en un mundo de cosas –útiles, instrumentalidades– y sobre todo de personas con emociones –afectos, odios, fracasos, angustias, etc. –), se pone en juego la inteligencia vivencial de los y las participantes de la actividad.

3) *Nivel de la acción* (o activo): como la reflexión es una forma demorada de acción, este nivel supone la emergencia de actitudes responsables, respetuosas, solidarias, cooperativas y comprometidas, a partir del reajuste empírico o la *reconstrucción de la experiencia*. Cada etapa o nivel metodológico propuesto identifica la transición al siguiente. Cuando una persona pasa de una situación a otra (niveles metodológicos) su ambiente se amplía o se reduce, si la experiencia ha sido educativa, la habilidad o destreza adquirida “se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue” (2004: 86) Es que la *continuidad*<sup>17</sup> (*interactiva* y *en situación*), supone la posterior reconstrucción de la experiencia. Dado que vivimos en un mundo de cosas y personas, en esa continuidad, se identifica el segundo principio de la experiencia educativa, la interacción en situación y la posterior reconstrucción de la experiencia.

---

<sup>17</sup> Aunque el crecimiento puede adoptar múltiples direcciones, crecer y desarrollarse (física e intelectualmente), crecer resulta un ejemplo de lo que Dewey denomina *principio de continuidad*.

La actividad anclada en la lectura de mitos y leyendas (problematización de la experiencia), su bajada a la realidad y la posibilidad de debatir sobre el conflicto humano (debate y comparación experiencial), pretende crear ambientes áulicos de reflexión para “aprender a vivir juntos”: la reconstrucción de la experiencia basada en la razón como resultado de una experiencia educativa enmarcada en la libertad y la inteligencia social. En suma, se trata de una pedagogía flexible, activa, participativa, dialógica y problematizadora. Que sea flexible indica que no hay recetas y que sus niveles pueden intercambiarse. El supuesto de actividad y participación denota su función interactiva, tanto con el docente que guía la actividad como entre pares. Todos ellos resultan sujetos de la educación que se vinculan constantemente a partir de un diálogo horizontal, aspecto que muestra su dialogicidad. Finalmente, la idea de problematizar indica que resulta imprescindible acompañar la actividad para que surja un tipo de reflexión que permita la crítica, el cuestionamiento de la creencia.<sup>18</sup>

### **Concepciones sobre investigación en Dewey y propuesta pedagógica para debatir en el aula sobre el conflicto cotidiano.**

Parece que no podemos poner en palabras nuestras broncas, con lo cual la actitud que resalta corrientemente está teñida de violencia. Tenemos problemas para simbolizar el conflicto, tanto aquellos que surgen en el aula como cualquier otro del mundo circundante. Como el problema está detectado, si como señala Dewey<sup>19</sup>, “investigamos cuando preguntamos; e investigamos cuando buscamos cualquier cosa que pueda ofrecer una respuesta a la pregunta formulada” (Dewey, 2000: 118) lo que necesitamos ahora, una vez detectada la problemática, es encontrar medios para resolver pacíficamente el conflicto. El problema está instituido, no es una situación inestable. La pregunta está formulada y es ¿cómo resolvemos la problemática de la violencia escolar?

Si resulta factible que “Una idea es por encima de todo una anticipación de algo que puede suceder; señala una *posibilidad*” (Dewey, 2000: 122),<sup>20</sup> la posible solución, la idea, la anticipación de algo que puede suceder, está

---

<sup>18</sup> En este caso estamos utilizando el término como sinónimo de conocimiento, de saber algo.

<sup>19</sup> DEWEY, John. El patrón de la investigación (1938) (DEWEY, 2000).

<sup>20</sup> El destacado corresponde al original.

representada aquí por la propuesta pedagógica y el resultado esperado de su aplicación. Lo que buscábamos era una herramienta (un instrumento) didáctica que nos permita abordar la problemática de la violencia y apareció como una sugerencia, *como un fogonazo*, la propuesta de utilizar la lectura de mitos y leyendas como material para debatir en el aula la problemática que se nos aparecía. Si bien recibimos en un primer momento una lluvia de pensamientos (sugerencias), al examinar el problema, el contexto (ambiente) de aplicación y “la capacidad de la actividad planteada en tanto que medio para resolver la situación dada [...] la sugerencia devino idea” (Dewey, 2000: 123).

En términos gnoseológicos, el pragmatismo critica toda perspectiva cartesiana (dualista: cuerpo/mente, sujeto/objeto, acción/pensamiento), empirista clásica<sup>21</sup> y también kantiana<sup>22</sup> respecto de un tipo de conocimiento inmediato. Por ello y bajo una mirada darwiniana, señalan que todo conocimiento está mediatizado por algún tipo de influencia (antifundacionismo<sup>23</sup>). Consideran que antes de ponernos a conocer el mundo actuamos en él y solo cuando queremos investigar científicamente se rompe ese grado de adaptación que tenemos con el mundo. Es que nadie empieza una investigación dudando de todo, sino sobre un problema puntual, allí es donde hay razones para dudar de la relación práctica entre sujeto y mundo.<sup>24</sup> Se trata de un modelo donde la relación sujeto/objeto se toma al primero como espectador. Se produce un giro en la empresa epistemológica exaltando que no hay conocimiento sin acción. Pero además, toda acción justifica valores, puesto que valores y hechos<sup>25</sup> no se pueden separar. Además, la experiencia resulta una guía para la creencia, la acción y la moral. En el fondo, se busca la emergencia

---

<sup>21</sup> Todo el conocimiento deriva de la experiencia. Sin embargo, mientras que para Locke existen dos tipos de experiencias: las del sentido externo (sensación, todo me llega por los sentidos) y las del sentido interno (reflexión, capta las propias operaciones que ejerce la mente), Hume distingue entre ideas e impresiones. Las segundas son percepciones menos vivaces que solo nos llegan a partir de la reflexión, porque no todas las ideas son copias de las impresiones (de lo contrario no existirían ideas de la fantasía), las primeras son aquellas percepciones más vivaces que nos llegan a través de los sentidos.

<sup>22</sup> Hay un rechazo del atomismo, si no hay átomos, tampoco hay necesidad de síntesis como en Kant. Ya no hay síntesis trascendental sino empírica. Es acción y reacción del entorno.

<sup>23</sup> Hay que tener presente que el antifundacionismo no es el equivalente a conocimiento mediatizado, pero podría implicarlo.

<sup>24</sup> Posteriormente, Heidegger emprende un análisis que destaca que el mundo es una relación de “ser a la mano” (mi relación con lo que tengo a la mano), primero tomamos las cosas como útiles y luego las investigamos.

<sup>25</sup> Por ejemplo, el hecho de que no se respeten los semáforos no se infieren de que no se deba respetarlo, aunque esta es una falacia naturalista.

de un resultado esperado, de una respuesta provocada por la acción reflexiva (ida y vuelta al binomio ensayo/error): el conocimiento, que me permite ligar acción con resultados.

Así, el problema de la violencia escolar (hechos observados) y la idea que busca solucionar la problemática (la lectura de mitos y leyendas como herramienta didáctica) resultan, en sentido instrumentalista, *operacionales*, puesto que “instigan y dirigen ulteriores operaciones de observación; son propuestas y planes para actuar sobre las condiciones existentes para sacar a la luz nuevos hechos y para organizar el conjunto de los hechos seleccionados en un todo coherente” (Dewey, 2000: 125). En otras palabras, la propuesta pedagógica está en marcha. Desde el año 2008 algunos adolescentes considerados “en riesgo” de la localidad de Avellaneda<sup>26</sup> están trabajando semanalmente en la lectura mitológica, su posterior debate y el cotejo con su propia problemática vivencial. De la observación y registros de clases, aunque sabemos que son provisionales, puede decirse que los/as chicos/as resultan motivados/as por el debate del contenido literario y lo deslizan a su realidad. Asimismo, la observación que se realiza de otros eventos escolares (recreos, celebraciones, actos patrios, etc.) arroja que, cada vez con menor frecuencia, el conflicto se soluciona violentamente. Esto nos lleva a la necesidad de continuar con otras observaciones, pero también indica que resulta necesario construir instrumentos estadísticos para evaluar la actividad.

Pero, ¿cómo se conecta la pretensión intelectual (la investigación) con el problema cotidiano del grupo destinatario? Bien, puede decirse que la lectura de mitos y leyendas forma un todo interactivo entre aquellos que lo reciben de modo práctico (estudiantes y sus ocupaciones, contexto áulico, hábitos, utilidades, sistema lingüístico, necesidades, etc.), la persona que aplica la estrategia y elabora los registros (docentes) y las personas que diseñan la estrategia didáctica y los instrumentos para su seguimiento (investigadores). Todos poseen un tipo de lenguaje particular y con él un sistema de símbolos, pero esto no significa que las entidades teóricas utilizadas sean solo construcciones ideales, puesto que están cargadas de realidades que pretenden

---

<sup>26</sup> Susana Da Luz Investigadora del Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y docente en dos centros de educación de adultos y adolescentes (CEA) tiene a su cargo el trabajo de campo. Aunque aún no existen evaluaciones estadísticas formales, en base a lo planificado, los resultados son ampliamente significativos.

ser objetivas y sobre todo, que buscan una solución a un problema particular de la realidad social, en este caso la violencia.

En el fondo, buscamos andamiar la emergencia de pensamientos enmarcados en acciones que permitan construir un conocimiento derivado de la experiencia particular, del debate participativo y reflexivo entre educandos y educadores. Aunque en este caso se trata de debatir sobre las acciones de otros, es decir los personajes de la trama literaria, la continuidad de la experiencia real opera de modo diferencial y, dado que se recoge de las historias relatadas un tipo de inteligencia para abordar el conflicto, el cotejo entre actitudes literarias (los personajes) y actitudes reales (los y las estudiantes) permite a los segundos reflexionar sobre sus propias actitudes y la *posibilidad* de contar con habilidades y destrezas para modificar conductas futuras.

Dado que la propuesta didáctica necesita acomodarse en alguna fundamentación filosófica más explícita, a continuación se realiza un mínimo recorrido histórico sobre el estudio del *ser*, que se acompaña con algunas concepciones heideggerianas.

### **El ser en la historia de la filosofía**

Si bien la ontología es el estudio del ser, “ser se dice de muchas maneras”, por tanto es preciso identificar cada uno de estos términos: **ser**, **ente**, **existencia**. Además, si ente es todo lo que existe aunque sea imaginario y el Ser resulta lo que hace que el ente sea, resulta imprescindible referirse a cada una de estos segmentos. A través de la historia de la filosofía, como relato fundamental acerca del ser, pueden hallarse continuidades y rupturas respecto de los distintos modos de concebirlo. Podría decirse que Parménides y Heráclito inauguran el trabajo filosófico mostrando dos modos opuestos de concebir el Ser. En lo que respecta al primer autor su trabajo podría sintetizarse con la noción de pensamiento, como algo que permanece, lo único que no cambia “Pues lo mismo es pensar y ser”. Mientras que para el segundo el ser estaría representado por el cambio, en una eterna lucha de contrarios. Para Platón el ser es la Idea, fundamentalmente la idea del bien, representada por la República.

En Aristóteles la cosa se complejiza, puesto que es el primer filósofo en plantear la teoría del Ser alejándose del modo de redacción y reflexión anterior, es decir mostrando un quiebre en el pensamiento, a partir de una referencia explícita al Ser. En *Metafísica*, puesto que no denomina su escrito de esta manera, se expone en lo que denomina la filosofía primera, identificando el estudio de las primeras causas y primeros principios. Así, la realidad resulta el conjunto de todo lo que existe, con lo cual queda planteado el análisis de la *existencia* como tal, a partir de una crítica sistemática de la doctrina platónica, como medio para sustituir su sistema idealista. Aristóteles comienza su estudio de la realidad a partir de la distinción de tres tesis que engloban: una a la matemática, otra a la naturaleza y una tercera a la filosofía primera (o metafísica); siendo esta última la ciencia o estudio “del ser en cuanto ser”, al interesarse por las cosas en cuanto que son o existen. En el capítulo dos del libro IV, señala que

El ser se entiende de muchas maneras [y por tanto] tiene múltiples significaciones, pero todas se refieren a un principio único. Tal cosa se denomina Ser porque es su esencia, tal otra porque es una modificación de la esencia, o bien en su destrucción, su privación, su cualidad, porque ella la produce, le da nacimiento, está en relación con ella; o finalmente, porque ella es la negación del ser desde alguno de estos puntos de vista de la esencia misma.

Aristóteles parece hacer referencia a la polisemia del término ser, aunque todos refieran a la sustancia primera, al ser en sí, a la esencia. Lo cierto es que la metafísica resulta la ciencia fundamental, porque busca el fundamento de todos los entes, es la filosofía primera.

En *Tópicos*, distingue tres tipos de enunciados: los éticos (sobre el hacer humano), los físicos (sobre el mundo) y los lógicos (que tienen por tema el *logos*, es decir el discurso explicativo). Dado que el discurso del hombre se encuentra a sí mismo y se refiere al mundo, el *logos* resulta el medio universal donde surge toda la filosofía. Podría decirse que la vía de acceso a los problemas ontológicos, siempre se da a través del *logos*, entendido éste como discurso. Hablar es una acción que se lleva a cabo con otros en el contexto de una praxis conjunta. Se trata entonces de discutir conjuntamente sobre circunstancias, oportunidades, medios, planes, temas, acontecimientos. Así, el discurso es un modo de hablar de las personas que tiene carácter universal. Podría decirse que la teoría de las categorías resulta una especie de predicación (GARCÍA SUÁREZ,

2001). En síntesis, el tratado de las categorías resulta un análisis de las palabras y sus funciones semánticas.

Con todo el trabajo acerca del Ser que se realiza en el período de predominio del pensamiento cristiano y el quiebre filosófico que significa para las ideas medievales el legado cartesiano, puede decirse que la filosofía kantiana rompe de manera determinante con las concepciones anteriores respecto del saber metafísico. Kant reelabora el argumento ontológico cartesiano para señalar que el más importante de todos los conocimientos es saber si Dios existe o no, pero como este tipo de saber es absoluto, la razón no podrá alcanzarlo jamás. Porque si bien la razón afirma las ideas de lo absoluto, a las personas no le es dado eso absoluto, solo contamos con la posibilidad de pensar lo incondicional, pero pensar no es sinónimo de conocer, puesto que el conocimiento se logra con pensamientos (la razón) e intuiciones (la sensibilidad). Por eso señala que el saber metafísico es como un “océano oscuro y sin orillas que hay que cruzar como un marino que navega en un mar desconocido”.

¿Cuáles son los argumentos kantianos para respaldar estos comentarios? Si bien son varios, en *El único argumento...* afirma en una de sus tesis que, “la existencia no es un predicado o determinación de la cosa”, si bien coloquialmente se vislumbra el uso del término existencia, éste no es un predicado<sup>27</sup>. Por ejemplo, dice Kant, popularmente se considera que existe el unicornio de mar y no el de tierra, pero se está transformando la existencia en predicado, siendo que estamos frente a un concepto tomado de la experiencia. Como el ser no es un predicado parece estar concibiendo lo mismo que Aristóteles, cuando éste refiere a la sustancia. La segunda tesis dice que “el ser es la posición absoluta”. Aquí recurre a la noción de ser (o mejor al es, de existencia) como cópula, es decir como unión entre sujeto y predicado. Se trata de una relación lógica que muestra el vínculo entre la descripción, una nota, el predicado y la cosa. Pero no siempre los predicados designan un algo existente, por eso es necesario suponer un sujeto existente en el cual están los predicados. ¿Hay algo más entre la existencia y la posibilidad? En el enunciado “cien pesos reales” y en este otro “cien pesos imaginarios”, no hay diferencia entre ambos,

---

<sup>27</sup> Es importante porque la predicación es lo que agrega conocimiento a un juicio, que como se sabe en Kant ha de ser sintético pero a priori.

en el sentido de lo pensado tienen el mismo predicado. Desde el punto de vista de la modalidad (los modos de ser) sí hay diferencia y esta es la realidad efectiva. El peso real existente está en posición absoluta;<sup>28</sup> el peso posible no existe. Al parecer, solo hay relaciones según el principio de no contradicción. Hay enunciados contradictorios, pero solo porque se los puede decir, pero resultan lógicamente imposibles. Por ejemplo, triángulo de cuatro lados, un himno de madera. Dios puede crear todo menos lo imposible, por eso toda la creación se enmarca en el principio de no contradicción, porque si hay contradicción se trata de una imposibilidad. Con lo cual resulta que Ser no es un predicado real. Lo que queda es una reflexión entre los conceptos de *posibilidad* (algo contradictorio solo puede ser pensado, con lo cual no es conocimiento) y *existencia* (que no es un predicado de la esencia, donde se puede hallar un giro de la cuestión metafísica a la gnoseológica, donde *ser* no es un predicado del concepto).

Heidegger parece tomar esta tesis para hacer mención de lo que denomina “diferencia ontológica” y fundamentar su idea respecto de que el Ser no es un ente. Boecio, filósofo del período medieval, había señalado que el ser y la esencia se distinguen porque la segunda designa los contenidos definitorios de algo, que es como decir que una cosa son los predicados de algo y que otra cosa es el ser. En tal sentido, la esencia es aquello que define a algo y lo distingue de otra cosa, entonces el acto de ser es aquello que pone en existencia a la esencia. Así, ente es igual a esencia más acto de ser.<sup>29</sup> Como acto de ser es igual a esencia, esta última estaría haciendo mención a un predicado que distingue a un ente.

Al parecer, Heidegger piensa las concepciones kantianas pero en el marco de la filosofía husserliana, es decir recurriendo al método fenomenológico de la puesta entre paréntesis o suspensión de todo juicio de existencia. Si la *epojé* permite pensar al *mundo* como algo que aparece, en lugar de hablar de su existencia estaríamos hablando de algo que se nos da en las diversas vivencias. Se trata de una reducción del mundo existente a un mundo como vivencia de la

---

<sup>28</sup> La cosa es muchísimo más compleja, pero para su mención habría que recurrir a toda la obra kantiana, no solo a *El único argumento...*

<sup>29</sup> Esta es la diferencia que nos da la filosofía medieval. Acto de ser es igual a existencia, esencia es un predicado que distingue a un ente. Esto también parece estar en Kant, que dice que la existencia es igual a la posición absoluta y la esencia es igual a predicados.



conciencia, que, por cierto, está más cercana a la noción cartesiana que a la freudiana Husserl habla de una psicología fenomenológica que se edifica en dos direcciones. Por una lado, la fenomenología estática que hace una descripción estructural de las vivencias (percepciones, juicios, etc.) donde el yo aparece descrito como el sujeto de convicciones permanentes sobre el ser, el valer, la voluntad. En segundo lugar, una fenomenología genética (de génesis) que es la pasividad, el origen del yo pasivo.

Volviendo a la puesta entre paréntesis, una vivencia subjetiva es un fenómeno, es lo que aparece en las vivencias de la conciencia y todas ellas tienen la estructura de la intencionalidad. Al desconectarse el mundo, con el método fenomenológico de puesta entre paréntesis, el mundo aparece como recordado, percibido. Una vez desconectado el mundo es necesaria una nueva metodología para abordar las múltiples apariciones del mundo. Es la descripción fenomenológica, que sigue en su doble dirección el eje de la intencionalidad. Lo *notico* son las vivencias subjetivas, lo *noemático* es el correlato objetivo que aparece en el fenómeno. Entonces, primero la reducción fenomenológica y luego la reducción eidética. Este último resulta el paso de la transición de la facticidad, que siempre es contingente y variable, a la forma esencial o *eidós*. La facticidad humana, es decir la diversidad de percepciones (recuerdos, juicios, etc.), sirven solo de ejemplo. Se trata de captar la estructura en la variación de la huella. Se busca captar la estructura o lo invariante en la variación; captar la identidad en una diversidad. La variante de la variación es como la estructura constitutiva<sup>30</sup> del juicio. Lo que busca este autor es destacar el papel que ha de cumplir *una filosofía como ciencia estricta*, un saber que sería el marco de todo conocimiento porque aportaría fundamentos a toda ciencia particular. Con todo, la conciencia pura, a la que se accede a partir de la reducción fenomenológica, no resulta un dato relevante para Heidegger, aunque centra todo un sistema de relaciones desde la cotidianidad.

Heidegger recupera algunas nociones aristotélicas (sobre todo respecto de la polisemia del Ser), agustinianas (el tiempo), luteranas (la libertad), kantianas (condición de posibilidad, trascendental, pero reelaborados), husserlianas (el

---

<sup>30</sup> Dado que la reducción fenomenológica desconecta todo lo mundano, constitutivo no es producción, no se trata de algo que se construya. Lo constitutivo hace referencia a la condición de dejar ver al ente en su objetividad, como algo contrario de lo producido que es subjetivo, donde la ciencia sería un ejemplo de lo producido

método fenomenológico, aunque prescindiendo de la reducción trascendental, pero mantenido el análisis intencional), además de algunas nociones existencialistas: angustia, fracaso, finitud (Kierkegaard, por ejemplo), entre otras. Con todo ese complejo entramado de nociones y métodos, elabora una fenomenología basada en el ser como existencia, la utilidad de las cosas (los entes, ónticos y ontológicos) y la comunicación cotidiana o habla, en el sentido discursivo.

No se trata de un filósofo de la existencia, pero parte de ella para realizar la tarea filosófica más colosal del siglo XX y para preguntarse por el ser y su temporalidad. Puesto que la pregunta por el Ser parece haber sido el origen de la filosofía y en ese recorrido se ha asimilado su noción al ente, lo primero es detectar esa diferencia ontológica. Todos comprendemos que es un ente, puesto que se trata aquí del ser de los útiles, de lo contrario ni siquiera podríamos abrir la ducha para bañarnos. Sin embargo, cada persona y cada época histórica comprende la noción de Ser a partir de las decisiones que configuran la existencia humana, puesto que es la forma que tenemos de entrar en *relación* con el resto de los entes (montañas, lápices, perros, libros, personas, etc.). Para este autor, el ente no es algo temático sino trascendental, es decir que habla del Ser como condición de posibilidad e interrogándose por su sentido. Que parta de la existencia habla, entre otras cosas, de que somos las personas los entes que comprendemos el Ser, por eso puede decirse que su trabajo es una hermenéutica existencial (CARPIO, 1995).

El mundo que le interesa a Heidegger es la cotidianidad y la relación que establecemos con los entes que llama útiles, que resulta todo lo que manipulamos (herramientas, libros, periódicos, etc.), es decir que se toca con la ocupación del ente. Además, cada útil remite a otros por la relación que éstos tienen entre sí y esa relación siempre es a priori, porque se trata de la estructura constitutiva de un mundo que ya existe. El ser del útil consiste en la estructura referencial del “para qué sirve”, por eso nunca se da aislado, sino dentro de una serie de referencias. Dado que es un saber implícito, el manejo del útil<sup>31</sup> remite a la obra, a la manipulación de herramientas y su utilidad.<sup>32</sup> Entonces, que un útil “sea”, pone de manifiesto su operación y, la habilidad en el manejo del ente, nos

---

<sup>31</sup> Se trata de un modo de *ser a la mano* que es la característica del útil

<sup>32</sup> Alguien construye un barco y éste a su vez le sirve a otro para navegar.

acerca a su utilidad.<sup>33</sup> La obra a su vez remite a los materiales<sup>34</sup> con los que se la construye, que resultan también un útil. La obra hace referencia también a quién la utilizará, al destinatario, el usuario y en ella se encuentra la referencia al Dasein,<sup>35</sup> hay un giro del útil que se manipula hacia el Dasein que manipula. El artefacto entonces resulta el ente paradigmático y aquí es donde aparece el tema de la técnica. Por todo, el útil solo es dentro de un contexto, es decir que se caracteriza por su referencialidad, un sistema de relaciones donde el útil resulta el origen de todo el sistema de relaciones y que Heidegger llama *remisiones*. El para qué final, que ya no es útil ni obra, toma sentido en función del Dasein, que a su vez es quien establece las referencias. Tal horizonte es el ámbito en el que la persona (Dasein) despliega sus múltiples referencias.

Esas múltiples referencias son un sistema de relaciones significativas que estructura el mundo: la *mundanidad*,<sup>36</sup> que tienen sentido antropológico y por ende histórico. Como el Dasein puede vincularse de manera distinta con un mismo ente, puesto que es él mismo (según su historia, su época, su profesión, etc.) quien le otorga significado, el horizonte de sentido será distinto ante un mismo objeto;<sup>37</sup> porque todo resulta de una expresión causal del proyecto<sup>38</sup> del Dasein que manipula, es algo voluntario y por tanto relacionado con su responsabilidad, por una relación que tiene consigo mismo,<sup>39</sup> donde Heidegger ubica la *existencia* Mundo es, entonces, el horizonte dentro del cual los entes se muestran al Dasein y éste los interpreta (los comprende), los utiliza, les otorga

---

<sup>33</sup> Por ejemplo el fin del martillo es el de martillar y eso implica la referencia a otros útiles, clavo, madera. Además, con el matillo se hace un armario, que será un útil para poner otros entes.

<sup>34</sup> Este es el modo en que la naturaleza aparece en el mundo circundante o cotidiano. La naturaleza siempre aparece como ser a la mano, nunca como independiente de los fines práctico

<sup>35</sup> Si bien se trata de una expresión compleja, el término es tomado del alemán coloquial puesto que se trata de un ser cotidiano y las relaciones que establece con otros entes. Se lo traduce como *ser-ahí*, pero sin embargo resulta de una complicada trama de relaciones, vivencias y mundo, que son existencia (señala la apertura, el estar abierto del ser) y trascendencia (el ir más allá del ente, el traspasarlos). Dasein es la relación mutua entre persona y mundo, el la praxis, es el yo histórico, es la vida fáctica.

<sup>36</sup> Es la condición de posibilidad de que el ente aparezca en el mundo.

<sup>37</sup> Aparece lo que denomina el *ser ante los ojos*, puesto que se trata de algo que no se relaciona con mi praxis. Acá se identifica el concepto clásico de sustancia y de existencia.

<sup>38</sup> El proyecto expresa la trascendencia, las posibilidades. Toda proyección es determinada por la dependencia referencial (la mundanidad): época histórica, condiciones personales, etc., pero sobre todo por la dependencia que el Dasein tiene respecto de los demás entes.

<sup>39</sup> El sí mismo de una persona es la relación que tiene con su muerte, esta es la noción de existencia que toma de Kierkegaard.

significación. El establecimiento de las relaciones con otros entes presenta una serie de problemas relacionados con el *ser en el mundo*, que es la relación de la persona con el ser y tiene referencia a lo histórico, a los cambios que se producen en el mundo y hacen cambiar, a su vez, los modos de relacionarse con otros entes. Podría decirse que en este modo de relación es donde aparece la noción de *angustia*;<sup>40</sup> afección relacionada con la comprensión (la interpretación), los estados de ánimo y el discurso: es la apertura, el carácter de abierto de cada Dasein, en un mundo que se comparte.

Ante la hegemonía del discurso científico como totalidad, Heidegger<sup>41</sup> pretende encontrar un pensamiento posmetafísico, algo que supere la pretensión de totalidad del discurso científico, que todo lo reduce al origen genético (el cuidado del cuerpo por ejemplo). Uno de los caminos que encuentra es el de la poesía. Dado que son formas de obras de arte del plano del lenguaje, busca a través del discurso poético una nueva forma discursiva que supere el pensamiento metafísico. En *¿Qu es la metafísica?* reflexiona sobre el concepto de mundo, los problemas de la angustia y el vínculo entre ésta y la metafísica. En los cambios de pensamiento operados en Heidegger en sus últimas reflexiones, puede notarse un discurso místico. Busca algo que descubra los problemas de la totalidad. *Ser y Tiempo* es una analítica existencial, una

---

<sup>40</sup> La angustia es un estado de ánimo eminentemente filosófico. Heidegger contrapone la angustia al temor. Un temor siempre se relaciona con algo, a un ente que se acerca amenazante en un mundo circundante, mientras que la angustia se caracteriza porque no hay ningún ente en el mundo circundante que aparezca como amenazante. La angustia no tiene motivos. Al perder sentido la estructura de la mundanidad aparece la angustia, porque esta es *la nada*, nada del ente resulta significativo, por eso considera que la nada está vinculada a la metafísica. En la angustia el ente de la totalidad queda reducido a la nada. Como la nada *nadea*, por tanto se hace metafísica a partir de la angustia.

<sup>41</sup> En términos del contexto histórico, Heidegger brinda una concepción global de la historia de occidente, señalándola como historia de la metafísica, un modo de filosofar que resulta en un pensamiento calculador que busca una fundamentación última y que ordena la totalidad de los entes. Dice que la figura cultural concreta de la metafísica es la técnica, junto con la ciencia. Como la base de la metafísica aristotélica es la fundamentación de la totalidad del ente y este pensamiento ha influido en la constitución del discurso de la ciencia, el discurso metafísico recae sobre la totalidad de los entes no hay nada que no caiga dentro de la consideración metafísica (este aspecto de la metafísica ya lo había observado Kant). Lo que le interesa al discurso metafísico es encontrar el fundamento último, un principio bajo el cual se pueda reducir la totalidad del ente, como pretensión final del discurso. Así, aunque los idealistas alemanes tratan de separar metafísica de ciencia, terminan señalando que el último agente es el sujeto como totalidad. Por ello puede decirse que el discurso de la ciencia, en el fondo, hace metafísica científica. Como la tecnología y la ciencia se transformaron en discurso hegemónico, era necesario encontrar un nuevo concepto de pensamiento que halle un lugar objetivante para las cosas.

descripción hermenéutica (interpretativa) de las estructuras constitutivas del Dasein.

Volviendo al sistema de relaciones significativas, la estructura fundamental del Dasein es lo que se llama *ser en el mundo*. Se trata de una estructura total, holística, pero a pesar de que es un todo indivisible posee tres momentos: el *ser en*, el *mundo*<sup>42</sup> y *quién es el que es un mundo* (subjetividad). El primero momento, tal vez resulte el más representativo aquí, porque está relacionado con los modos en que el Dasein se abre al mundo. Esa apertura está constituida por tres estructuras, la comprensión (la interpretación), los afectos (los estados de ánimo) y el discurso (el lenguaje).

En esa estructura del *ser en* es donde pretendemos asentar el fundamento filosófico del trabajo didáctico de la lectura de mitos y leyendas. Si el Dasein es con el útil, que resulta la base de su sistema de relaciones significativas, lo que intentamos es ampliar el sistema de relaciones de los y las estudiantes con la manipulación del útil, que en este caso es lectura de un texto. Focalizamos en el útil, la herramienta texto, aunque hay que tener presente que estamos interviniendo en un mundo de significaciones de otro Dasein. En nuestro caso, es decir como docentes que manipulamos un útil que llamamos didáctica, nuestro sistema de relaciones aparece ahí, en ese intervenir en la cotidianidad del aula a partir de la utilización del útil mito. Pero lo que buscamos es ampliar la *mundanidad* de otros, que si bien manejan el útil - texto, no le dan aun la significación que buscamos.

Este es el reto, que a partir de la lectura de la trama del mito surja un debate problematizador respecto de la convivencia y permita abordar el tema del “aprender a vivir juntos”, a la vez se trabajan contenidos del área de lengua. La violencia es la cotidianidad de estos chicos, ese es un ente que manejan, la violencia está en el lenguaje, en el discurso que es praxis. Así, el mito (como útil) sería el disparador de un trabajo reflexivo que permita abordar desde el aula algunos problemas relacionados con la convivencia. Se espera que los chicos, arrojados a la existencia con su característica de *apertura*, puedan significar,

---

<sup>42</sup> El segundo momento, el mundo, distingue los entes ónticos y los ontológicos. Los ónticos (fácticos) refieren al contexto en el que uno está situado, es el conjunto de todos los entes y el mundo circundante, el mundo que nos rodea. Los ontológicos describen el sentido de lo fáctico. Por un lado las regiones ontológicas, tres grandes categorías ontológicas del mundo: la matemática, la historia y la naturaleza. Por otro, el mundo como *mundanidad*, que resulta la estructura ontológica a priori constitutiva del Dasein.

mundanizar, ampliar sus sistemas de relaciones al manipular ese útil. Donde el útil afectivo es la trama de relaciones significativas que identifican al texto, o lo que es lo mismo, el contenido humano de la historia relatada.

### **Comentarios del trabajo de campo<sup>43</sup>**

En el aula se trabajó en distintas ocasiones la lectura e interpretación de mitos y leyendas, primero a partir de una recuperación oral y luego enfatizando en la labor escrita. Ambos modos de comprensión fueron puestos en marcha con el objetivo de recuperar valores, sentimientos, contrastes y similitudes del accionar y reaccionar entre las personas que habitaron el mundo en tiempos inmemoriales y las que lo protagonizan hoy.

En los primeros encuentros con estos materiales, se trabajó a modo de clasificación distintas variantes, a saber: mitos cosmogónicos, teogónicos, antropogónicos, etiológicos, escatológicos. Todos ellos poseen una visión acerca de la fuerza del conflicto, que no siempre los cuentos aportan. Poseen la autoridad que les confiere la tradición oral en la búsqueda de solución de un problema. Esto se planteó a los jóvenes quienes se sintieron atraídos por los relatos leídos. Algunas veces, con la promesa de no embarcarlos en tareas de “análisis de texto literario”; en cambio, sí pensar, interpretar, comentar y preguntarse, preguntarme, preguntarnos.

Las lecturas nos permitieron recorrer textos como la selección de pasajes de “Odisea” de Homero, desde una versión de Alejandro Palermo (2003). Se vincularon temas como la vida, el amor, la muerte. Se percibieron relaciones entre mortales y dioses, por momentos amistosas, otras a modo de disparadores de castigos a los hombres y mujeres que revelaban conductas inaceptables, como la soberbia, la ambición extrema y la excesiva prosperidad.

Pandora, fue leído y comentado. Al mencionar a Prometeo, algunos alumnos recordaron lo que habían averiguado en enciclopedias a partir de las primeras lecturas (GRAVES, 1995). Algunos dibujaron escenas de mujeres que simbolizaban a Pandora levantando la tapa de su jarra de la que asomaban males representados por palabras: algunas tomadas del texto, otras surgidas de las penosas noticias con las que desayunamos cada mañana.

---

<sup>43</sup> Este apartado fue realizado por Susana Da Luz, en el año 2009.

Uno de los trabajos que realizaron los jóvenes y adolescentes consistió en la lectura, análisis e interpretación de un **mismo** relato, pero caracterizado de distintas maneras según el pueblo que los ha acuñado. Se leyó “Orfeo y Eurídice” y “La muerte” (GALEANO, 1997). La lectura fue simultánea buscando aquellos elementos que los diferenciaron y también componentes que los asemejaran.

Se analizó en primer lugar lo referido a los protagonistas y el nudo del conflicto. Este último plantea la muerte del ser querido y las pruebas de amor que los familiares son capaces de llevar adelante en pos de volver a encontrarlos vivos.

En Orfeo y Eurídice, los alumnos rescataron los sentimientos del enamorado y el arte como mediador entre quien peticona y los dioses infernales, a través de la música de su lira.

F. de dieciséis años escribe: “Orfeo ama de verdad porque se juega por ella, por su amada. No soportaría perder a su amada [...] los une un sentimiento tan profundo [...]”.

J. de diecisiete años, enuncia: “Se trata de sentimientos únicos, el amor de una pareja que con la muerte de uno de los dos el otro queda desconsolado”.

E. de veintiún años: “El dolor de que se muera alguien tan amado es difícil de olvidar. Orfeo cantó con toda la dulzura de la que era capaz, todo por su amor”.

En “La muerte”, E. señala que el jefe del país de los vivos, Kumokums, pone una regla: “la de echar a los muertos porque el alimento no alcanzaba para todos, pero cuando muere su hija no la quiere cumplir. El amor que sentía por ella [...] la quería a su lado para siempre [...]”

F. indica que el objetivo de Kumokums es lograr que su hija no vaya al país de los muertos y entonces hace lo imposible para que su hija vuelva al país de los modoc.<sup>44</sup>

J. interpreta el sentimiento de Kumokums relatando en primera persona: “Vengo a usted a pedirle piedad sobre mí [arrodillado ante él<sup>45</sup> y llorando sin consuelo]. Estoy arrepentido de haber echado a los muertos de mi pueblo pero

---

<sup>44</sup> Los indios modoc vivían en los actuales territorios de Oregón y California.

<sup>45</sup> Refiere al “Jefe del país de los muertos”.

me he dado cuenta de lo egoísta que he sido, ahora con la pérdida de mi hija, por eso pido que por favor me la devuelva”.

Al analizar los medios que utilizan los personajes para conseguir lo que buscan, los alumnos enfatizan en la música y la dulzura cuando se trata de Orfeo y en el reconocimiento del propio egoísmo cuando habla Kumokums. La frase más utilizada es: “Brindaron una gran prueba de amor” [Refiriéndose a los dos mitos].

Frente a la interpretación del resultado del esfuerzo afanoso de los protagonistas por recuperar a sus amados seres, todos coinciden en que fracasaron y ante la pregunta ¿Qué actitudes los llevaron a ese fracaso?

E. señala: “El desconsuelo, la desesperación los hace fracasar. No soportan no mirar al ser querido, que camina a la luz del día sin carne en los huesos”.

J. afirma que: “Sí, fracasaron por dos sentimientos creo, la duda y la ansiedad. Al fracasar la hija de Kumokums y la esposa de Orfeo tienen que regresar al país de los muertos”.

F. explica: “Orfeo fracasa porque su sentimiento lo domina y tiene curiosidad, esos sentimientos fueron más fuertes, se dio la vuelta y Eurídice se desvanece y muere por segunda vez y a él le impiden la entrada al mundo infernal, entonces vuelve desconsolado al mundo de los humanos, igual él se jugó y lo intentó.

Como un primer avance sobre las primeras evaluaciones de este proyecto, puede señalarse que, en el último tramo del curso no se presentaron episodios violentos entre pares. Las cuestiones de convivencia pudieron abordarse desde lo dialógico y el clima áulico cada mañana mostró actitudes de compañerismo, visualizadas en lo cotidiano y en el acto de fin de curso. Con lo cual, se considera que han logrado avanzar en los objetivos planteados, que pueden resumirse en el aprender a: “ser, hacer, emprender y vivir juntos”.<sup>46</sup>

## **A modo de cierre**

En una sociedad que ha de atender a una serie de conflictos que reiteradamente se transforman en actos de violencia, la narración mítica puede

---

<sup>46</sup> Propósitos enunciados para la modalidad de Adultos desde los distintos documentos emanados de organismos nacionales e internacionales. Principalmente tomados del Informe Delors (1998).



resultar útil para andamiar el trabajo pedagógico sobre el tratamiento de problemas conductuales. Dicho de otra manera, si lo que buscamos es reorientar acciones humanas, nada parece mejor que un trabajo basado en la problematización y la reflexión, donde pueda visualizarse el conflicto humano y el eterno retorno de la necesidad de “aprender a vivir juntos”

El horizonte de sentido, es decir la reflexión sobre la experiencia infantil y adolescente ha cambiado, lo muestran y reconocen las nuevas leyes de protección integral de este grupo social, además de las recientes normas educativas<sup>47</sup>. Esto presenta nuevas instrumentalidades pero la cuestión existencial y empírica (de la práctica cotidiana) continúa vigente. Una existencia y una experiencia que nos enfrenta al retorno de la necesidad de volver a reflexionar sobre el “aprender a vivir juntos” y esto se vislumbra en la violencia y maltratos cotidianos.

El mito (como útil) representa el elemento didáctico disparador<sup>48</sup> de un posterior trabajo reflexivo para abordar desde el aula algunos problemas relacionados con la convivencia. Se espera que los chicos, arrojados a la existencia con su característica de apertura, puedan significar, mundanizar, ampliar sus sistemas de relaciones al manipular ese útil. La trama de relaciones significativas que identifican al texto y el contenido humano de la historia relatada, resulta útil para deliberar en el aula sobre los problemas de convivencia, que en definitiva no son otra cosa que la estructura del *ser en el mundo*: apertura relacional caracterizada por lo comprensivo, lo afectivo y lo discursivo.

Acerca de la utilización del elenco normativo extraído del articulado de las leyes de infancia y adolescencia, como también de la actual ley de educación, el mismo pretende respaldar la propuesta pedagógica en los aspectos formales que enmarcan la creación de una cultura de los derechos humanos. Como complemento del sustento normativo, se puso énfasis en las recomendaciones internacionales sobre EDH que buscan establecer relaciones entre el mundo normativo y la vida cotidiana, enfatizando en la noción de *creación y recreación*

---

<sup>47</sup> Téngase presente que nos referimos a la normativa argentina.

<sup>48</sup> El elemento disparador de la actividad puede ser cualquier otro: una pintura, un retrato, una fotografía, música, un dibujo, una poesía, etc.

*de una cultura para y en los derechos humanos* (ONU: 1997), es decir aquellas acciones emprendidas para orientar la vida cotidiana y “aprender a vivir juntos”.

Pretendimos recuperar de la filosofía de Dewey su noción de experiencia educativa e inteligencia social. La invitación, si se quiere fundada en la observación y aplicación de la experiencia tal como él propone, es decir la posibilidad de utilizar el conocimiento que nos ha brindado la experiencia histórica (perspectivas gnoseológicas, múltiples miradas disciplinarias, métodos de enseñar, reduccionismos, críticas extremas, etc.) es proponer planes de acción pedagógica que identifiquen experiencias aplicables a futuro, o lo que es lo mismo, es utilizar la *libertad social* de manera inteligente. En palabras de Dewey “La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen valor intrínseco” (2004: 101).

En nuestro proyecto como seres humanos y sobre todo como docentes habita la necesidad de crear formas de intervención pedagógica para mitigar la problemática de la violencia. La intención de este ensayo ha sido la de contribuir con reflexiones filosóficas, pedagógicas y normativas para intentar “juntos” el aprendizaje de nuevas formas de simbolización de un viejo problema que retorna: metodologías para enseñar y aprender cuestiones de la convivencia pacífica.

## **Bibliografía**

*Apuntes de clase: Gnoseología*. Prof. Daniel Kalpokas. Primer Trimestre Doctorado en Filosofía UNLa. Buenos Aires, 2008.

Apuntes de clase: Metafísica. (2008) Prof. Adrián Bertorello. UNLa. Segundo trimestre. Doctorado en Filosofía UNLa. Buenos Aires, 2008.

CARPIO, Adolfo. *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco, 1995.

DEWEY, John. IN: *Dewey La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Editado por ngel Manuel Faerna Biblioteca Nueva: Madrid, 2000.

\_\_\_\_\_. IN: *Experiencia y Educación*. Madrid: Edición de Javier Sáenz Obregón Biblioteca Nueva, 2004.

\_\_\_\_\_. *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986, Capítulo IV.

FENNDEZ, Mónica. Educación y derechos humanos en la universidad. Una propuesta de marco conceptual”. *XII Jornadas Internacionales*

Mónica Beatriz Fernández

El instrumentalismo de Dewey, la hermenéutica de Heidegger y la educación...

*Interdisciplinarias “Ciudadanía, democracia y tica pblica”*. Río Cuarto (Argentina): Fundación ICALA, 2007, pp. 554-558.

GALEANO, Eduardo. Versión de un mito antiguo. IN: *Memorias del fuego I. Los nacimientos*. Buenos Aires: Catálogos, 1997.

GARCA BELSUNCE, Eduardo. *Inammanuel Kant. El nico argumento posible para una demostración de la existencia de Dios*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2004.

GARCA SUAREZ, Alfonso et all. *Aristóteles Categorías de Interpretatione. Porfirio Isagoge*. Buenos Aires: Tecnos, 2001.

GRAVES, Robert. Las cinco edades de la humanidad. IN: *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza, (1995)

PACI, Enzo. *Martin Heidegger. ¿Qu es metafísica?. Ser, verdad y fundamentos. Ensayos*. Buenos Aires: Ediciones siglo XX, 2004.

PALERMO, Alejandro. *“Odisea” selección de pasajes*. Buenos Aires: Editorial ngel Estrada, 2003.

Colaboraø enviada em 06/01/2010 e aprovada em 29/03/2010.