

Tramas/Maepova

REVISTA DEL **cisen**

Centro de Investigaciones Sociales
y Educativas del Norte Argentino.

Salta, julio- diciembre 2024

Volumen 12- Nº 2

ISSN-e 2344-9594



Versión digitalizada en la web

<http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/>



FACULTAD DE HUMANIDADES
Universidad Nacional de Salta

cisen
Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino



Facultad de
Humanidades
UNSa

REVISTA DEL **cisen** **Tramas/Maepova**

Volumen 12, número 2, Julio - Diciembre de 2024
ISSN-e 2344-9594

Universidad Nacional de Salta - Argentina

CISEN

Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino



Universidad Nacional de Salta



Universidad Nacional de Salta

Daniel Hoyos
Rector

Nicolás Innamorato
Vice Rector

Facultad de Humanidades

Mercedes Celia Vázquez
Decana

Gabriela Caretta
Vicedecana

Karina Carrizo Orellana
Secretaría Académica

Marcela Amalia Álvarez
*Secretaría Administrativa
y de Posgrado*

Ariel Durán
*Secretaría de Extensión y
Coordinación Institucional*

CISEN

Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino

María Ángeles Bensi
Directora

Sara Orellana
Co-Directora

Vocales Titulares
Oscar Vara

Vocales Suplentes
Rosana Farías

Editora Adjunta

María Gabriela Soria, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editora Honoraria

Ana de Anquín, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editor Honorario

Sergio Carbajal, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editora Asociada

Sara Elizabeth Orellana, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editor Asociado

Ariel Durán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editor Técnico

Álvaro Guaymás, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, Argentina

Consejo Científico Internacional

Adir Casaro-Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Alejandro Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alta Hooker-Blandford, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua

Ana Isabel Peñate-Leiva, Universidad de La Habana, Cuba

Ana María Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ana María Gorosito, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Carina Kaplan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Carlos Skliar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

Carmen Sanches-Sampaio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Catalina Buliubasich, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Daniel Mato, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Denise Najmanovich, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Elsa Maribel Mora-Curriao, Universidad de Chile, Chile

Giovanna Campani, Università Degli Studi di Firenze, Italia

Gloria Edelstein, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México

Iara Tatiana Bonin, Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Joan María Senent-Sánchez, Universidad de Valencia, España

Jorge Larrosa, Universidad de Barcelona, España

José Antonio Caride-Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España

José Yuni, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Karina Bidaseca, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Carmen Monreal-Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España

María Dolores Bazán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

María José Acevedo, Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Luisa Rubineli, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

María Nilza da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Mariana Chaves, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Maritza Urteaga Castro-Pozo, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

Marta Souto, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Olga Rodríguez, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil

Teresa Artieda, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina

Xinia Zuñiga, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Zulma Palermo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Consejo Internacional de Arbitraje

Adriana Quiroga, Universidad Nacional de Salta, Argentina	Mariano Ariel Nagy, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Alicia Villagra, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina	Mario Mendoza, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
Aline Mendonça dos Santos, Universidade Católica de Pelotas, Brasil	Marzia Grassi, Universidade de Lisboa, Portugal
Ana Carolina Hecht, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina	Mercedes Cuevas-López, Universidad de Granada, España
Ana Padawer, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina	Noelia Enriz, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Andrea Ivanna Gigena, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina	Norma Carolina Abdala, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Anny Ocoró Loango, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina	Sandra Liliana Londoño-Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Cláudia Battestin, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil	Sergio Hernández-Loeza, Universidad Campesina Indígena en Red, México
Cristina Castellano, Université Paris 8, Francia	Sergio Málaga-Villegas, Universidad Autónoma de Baja California, México
Felipe Curivil Bravo, Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy, Bolivia	Shantal Meseguer, Universidad Veracruzana, México
Jimena Aguirre, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina	Silvina Corbetta, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
Laura Catelli, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina	Susana Arguello, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
Laura Selene Mateos, Universidad Veracruzana, México	Teresa Liz Cueva-Luna, Colegio de la Frontera, México
Manuel Abrantes, Universidade de Lisboa, Portugal	Tiago Lemoes, Universidade Católica de Pelotas, Brasil
María Macarena Ossola, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina	Virginia Unamuno, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
María Rocío Cárdenas-Rodríguez, Universidad Pablo de Olavide, España	Wagner Roberto do Amaral, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
María Victoria Pérez, Universidad Pablo de Olavide, España	Graciela Wayar, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
Mariana García-Palacios, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina	

Consejo Editorial

Ana Brito, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina	Luis Fernando García-Álvarez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
Analía Villagrán, Universidad Nacional de Salta, Argentina	Lorena Sanchez, Universidad Nacional de Salta, Argentina
Arón Bañay, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Misiones, Argentina	María Ángeles Bensi, Universidad Nacional de Salta, Argentina
Erick Morris, Universidade de Coimbra, Portugal	Mariana Ibarra, Universidad Nacional de Salta, Argentina
Fernanda Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil	Oscar Miguel Ángel Vara, Universidad Nacional de Salta, Argentina
Izaquiel Arruda, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil	

Consejo Internacional De Arbitraje

Asesoramiento Técnico y Editorial

Carolina de Volder, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Secretaria

Beatriz Rosana Farías,
Universidad Nacional de Salta,
Argentina

Traducción al portugués

Erica Benvenuti, Universidade de São Paulo, Brasil

Traducción al inglés

María Eugenia Cuellar,
Ministerio de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de Salta,
Argentina

Diseño de tapa

Gonzalo Rigaldo

Diseño y diagramación

María Noelia Mansilla Pérez y
Enrique Quinteros



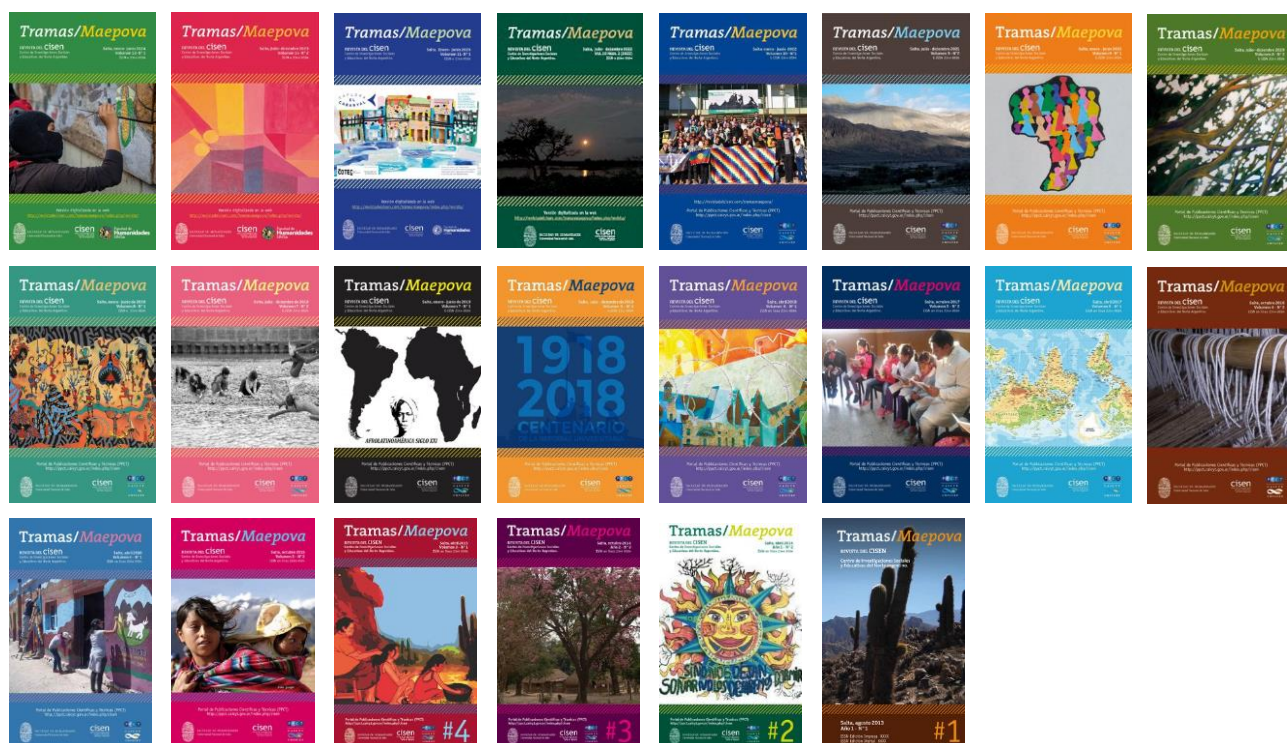
La **Revista del CISEN Tramas/Maepova** es una publicación electrónica del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), de carácter internacional, semestral (enero/julio) y editada de forma ininterrumpida desde el mes de octubre del año 2013. La revista tiene como propósito comunicar procesos y resultados de investigaciones y experiencias en el amplio campo de las ciencias sociales. La organización administrativa y científica está a cargo del Comité Editorial, responsable de la gestión y edición de la misma, y cuenta con un Consejo Científico y un Consejo de Árbitros externo como referentes académicos. El arbitraje se realiza conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología a través del sistema de evaluación externa bajo la metodología doble ciego, a cargo de especialistas en las áreas y/o temáticas de los artículos postulados.

A Revista do CISEN Tramas / Maepova é uma publicação eletrônica editada pelo Centro de Pesquisa Social e Educacional do Norte Argentino (CISEN) da Universidade Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova é uma revista científica internacional, publicada a cada seis meses (janeiro / julho), que publica artigos em espanhol e português e é orientada para acadêmicos, pesquisadores, profissionais e referentes sociais. O objetivo da revista é comunicar processos e resultados inéditos de pesquisas e experiências no amplo campo das ciências sociais. A organização administrativa e científica é responsável pelo Comitê Editorial, responsável pela gestão e edição dos mesmos, e possui um Conselho Científico e um Conselho de Árbitros externo como referências acadêmicas. A arbitragem é realizada de acordo com as normas de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA) por meio do sistema de avaliação externa sob a metodologia do duplo-cego, responsável por especialistas nas áreas e / ou temáticas dos artigos postulados.

Cisen's Journal Tramas / Maepova is an electronic publication edited by the Center for Social and Educational Research of the Argentine North (cisen) of the National University of Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova is an international scientific journal, published every six months (January / July), which publishes articles in Spanish and Portuguese and is oriented to academics, researchers, professionals and social referents. The purpose of the journal is to communicate unprecedented processes and results of research and experiences in the broad field of social sciences. The administrative and scientific organization is in charge of the Editorial Committee, responsible for the management and edition of the same, and has a Scientific Council and an External Referee Council as academic referents. The arbitration is carried out in accordance with the publication rules of the American Psychological Association through the external evaluation system under the double blind methodology, by specialists in the areas and / or subjects of the postulated articles.

Revista del CISEN Tramas/Maepova
Volumen 12, número 2, Julio - Diciembre de 2024, ISSN-e 2344-95944

Título	Revista del CISEN Tramas/Maepova
ISSN-e	2344-9594
Institución Editora	Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta
Instrumento legal	Res. F.H. N° 2225-12
Periodicidad	Semestral
Meses de publicación	Julio - Diciembre
Versión digitalizada en la web	http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/
Idioma	Español – Portugués
Dirección de correo electrónico	trasmaepova@hum.unsa.edu.ar
Teléfono	+54 (387) 4255551
Fax	+54 (387) 4255520
Dirección postal	Campus Universitario San Martín. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. CISEN. Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400.
Obra de portada	CISEN
Fecha de publicación	30 de Diciembre de 2024



Indizaciones Académicas
Indexações Acadêmicas
Academic Indexes

Sistemas de Evaluación / Sistemas de avaliação / Evaluation systems



Base de Datos / Base de dados / Database



Directorio / Diretório / Directory



Métricas / Métricas / Metrics



Bibliotecas/ Libraries



Portales / Webiste



Redes sociales / Redes sociais / Social networks



Criterios de calidad del proceso editorial
Critérios de qualidade do processo editorial
Quality criteria of the editorial process



ÍNDICE / TABLE OF CONTENTS

Dossier / Dossiê	11
La relevancia de la enseñanza de la filosofía en la actualidad <i>Carlos Tomás Elías y Beatriz Rosana Farías</i>	12
Acerca de la enseñanza de la filosofía en la crisis de las humanidades <i>Teresa Evita Concha López</i>	15
Entre una didáctica de la filosofía y una filosofía de la didáctica <i>Cristina Rochetti</i>	30
La estética como proyecto de enseñanza filosófica: el primer romanticismo alemán <i>Naím Garnica</i>	38
Artículos / Artigos / Articles	57
Democracia y Justicia Social: una lectura desde Fausto Reinaga <i>Octavio Marino Pedoni</i>	58
Inteligencia Artificial: incidencia en la Educación Superior <i>Myrian Celeste Benítez González</i>	71
Feminismos negros: Dialogando sobre una experiencia docente y de investigación <i>Rosa Campoalegre Septien y Martha Patricia Castañeda Salgado</i>	91
Reseña / Resenha / Review	112
El Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN): Veinte años de trayectoria <i>María Ángeles Bensi y Sara Elizabeth Orellana</i>	113
Misceláneas	117
Guía para las autoras y los autores	118
Guía para autoras e autores	128
Formulario para la evaluación de colaboraciones	138
Declaración editorial de buenas prácticas de la revista	140

Dossier / Dossîe



La relevancia de la enseñanza de la filosofía en la actualidad

A relevância do ensino de filosofia hoje

The relevance of teaching philosophy nowadays

Dossier | Dossiê

Carlos Tomás Elías

Universidad Nacional de Salta
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Salta/ Argentina
ct.elias.1h@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8859-5912>

Beatriz Rosana Farías

Universidad Nacional de Salta
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino
Salta/ Argentina
prof.rosanafarias@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0934-0741>

Con el paso del tiempo, la enseñanza de la filosofía fue percibida de distintas maneras. A partir de los años '80 del siglo pasado, las miradas en torno a ella atravesaron por una profunda transformación. En suelo argentino se empezó a entender que enseñar filosofía era un asunto que trascendía lo netamente pedagógico y que involucra un notable componente disciplinar filosófico propio en su reflexión; algo que no podía ser desmerecido ni pasado por alto en modo alguno (Colella, 2020).

Así, en la actualidad, como fruto de los cambios que se iniciaron hace casi medio siglo atrás, se concibe la existencia de una filosofía sobre la enseñanza de la filosofía (Cerletti, 2008). Brota una nueva rama en el saber ancestral que condensa variadas preguntas y que en todo momento intenta mostrar los modos en que la filosofía, al interior de las instituciones educativas, podría contribuir a la sociedad. Con ello, este dossier se presenta como expresión de diversas preocupaciones contemporáneas que se estima que deben ser compartidas y comunicadas para favorecer los procesos de pensamiento vigentes, en el campo del filosofar.

Referencia para citar este artículo: Elías, C. T. y Farías, B. R. (2024). La relevancia de la enseñanza de la filosofía en la actualidad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 12-14.

Entendiendo a la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, se tejen numerosas discusiones e interrogantes en torno a ella. Se manifiestan preguntas orientadas a tratar de entender su unicidad, la capacidad de impacto con la que cuenta, lo que puede ofrecer a la gente y los modos en que puede operar. En cierto modo, se piensa en la relevancia de la filosofía en las aulas y en las potencialidades que encierra. En este sentido, de la mano de tres artículos, este dossier se muestra como el resultado de un interés común, pero con expresiones diversificadas.

En el primer artículo, Teresa Evita Concha López aborda la crisis que atraviesan las humanidades en general y la filosofía junto con su enseñanza de manera particular. Este trabajo, más allá de ofrecer un diagnóstico plenamente descriptivo en el que se observan desafíos y dificultades propias de los tiempos que corren, comparte la visión de un horizonte de posibilidad hacia el cual se podría dirigir la mirada. De alguna forma, tematiza las sendas que se podrían caminar para una suerte de metamorfosis que impulse y beneficie al permanente proceso de construcción en el que se encuentra lo que se puede definir como la enseñanza filosófica de la filosofía.

Luego, de la mano de Cristina Rochetti, retomando autores que se consideran clásicos para la enseñanza de la filosofía, se muestra la distinción entre la "didáctica de la filosofía" y lo que se podría pensar como una "filosofía de la didáctica". Allí se explica con claridad parte de los procesos históricos por los que pasó la disciplina hasta llegar al día de hoy. Se muestra un contrapunto entre el pasado y el presente con todo lo que hoy en día podría ofrecer la enseñanza de la filosofía.

A la postre, con Naím Garnica, se puede apreciar una interesante reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en la actualidad, aunque pensada a la luz de las propuestas y consideraciones estéticas gestadas en el romanticismo. Así, a través de las páginas escritas por el autor, se puede notar la recuperación de elementos del pasado para repensar el presente mientras, recurriendo a la sensibilidad, se ofrecen alternativas para evadir dogmatismos y considerar una forma otra de entender tanto a la filosofía como al filosofar, con una posibilidad de impacto en lo que corresponde a su enseñanza.

Con esto dicho, se puede sostener que cada una de estas producciones aborda temas que indudablemente pueden beneficiar a quien encuentre interés en la filosofía, la posición en la que se encuentra en el presente, las formas en que se enseña, los medios con los que se puede desplegar y la relevancia que reviste.

REFERENCIAS

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Colella, L. (2020). La enseñanza de la filosofía en Argentina: De la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad. *Revista Paideia: Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 115, 109-118. Recuperado de <https://sephi.es/paideia-115/>

Acerca de la enseñanza de la filosofía en la crisis de las humanidades

Sobre o ensino de filosofia na crise das humanidades

About the teaching of philosophy in the crisis of the humanities

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
30 Abril 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Noviembre 2024

Teresa Evita Concha López

Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires
CABA-Buenos/ Argentina
teconcha@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-8390-3291>

Resumen

En este trabajo se propone una caracterización de la crisis de las humanidades y de la filosofía en la actualidad con el propósito de preguntarnos acerca del rol de la enseñanza de la filosofía. Un rol que rebasa la asignatura, y que nos sitúa en un lugar donde podemos vivenciar la crisis imperante como un lugar para decidir si queremos seguir en la repetición de la misma escuela, tal como la hemos conocido, o si resulta preciso, preguntarnos por la posibilidad de reinventar la escuela, que será fruto no solo de quienes hoy pensamos críticamente la escuela, sino que haga confluir una serie de voces de profesoras y de profesores de este presente y del pasado; de enseñantes y de aprendientes; y de todo aquel que vea en la escuela un lugar no mercantilizable, y justamente, por eso, preciso, para dar cuenta de una nueva realidad y de nuevas subjetividades y potenciarlas en libertad y dignidad.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, crisis de las humanidades, escuela, diálogos platónicos, cuerpo.

Resumo

Este trabalho propõe uma caracterização da crise das humanidades e da filosofia hoje com o propósito de nos perguntarmos sobre o papel do ensino de filosofia. Um papel que vai além do sujeito, e que nos coloca num lugar onde podemos vivenciar a crise prevalecente

Referencia para citar este artículo: Concha López, T. E. (2024). Acerca de la enseñanza de la filosofía en la crisis de las humanidades. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 15-29

como um lugar para decidir se queremos continuar a repetir a mesma escola, como a conhecemos, ou se necessário, perguntar-nos sobre a possibilidade de reinventar a escola, que será fruto não só de nós que pensamos criticamente a escola hoje, mas também que reúne uma série de vozes de professores do presente e do passado; de professores e alunos; e de todos que vêem a escola como um lugar não mercantilizável, e precisamente, portanto, necessário, para dar conta de uma nova realidade e de novas subjetividades e capacitá-las em liberdade e dignidade.

Palavras chave: crise das humanidades, ensino de filosofia, escola, diálogos platônicos, corpo.

Abstract

This work proposes a characterization of the crisis of the humanities and philosophy today with the purpose of asking ourselves about the role of the teaching of philosophy. A role that goes beyond the subject, and that places us in a place where we can experience the prevailing crisis as a place to decide if we want to continue repeating the same school, as we have known it, or if necessary, ask ourselves about the possibility of reinventing the school, which will be the result not only of those of us who think critically about school today, but also that brings together a series of voices of teachers from the present and the past; of teachers and learners; and of everyone who sees school as a non-commodifiable place, and precisely, therefore, necessary, to account for a new reality and new subjectivities and empower them in freedom and dignity.

Key words: teaching of philosophy, crisis of the humanities, school, platonic dialogues, body.

ACERCA DE LA NUEVA CRISIS TOTAL DEL SISTEMA MUNDO. LA CRISIS CIVILIZATORIA

En la experiencia de la crisis se manifiesta una relación con lo 'nuevo', porque lo que aspiramos no resulta de la mera repetición del pasado sino que depende de la decisión en el presente, que da forma y forma al futuro. Futuro que llega. (Pereira, 1983, 110)

En nuestros días, ha llegado a tal punto la crisis que vivenciamos como seres humanos, que ya no se habla sólo de crisis de modo particular, en economía, en educación, en salud, en vivienda, en seguridad, no se hace referencia sólo a la profunda crisis valórica y ética en política y de la "clase política", sino que hace un tiempo y sobre todo, luego de la experiencia sindémica de los años 2020 y 2021, se habla de una crisis civilizatoria, con arreglo a los estudios formulados por décadas en distintas áreas científicas del conocimiento, es decir, se alude a una concepción que da cuenta de la futura aniquilación absoluta de la vida como tal. Ya no solo se estudian los efectos catastróficos sobre nuestra existencia que ha tenido el modo de producción capitalista en su fase neoliberal, ni lo devastador que ha sido para la Tierra y su calentamiento global, sino que se prevé la desaparición de la vida.

Si revisamos un artículo del 6to *Dossier de Salud Internacional Sur Sur: Crisis civilizatoria. Impactos sobre la salud y la vida*, se refiere a esta crisis multidimensional:

Esta crisis civilizatoria se manifiesta en diversas aristas, y parte de lógicas que cosificaron la naturaleza, desconectaron y aislaron sujetos y los territorios donde vivimos. La tierra, los alimentos, los servicios, la salud, se han convertido en mercancías y espacios de acumulación de riqueza y especulación. (Feo Istúriz et.al., 2020, p. 6)

¿Y por qué citar un texto sobre la salud y vida en nuestra américa al interior de un texto acerca de la enseñanza de la filosofía en la escuela? Pues, consideramos que el escenario actual es cada vez más desgraciado para las mayorías y la educación cubre todos los ámbitos de nuestra vida, no solo lo relacionado a la escuela y a los contenidos mínimos que deberíamos saber para rendir en una prueba estandarizada. Y hoy, la normalidad es estar enfermos, lo normal es empastillarse para funcionar, lo normal es el negocio en todo, en las farmacéuticas y aseguradoras de salud, lo normal es la manipulación de nuestras emociones para que sigamos siendo consumidores, incluso cuando enfermamos, porque la enfermedad, también es una oportunidad de negocio.

La pregunta que anima este trabajo, entonces, es indagar en el rol de la filosofía y de su enseñanza en la educación institucionalizada en este momento de crisis, y para eso efectuaremos una caracterización acerca de lo que la crisis ha afectado y que afecta a las humanidades y a la filosofía y a su enseñanza. Una caracterización que nos ayudará a comprender los tiempos que atravesamos.

En el primer apartado se caracteriza la crisis en la cultura, en las humanidades y en la filosofía, tomando como referencia algunos aportes a esta materia realizadas por André, Sartori, Deleuze, Debord, entre otros. No está demás decir que solo tomamos un par de autores que nos parecen importantes para caracterizar esta crisis, y que lo hacemos con el fin de crear un marco, para en el segundo apartado, preguntarnos por el rol de la filosofía en la escuela, tomada la escuela genéricamente, tanto en enseñanza primaria, secundaria y universitaria.

En la segunda parte de este trabajo nos remontaremos a la historia de la filosofía muy acotadamente, específicamente a la pedagogía expuesta por Platón en algunos de sus diálogos, para vincular la enseñanza de la filosofía a la práctica dialógica, donde no habría escisión entre lo teórico y lo práctico y además la educación quedaría ligada consustancialmente a la ética y a la política.

Y al considerar la filosofía como un saber práctico de una comunidad pensante, al aparecer el diálogo como una práctica filosófica insustituible y necesaria en las escuelas, que nos interroga, nos hace dudar y nos vuelve a preguntar, un diálogo que nos invita, nos cita, nos interpela, nos hace pensar, pero también sentir, porque cuando dialogamos nos dejamos afectar en singular por la mirada de otro, nos estremece y nos permite fluir cuando estoy interesada en descubrir acerca de un tema, de saber cómo resonamos los unos y los otros y cómo un otro o una otra, nos puede hacer dudar, o sonreír o ratificar algo, o nos mueve a buscar otra pregunta u argumento involucrándonos desde nuestra corporalidad toda, desde un cuerpo vívido y presente, desde un cuerpo actuante y listo para improvisar, y adecuarse o contradecir al otro, pero no con un afán de quedarse con la razón, de ganar o dejar callado al otro como un adversario, sino que de intentar compartir y crear con otro, nuevas alternativas, otras imágenes que puedan unirnos, buscando lo común en los argumentos y siendo conscientes nuestras diferencias, y salvándolas como constitutivas de ese diálogo y de nuestras voces en conexión.

Cerramos este trabajo con algunas conclusiones provisorias pues este tema está siendo pensado y es interrogado desde hace mucho tiempo, por distintas escuelas de filosofía. Queremos aportar a ese diálogo para la democracia y la construcción de sujetos y sujetas políticas pensantes que puedan habitar, legislar, producir y gobernar de otros modos este planeta.

CARACTERÍSTICAS DE LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES

Estar en crisis como seres humanos en distintos ámbitos de nuestra vida es una constante en estos tiempos, es incluso una forma de interpretar la historia, por decirlo así, en filosofía y en las ciencias humanas. Puede hacerse un recorrido pormenorizado acerca de esta visión de la decadencia civilizatoria en libros como *The Idea of Decline in Western History*, traducido en nuestro idioma como "Historia de

la Decadencia en Occidente” del historiador norteamericano Arthur Herman o en Walter Benjamin y en sus *Tesis sobre el concepto de historia* y en la Escuela de Frankfurt, también tenemos bastantes reflexiones acerca de la catástrofe en la historia humana.

Al darnos cuenta de lo amplio del tema de la crisis y de poner como horizonte el no horizonte, es decir, poner el colapso de todo como horizonte al modo de la conocidísima pintura de Paul Klee en las primeras páginas de las tesis sobre el concepto de historia de Walter Benjamín, decidimos poner límites a la crisis que caracterizaremos, aunque dichos rasgos toquen o vayan más allá de las humanidades y de la filosofía.

Pues esta crisis que es también una crisis en la cultura es generalizada y se torna patente al interior de las universidades y de las escuelas en general, al interior de los centros de investigación social y artística, y en todos los espacios donde se construye el conocimiento colectivamente. Esos son los escenarios en los cuales se desenvuelve la crisis del pensamiento crítico y del lenguaje, la crisis en filosofía como enseñanza.

En lo que respecta a la filosofía y su enseñanza hemos tenido que vivenciar como profesores la defensa de la filosofía en la escuela, y defenderla como un derecho, ya que bajo distintos gobiernos y de distintos colores políticos, se tiende a eliminar a la filosofía de la escuela o la renombran y la han buscado reabsorber como parte de temas relativos a formación ciudadana o incluso, la han dejarlo relegada a ser optativa. Y sabemos que los criterios en muchas escuelas no son pedagógicos, sino que más bien son criterios económicos, los que se imponen en decidir si se deja o no se deja, tal o cual asignatura.

Considerando lo anterior, nos basaremos en un artículo donde se formula con claridad y de modo general la caracterización de la crisis de las humanidades, precisamente su título es *A crise das Humanidades e as novas humanidades* (André, 2015). La crisis de las humanidades y las nuevas humanidades, en español. Incorporamos a este trabajo la configuración de esta crisis descrita por el filósofo portugués João Maria André, e iremos sumando algunas notas, a fin de estimar algunas otras referencias que puedan aportar a la caracterización de la crisis de las humanidades que se ha agudizado en estos últimos años.

Las humanidades y la cultura viven una aguda crisis, y con ello, también, viven en crisis las personas dedicadas a las humanidades y a la cultura y esta afirmación no es una novedad. Sin embargo, nos parece importante atender no solo a esta realidad en términos de lo que significa en términos negativos, donde no se visualiza salida posible, sino que volcarnos al origen etimológico de crisis, palabra que en su raíz contiene el verbo griego en infinitivo *krinein* que abarca un campo semántico que apunta a una decisión o al acto de emitir un juicio. Significa separación o escisión y también discriminación o el juzgar, en definitiva si consideramos la terminación de la palabra está nos indica que es un acto deliberativo, un acto de discernimiento o de decisión.

Sin ir más lejos, André también recupera el sentido etimológico de la palabra crisis, señalando los distintos contextos en que esta palabra se enraiza desde la antigüedad. Así, la decisión de un médico con respecto a una enfermedad, el juicio final en el Nuevo testamento, la decisión en un tribunal por la acción de un juez o el propio tribunal a la razón emprendido por Kant en sus críticas y de forma inaugural, en su *Crítica de la razón pura* (André, 2015, p. 59), vivifican y nutren los significados de una palabra que hoy tiene connotaciones no tan positivas.

Lo que es un hecho es que las humanidades y la cultura en general están en crisis, y la crisis como tal, no es solo un fenómeno actual, pues ya Guy Debord en 1967 en su libro *La sociedad del espectáculo*, preconizaba bastante acertadamente la mediatización de las personas a través de las imágenes o pantallas, y la acumulación de mercancías en este capitalismo posindustrial, donde se vive en incertidumbre y en riesgo constante, pues como naciones e independiente de las nuestras realidades locales, nos vemos afectados por el peligro constante de una escalada nuclear o catástrofes naturales cada vez más violentas producto del desastre climático.

Valga este excursus, solo para precisar que la crisis de las humanidades y de la cultura se viene agudizando hace décadas, y que el peligro de Chernobyl de 1986 o de los bombardeos nucleares de Hiroshima o Nagasaki de 1945, viven instalados como alternativa dentro del reordenamiento mundial de las naciones. Pese al Derecho Internacional, a los tratados internacionales y a la Declaración de los derechos humanos.

En ese sentido, es preciso recordar también *La sociedad del riesgo. En camino hacia otra sociedad moderna* de Ulrich Beck, libro de 1986, uno de los primeros sociólogos en reflexionar y advertir acerca de la crisis ecológica, la globalización y en ser un agudo crítico de la modernidad.

Pero volvamos a la crisis de las humanidades y de la cultura. Los siete rasgos¹ que caracterizaban la segunda década del siglo XXI son, según la mirada de André: la globalización, la telépolis, la primacía de la imagen, la primacía de lo técnico y científico de una racionalidad instrumental y la mercantilización de las cosas y de la vida, el paradigma de liquidez (André, 2015, pp. 61-63), además del surgimiento del cuerpo [Ese alter ego que el hombre contemporáneo viene rescatando, sobre todo desde los años sesenta del siglo pasado, dándole primacía en la configuración de su propio ser y en su relación con el mundo (Le Breton 1990 y Galimberti 2013)] (André, 2015, p. 63).

Estos rasgos se han ido acentuando y profundizando en la última década y se agudizaron exponencialmente con la pandemia mundial; el contacto presencial o la presencia rostro a rostro se restringió severamente, y se declaró en la mayoría de los países un estado de emergencia o una estado de excepción (Agamben, 2020), estado que se ha vuelto permanente o un estado de normalidad en

¹ André refiere a un artículo del año 2011, donde se ahonda y se profundiza en cada uno de los rasgos nombrados, titulado: "O papel das Humanidades na sociedade actual".

² Traducción propia.

algunos países en la actualidad, exacerbando las sociedades de control (Deleuze, 2006) y legitimando el uso de la violencia e incluso, la violación de derechos humanos por parte de algunos países de América del Sur.

Y luego del paréntesis pandémico, ha triunfado la virtualidad, la telépolis, la ciudad a distancia, y no solo la ciudad, la educación a distancia, ha triunfado la universidad a distancia, la forma de vida a distancia, siendo normal vivir la vida humana mediatizada por las pantallas encendidas del mundo. Vidas humanas ávidas de información basura, repletas de estímulos visuales y auditivos, una sociedad, como adelantara Debord, del simulacro, de la apariencia y de los perfiles de las redes sociales, donde el *Big Data*, Google, etc saben todo de las personas y a gran escala, y las personas van cada más consumidoras de fibras ópticas, de megabits, de conexiones tan líquidas como instantáneas. Y «se habla» favorablemente de la sociedad del conocimiento, que se ha democratizado la cultura y el acceso a información, que antes nunca hubiésemos podido conocer.

Lo anterior es puesto en duda por autores como Byung Chul Han, quienes han tomado distancia ante tanta maravilla. La información no es conocimiento ni cultura. En *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*, libro publicado en español el año 2022, Han alude al proceso de digitalización que se vive en la actualidad y cómo esta ha afectado lo que entendemos o entendíamos por espacio público y/o espacio político. Así, para vivir encarcelados, ya no solo se necesitan espacios físicos reales, sino que el engaño de una falsa libertad de produce en la interacción simultánea e inmediata con otros y otras, y la creación de redes digitales, donde abunda la información falsa, y reinan las noticias falsas y la manipulación de un gobierno de la información, sería una degeneración de la democracia (Han, 2022, p. 25). Y en cuanto a los mecanismos de control, hoy no sólo son sociales sino que también digitales, sobreponiéndose unos a otros. Todo lo anterior produce una renuncia de las mayorías, a la verdad y a la capacidad de decisión, existe una gran masa de personas acríticas, lo cual, influye decididamente en la política y en la elección de sus representantes.

Respecto a la diferencia entre información y cultura, nos parece valiosa la distinción efectuada por André, quien señala:

[Porque la información no es cultura, ya que sólo es cultura la información de la que nos apropiamos y que somos capaces de transformar en el cuerpo de nuestra relación simbólica con el mundo y con los demás y porque la sociedad en red es, en esencia, una sociedad desterritorializada, de la información, pierde el significado de memoria (además memoria es una de las palabras más utilizadas, aunque de manera inapropiada, cuando se habla de bases de datos de la sociedad en red) y pierde su terreno, el terreno de la cultura, que es el terreno de su hogar y habitación, cuestionando así la propia el ethos de las Humanidades] (p. 62)

³ Traducción propia.

Y vivimos desterritorializadamente, se vive sin memoria y en un presentismo constante. Se vive sin pertenencia a un territorio pero se vive también, sin un cuerpo, pues, pese a que existe una emergencia del cuerpo, el último rasgo descrito por André y que sería transversal a todos los demás rasgos, como dice este autor, y si bien el cuerpo es una temática en las universidades y en sus facultades de artes y de humanidades, no deja de estar distante de nuestras aulas escolares, lejano a la presencia de uno mismo y de los demás, borrado casi en las facultades en las universidades y escuelas a distancia, e incluso borrado de la clase presencial, pues es distinto estudiar la idea del cuerpo en la tradición filosófica, histórica o de las humanidades, en general, que vivir o habitar este cuerpo, el mío o el tuyo.

Y es así como, pese a los cambios de época, y pese al proceso de digitalización, sigue primando un canon de cuerpo y de belleza asociada a cierto cuerpo. Un cuerpo estandarizado y hegemónicamente bello, es decir, joven y bello, es decir, liso y delgado, sigue primando como imagen ideal y permanece sin ser tocado, permanece distante en una vitrina o mejor, aún, sigue siendo mirado en la pantalla del celular, permanece frente de nosotros pero sin nosotros.

Nos hemos convertido en los portadores de un cuerpo del cual sólo tenemos noticia cuando enfermamos, un cuerpo que no conocemos o que no experimentamos porque hay fármacos para todo, incluso para evitar sentir. Y sentir dolor, sentir todo tipo de sensaciones no solo las agradables, casi todos quieren evitarlo. pues además, que es un gran negocio el dolor y el cómo evitamos el dolor con fármacos.

El cuerpo real no es el de carne y de sangre, el cuerpo real se presenta mediado por pantallas, es un cuerpo real y corregido, reconfigurado de rostro y de brazos y de abdomen, es un cuerpo filtrado y sin arrugas, y se acumulan millones de cuerpos cada día, millones de cuerpos normados y exitosos, con millones de reacciones, de *Me gusta*; cuerpos subidos a la red instantáneamente y que son almacenados en la nube o en nuestros dispositivos. Y esos cuerpos reales de hoy, van vacíos y no podía ser de otro modo. Esta caracterización de nuestros cuerpos hoy, la retomaremos para el siguiente apartado acerca de la enseñanza de la filosofía como práctica dialógica y corpórea. En definitiva, lo virtual, el vivir frente a una pantalla y conectarse con otros, sigue siendo parte de la rutina de muchas personas y lo seguirá siendo, pensamos.

De este modo, las sociedades de control, de vigilancia, del cansancio, del espectáculo, del riesgo, las sociedades digitales, se van superponiendo, se suman unas a otras en medio de un caos frenético, donde poco lugar hay para el silencio, la palabra y su valor en tanto diálogo.

Este escenario virtual se ha deslumbrado espectacularmente con la asombrosa masificación de la IA y el chat GPT (30 de noviembre de 2022, fue su lanzamiento). El *homo videns* de Sartori, donde predomina la imagen y lo visual, como el hombre característico de la

época, abre paso al *homo digitalis* de Cendoya y ha habido, en este último tiempo, bastante producción filosófica en torno a pensar las nuevas tecnologías de inteligencia artificial (Franco Bifo Berardi, Eric Sadin, entre otros).

LA FILOSOFÍA, SU ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA

En diferentes países de Latinoamérica y del mundo, los profesores y profesoras, las académicas y los estudiantes de las escuelas de filosofía, han llevado desde hace un tiempo una defensa de la enseñanza de la filosofía, como decíamos. Tanto es así, que una de las constantes de la filosofía ha sido tener que definirse, explicar sus sentidos de fundamentación y así pasa históricamente en su historia. Y así, ocurre, cuando entramos a una sala de clases y tenemos que responder a la pregunta de nuestros estudiantes, pero qué es la filosofía. Como sabemos, el solo plantear esta pregunta es un tema por sí mismo, y las respuestas son distintas, por lo que nos limitamos sólo a enunciar que ha llegado a tal punto la crisis de las humanidades, y de la filosofía, que hasta podríamos decir que el pensamiento crítico, también está crisis. (Standish y Thoilliez, 2018).

Y la filosofía y su enseñanza está en crisis, afirmamos, por causas que le son externas, o aparentemente externas, pero también, porque cada día el discurso de la utilidad se apodera no solo de las aulas, sino de la cotidianidad. Borges (2005), el poeta argentino, aludiendo a la poesía, decía:

Dos personas me han hecho la misma pregunta: ¿para qué sirve la poesía? Y yo les he dicho: bueno, ¿para qué sirve la muerte? ¿para qué sirve el sabor del café? ¿para qué sirve el universo? ¿para qué sirvo yo? ¿para qué servimos? Qué cosa más rara que se pregunte eso, ¿no? (p.16).

Pero, pese a que hay respuestas que nos dejan pensando en el sentido de la vida, y que podríamos haber citado a filósofos o filósofas para responder acerca de lo útil incluso de lo inútil, como argumentaba Ordine, nos quedamos con la respuesta de Borges, nos quedamos preguntando por el sentido del sabor de una taza de café y de su goce, por el sentido de nuestra vida en tanto si creamos relaciones cariñosas y cuidadas con los demás. Nos quedamos quizá, parados en la pregunta ¿Será pertinente preguntar, siquiera, por lo útil, cuando hablamos de filosofía?

Y más que quedarnos frenados en responder, pues, podemos hallar múltiples respuestas, nos situaremos en un encuentro filosófico, que puede darse en cualquier escuela, de esta época o de épocas pasadas. Viajaremos en nuestra imaginación a la Atenas de Platón, para esbozar algunas características de la pedagogía en los diálogos de Platón. Podríamos escoger otras épocas y hacer lo mismo. Por una cuestión de forma, pues Platón escribe en diálogos, acudimos a su filosofía y nos interesa recoger esta forma de escritura, no solo

porque tiene efectividad como discurso donde interviene más de un personaje, y porque eso, supone, ritmo, pensamiento, maduración de una respuesta, sino que también, porque queremos poner sobre relieve, la corporalidad de los diálogos de Platón, como una forma de enseñanza filosófica no imitativa, no se trata de vestirse como Platón y Protágoras y actuar, no. Se trata de crear una representación en nuestras aulas o fuera de ellas, pero en la escuela, de volver a presentar, de una puesta en escena de nuestras ideas, de ponerlas a circular en el aire para que poder encontrar en la oralidad una vía distinta de expresión, incluso, considerando la explosión de copias, de discursos articulados y coherentes que fácilmente nos entrega el chat GPT. Y la oralidad, requiere improvisación, requiere de otros tiempos, de otras evaluaciones, implicaría quizá, otra forma de hacer escuela.

Además, debemos mencionarlo, nos interesa Platón, pues en su filosofía existe una vinculación de política, ética y educación, y la educación cobra una vital importancia en la formación de las y los ciudadanos de un país, así como para preparar futuras y futuros gobernantes. A propósito, Ballén (2010) apunta: “para Platón el tema de la educación es vital en la conducción del Estado. Más que la economía o la guerra, la educación debe estar al servicio del Estado, y el Estado debe estar al servicio de la educación” (p. 35).

La filosofía de la educación platónica queda plasmada en muchos de sus diálogos, incluso en algunos de sus diálogos «menores» y canónicamente conocidos como diálogos socráticos, y que no son del Platón de la madurez, sino del Platón que aún aprende e interroga a su maestro Sócrates. No haremos una lectura pormenorizada de este o aquel diálogo, pues eso supondría un desarrollo singular que nos desvía, por el momento, de nuestro eje principal. Nuestro propósito en esta parte es ayudar a concebir la filosofía como un saber práctico y dialógico, para lo cual, tomamos de ejemplo a Platón y a sus interlocutores como una posibilidad performática de los textos del filósofo griego.

Poner en escena los diálogos de Platón en nuestros diálogos, aprehender su lógica dialéctica, no de modo mimético, sería imposible, sino que empleando nuestra imaginación y la oralidad en nuestras prácticas filosóficas para recuperar el diálogo.

Un diálogo considerado colaborativamente y no de modo competitivo. La cotidianidad que vivimos en América y su discurso público, está saturado de violencia y descalificación, hay una espectacularización de burlas e improperios que no debieran ser parte, pues la democracia no es un pugilato de ideas, donde ofensas personales, sino que, precisamente debiera sostenerse en el diálogo, en un «entre logos», un punto de encuentro, una tierra común, o un fuego que nos alumbre para compartir entre quienes dialogan.

Según Ballén (2010) y siguiendo su lectura, Platón:

En sus diálogos Hipias (368b-d), Filebo (55e), Laques (197 d), Cármides (163d), Menón (91a-e) y Teeteto (167c) se ocupa del tema pedagógico. Sin embargo,

es en el Protágoras, en la República y en las Leyes donde formula con mayor fuerza una filosofía de la educación. La educación es, para Platón, el instrumento necesario para formar al hombre (p. 36).

Platón, dentro de su plan de formación educativa, incluso, marca las edades de inicio y de cierre de cada una de las etapas que conforman la educación de un político o de un gobernante, pues, el fin último de la educación es formar buenos ciudadanos y futuros gobernantes ¿Pero qué sería educación, qué entiende Platón por tal? Una de las definiciones que señala Platón es definir la educación como virtud. A propósito expone Platón:

Se llama educación a la virtud que surge en los niños por primera vez. Si en las almas de los que aún no pueden comprender con la razón se generan correctamente placer, amistad, dolor y odio y si cuando pueden captar la razón, coinciden con ella en que han sido acostumbrados correctamente por las costumbres adecuadas, esta concordancia plena es la virtud (Platón, 1999, 242).

Otro aspecto importante en la educación, para Platón, es el cultivo del alma y del cuerpo. Si bien es conocida su visión idealista, donde prima la idea como perfección, más que la realidad, que sería una copia del mundo inteligible o de las Ideas y en ese sentido, Platón, menosprecia el cuerpo como la cárcel del alma en el *Fedro*, diálogo de su tiempo de madurez. Según Platón, debemos elevarnos y purificarnos, alejarnos de la corrupción del cuerpo para conocer la verdad, y justamente, dentro de su programa pedagógico contempla la actividad física y el cuerpo ha de ser cultivado, incluyendo en su formación gimnasia, música y danza, sobre todo en la etapa infantil y en la adolescencia. “Los trabajos corporales que se practican bajo coerción es posible que no produzcan daño al cuerpo, en tanto que en el alma no permanece nada que se aprenda coercitivamente” (Platón, 370)

Y es admirable la conciencia de Platón respecto al daño que se puede causar al alma cuando está obligada a aprender, por lo tanto, lo recomendable según Platón es la acción lúdica, sobre todo en niñez y juventud. Este es otro aspecto que recibimos muy entusiasmadamente, sobre todo pensando en las infancias y las posibilidades que se abren para la enseñanza de la filosofía como lo han venido gestando hace años, Guillermo Obiols, Walter Kohan, Alejandro Cerletti, Gabriela Frigeiro, Ana María Couló, Gustavo Ruggiero, solo por citar, filósofos y filósofas de Argentina.

Otra característica de la pedagogía platónica es el empleo de la mayéutica y la dialéctica como formas o métodos para descubrir la verdad. La metáfora para hacer referencia a la mayéutica que emplea Platón es decir que Sócrates actúa como una partera y ayuda a dar a luz el conocimiento del otro. Por su parte, la dialéctica, que es la materia más difícil y que solo pueden recibir los estudiantes cuando han pasado varios años de estudio, y que etimológicamente proviene de la unión de *dialektiké* y *tékhne*, que es el arte de la conversación,

consiste en poner a prueba una intuición y oponer argumentos, de un lado y de otro, con el fin de ir elevándose a planos más perfectos y verdaderos y contemplar la verdad o el conocimiento de la esencia de las cosas, según la filosofía de Platón.

Antes de cerrar, enunciemos algunas consideraciones finales, pero que nos abren y motivan para seguir investigando respecto del cuerpo y su relación práctica y teórica con el conocimiento y que surgen a partir de lo planteado acerca de Platón, pero que surgen, a raíz de nuestra propia práctica pedagógica y que por lo tanto, aún en ciernes, buscan ser esbozos de propuestas prácticas y filosóficas.

Si ponemos el cuerpo, como un tópico que viene año tras año generando adherencia e inquietud por parte de las ciencias sociales y del arte, podemos situarlo en relación a los diálogos de Platón, pero no solo como una forma de escritura sino que recuperar el diálogo como una práctica o puesta en escena del lenguaje oral, como la presencia corpórea y situada en un encuentro real de personas, de un colectivo de personas, de aprendientes y enseñantes, un encuentro que pasa por experimentar como individuos, la unidad mente y cuerpo, pues al interactuar desde la práctica estamos ensayando y poniendo en escena lo que pensemos. El lenguaje oral es pensamiento hablado, y en el cual la atención está en lo que decimos en ese momento.

Además, recuperamos el diálogo no solo como una forma de escritura y de expresión corporal, sino como una instancia para aprender a escuchar filosóficamente a otro, o de escuchar, sin más; dialogar es una instancia fecunda para que se cree el silencio entre quienes participan, para poder ser vistos y sentidos como sujetos, para tocar a otro mediante la mirada o la palabra, palabra que pregunta con honestidad acerca de este u otro tema.

Y en ese sentido la filosofía es un encuentro pero un encuentro aún más completo, cuando es corporal, cuando nos disponemos conscientemente en una relación de apertura al otro, con todos nuestros sentidos perceptivos, no solo es una relación mental o intelectual la que se genera en un diálogo filosófico. Y entonces, ese encuentro, siempre es filosófico, independiente de la materia que tratemos, y ha sido leído por distintos filósofos y filósofas de modo distinto. En el enseñar y el aprender cualquier saber, existe un acto de hospitalidad con el otro, un recién llegado que es recibido y acogido por quien enseña. Y existe en esta relación una práctica filosófica con un profundo sentido ético y político:

"Sólo desde el cuidado del otro en cuanto otro, sabiéndonos en este sentido "vulnerables", podemos entender el sentido más genuino de la justicia, el amor, la amistad, el respeto, y desde esta base entender el sentido ético político de la educación, en general, y de la docencia, en particular". (Cullen, 2015, p. 107)

Porque, no olvidemos que la filosofía y el filosofar como práctica, se "encuentran unidos" y que por lo tanto, la enseñanza de la filosofía y el filosofar son el despliegue filosófico de la misma tarea, conformando un espacio común de pensamiento (Cerletti, 2008).

Por su parte, Kohan citando a Deleuze (*Diferencia y repetición*, 2002) observa que la filosofía es una disposición, donde no se puede a priori afirmar que resolveremos tal o cual problema. Tal disposición estaría dada por cierta apertura a la sensibilidad, abrirse a lo que no pensamos lo cual es difícil de enseñar y de aprender (Kohan, 2008). Cerletti, utiliza el concepto de actitud: "la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar" (Cerletti, 2008, p. 28). "De lo que se trata es de recrear las preguntas filosóficas convirtiéndose éstas en problemas bidireccionales: hacia la singularidad de cada uno en el preguntarse (y la búsqueda personal de respuestas) y hacia la universalidad del preguntar filosófico (y las respuestas que los filósofos se han dado a lo largo del tiempo). En un curso filosófico, esas direcciones confluyen y se alimentan mutuamente" (Cerletti, 2008, p. 32).

PALABRAS FINALES

La crisis se presenta entonces como un terreno en el cual podemos asentarnos e intentar resistir con todo el trabajo que diversos filósofos, pedagogos, aprendientes y enseñantes, han venido pensando hace décadas una escuela, otra escuela. No partiremos de un terreno seco, aunque a veces, en la cotidianidad veamos que transitamos por mucha oscuridad y que no hay tierra donde sembrar. Creemos que la metáfora de la tierra es muy necesaria en nuestro contexto, creemos que en conjunto a la defensa de otra escuela, está el vernos impulsados a defender la Tierra dentro de esta gran crisis de humanidades, de la filosofía y de lo humano. Ir con los tiempos de la naturaleza, nos parece que la escuela que aún no existe, pero que se ha venido gestado, debiera recuperar la temporalidad del crecimiento de las semillas, del nacimiento de las flores, de la maduración de los frutos de un árbol.

Y esta escuela que aún no existe, pero que se ha venido gestando a la luz de otro tiempo, por diferentes profesores y profesoras y de una larga e imperiosa labor de enseñanza, ha de ser un cambio en la concepción de las facultades de conocimiento y su división, con una lógica verdaderamente inclusiva que contenga la contradicción de nuestra América, de ser colonizada, hasta hoy, replicando lógicas colonialistas e imperialistas.

Como veremos, la filosofía como tal, no será lo suficientemente transformadora, sino se hace necesario un trabajo comunitario y político, desde y para una colectividad territorialmente situada, pero sin perder de vista, que las problemáticas que trabajamos en filosofía, tienen una singularidad en el mundo concreto, en este caso, en tal escuela o universidad, de tal o cual ciudad, pero que, en conjunto con esa determinación o nota específica, hay elementos universales en la crisis de las humanidades y la cultura de los pueblos y que, por lo tanto, ha de buscarse la relación en tanto diálogo fecundo con otras latitudes y dentro de este territorio para buscar una incidencia política real en los cambios que necesita la escuela. Por lo tanto, el rol de la filosofía y

de su enseñanza, rebosa los límites de la asignatura, para preguntarse acerca de la escuela que queremos construir colectivamente, donde todos los intervinientes tengamos cabida.

REFERENCIAS

- André, J. M. (2011). O papel das Humanidades na sociedade actual. *Biblos*, IX (2.ª série), 287-304.
- André, J. M. (2015). A crise das Humanidades e as novas humanidades. *Biblos*, I(3ª série), 57-78.
- Ballén, R. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Revista Diálogo de Saberes*, (35), 35-54.
- Borges, J. L., & Ferrari, O. (2005). *En diálogo* (Vol. 1). Buenos Aires: Siglo XX.
- Cendoya, R. (2018). *Revolución. Del Homo sapiens al Homo digitalis*. Madrid: Sekotia.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, didáctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.), *Didácticas de la filosofía, entre enseñar y aprender a filosofar* (pp. 15-32). Buenos Aires: Noveduc.
- Cullen, C. A. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. E. E. Ramírez Hernandarias (Comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103-112). México D.F.: Ediciones del Lirio, CLACSO.
- Debord, G. (1998). *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile: Ediciones Naufragio.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, (13). Publicado el 14 de agosto de 2012. Consultado el 25 de abril de 2024. <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Feo Istúriz, O., et al. (2020). Crisis civilizatoria: impactos sobre la salud y la vida. En *VI Dossier de Salud Internacional Sur Sur*. Ediciones GT Salud Internacional CLACSO.
- Han, B. C. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Madrid: Taurus.
- Kohan, W. (2004a). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
- Kohan, W. (2004b). *La paradoja de aprender y de enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Platón. (1988). *Diálogos IV: República*. Madrid: Editorial Gredos.

Platón. (1999). *Diálogos VIII: Leyes*. Madrid: Editorial Gredos.

Pereira, M. B. (1995). La crisis del mundo de la vida en el universo mediático contemporáneo. *Revista Filosófica de Coimbra*, 4(8), 217-281.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.

Standish, P., & Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis: Una reconsideración en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22.

Entre una didáctica de la filosofía y una filosofía de la didáctica

Entre uma didática da filosofia e uma filosofia da didática

Between a didactics of philosophy and a philosophy of didactics

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
23 Abril 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
15 Noviembre 2024

Cristina Rochetti

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Mendoza/ Argentina
cristinarochetti2@gmail.com

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía han ocupado la atención de profesores, didactas y pedagogos de diversos modos a lo largo del tiempo. Nuestra indagación desde América Latina solo considerará los últimos 50 años y a dos autores: Augusto Salazar Bondy y Guillermo Obiols. En este sentido, el análisis de sus propuestas se realizará a partir de la noción foucaultiana de “foco de experiencia”, con el objetivo de mostrar el entrecruzamiento de lo que entendemos como una “didáctica de la filosofía” y una “filosofía de la didáctica”.

Palabras claves: enseñanza, aprendizaje, filosofía, didáctica, foco de experiencia.

Resumo

O ensino e o aprendizagem de filosofia têm ocupado a atenção de professores, didatas e pedagogos de várias maneiras ao longo do tempo. Nossa pesquisa na América Latina considerará apenas os últimos 50 anos e dois autores: Augusto Salazar Bondy e Guillermo Obiols. Nesse sentido, a análise de suas propostas será baseada na noção foucaultiana de “foco de experiência”, com o objetivo de mostrar o entrelaçamento do que entendemos como uma “didática da filosofia” e uma “filosofia da didática”.

Palavras chave: ensino, aprendizagem filosofia, didática, foco da experiência.

Referencia para citar este artículo: Rochetti, C. (2024). Entre una didáctica de la filosofía y una filosofía de la didáctica. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 30-37.

Abstract

The teaching and learning of philosophy has occupied the attention of teachers, didactics and pedagogues in various ways over time. Our research from Latin America will only consider the last 50 years and two authors: Augusto Salazar Bondy and Guillermo Obiols. In this sense, the analysis of their proposals will be based on the Foucauldian notion of 'focus of experience', with the aim of showing the interweaving of what we understand as a 'didactics of philosophy' and a 'philosophy of didactics'.

Key words: teaching, learning, philosophy, didactics, focus of experience.

PARA EMPEZAR...

Pensar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía nos habilita a reflexionar sobre el esfuerzo compartido por todos aquellos que transitamos las aulas, nos paramos frente a los estudiantes y con mucho entusiasmo y algo de incertidumbre anunciamos: “Vamos a aprender filosofía”.

Los interrogantes que esta práctica genera en quienes enseñamos, tiene una historia posible de escribirse, registrarse y cuyo relato puede mostrar el entretejido en el cual hoy nos encontramos. La trama que anuda y anida las experiencias de los enseñantes suele dejar marcas que podemos rastrear y visibilizar a modo de nudos que provocan un cambio, una modificación.

Vamos a tratar de mostrar esos nudos en la trama, presentes, actuales y de algún modo posibilitantes de nuevas experiencias.

ENTRE UNA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA...

Lima, noviembre de 1967: “La exigua bibliografía que existe en castellano sobre metodología de la enseñanza de la filosofía, especialmente en la educación secundaria y la necesidad de contar con un manual para uso de los alumnos de las facultades dedicadas a preparar profesores de filosofía, me han decidido a publicar el libro que hoy aparece” (Salazar Bondy, 1967: 9)

Así comienza el prólogo que Augusto Salazar Bondy realiza a su “Didáctica de la filosofía”, libro que aparece en 1967, después de 13 años dedicados al trabajo de la enseñanza de la filosofía en la escuela media y a la preparación de profesores para la enseñanza de este saber. En esta cita alude a la escasa bibliografía en castellano sobre metodología de la enseñanza de la filosofía y a la necesidad de un manual para uso de docentes y alumnos. La didáctica, aparece por ese “tiempo” y por esa “geografía” como una necesidad metodológica. La pregunta central, no con esto la única que guía el trabajo de Salazar Bondy es: ¿Cómo enseñar filosofía?, y en este sentido, ¿qué estrategias y recursos elegir para enseñar?, ¿qué caminos escoger? Lo metodológico se presenta como la búsqueda y el establecimiento de un camino para lograr enseñar y aprender filosofía.

Su didáctica, minuciosamente desarrollada da cuenta de esta inquietud original: encontrar, despejar o proponer un camino para transitar la “enseñanza y aprendizaje”. Salazar Bondy se percibe en un espacio poco explorado (en su propia lengua), un territorio poco marcado por las huellas de caminantes que hayan transitado esas búsquedas y sus 13 años de experiencia lo urgen y de algún modo lo autorizan a dar cuenta de ello.

A lo largo de su didáctica tematiza: el sentido de la educación filosófica, los rasgos propios y distintivos del alumno que recibe esa educación filosófica y los del profesor que la imparte, los métodos y

procedimientos específicos más recomendables, así como los medios auxiliares y los materiales de enseñanza de mayor utilidad, entre otras cuestiones.

Lo metodológico en tanto una preocupación por adquirir herramientas de intervención para la práctica de la enseñanza de la filosofía hilvana los componentes analizados. En este sentido adquiere fuerza y vigor su concepción de lo que es enseñar filosofía o iniciarse en la educación filosófica:

“no se puede, en efecto, enseñar filosofía sino con la conciencia de que la labor del educador es despertar y vigorizar en el educando ese pensamiento libre, original y sin cesar renovado a falta del cual no hay genuino filosofar” (ibidem: 20).

Esta idea se inscribe en la tradición kantiana de que no es posible enseñar filosofía sino a filosofar, marcando un camino en dirección a la consideración de la filosofía como una actitud que no se logra con la simple incorporación de teorías y doctrinas filosóficas. Esta apuesta fuerte y contundente en la consideración de la filosofía como una actitud, que involucra y compromete, requiere de un alumno y un profesor dispuestos a pensar, reelaborar, criticar, analizar y crear ideas. Cuestión bastante compleja, ya que lo primero que se instala, en este espacio, poco transitado, como señala Salazar Bondy, es el “¿cómo?”, el ¿cómo tengo que hacer para enseñar y aprender? Para Salazar Bondy no hay parangón con ningún otro saber. No es posible comparar la enseñanza de la filosofía con la ciencia, con la religión, con el arte. Hay algo propio de la filosofía que coloca a aquellos que se dedican a esta tarea en una situación incómoda. Esto significa, con pocas posibilidades de establecer caminos seguros, acabados, por el contrario, con lo que nos encontramos es con senderos pocos transitados, que se bifurcan, se entrecruzan y en muchos casos no hay caminos, y hay que hacerlos al andar.

Por ello es necesario, en la mirada de Salazar Bondy delinear los perfiles tanto de los alumnos como de los profesores en función de la finalidad establecida para la filosofía en la enseñanza media y superior. Si la filosofía es una actitud a despertar en los alumnos, los docentes deben formarse para tal menester. En este sentido la capacidad de despertar entusiasmo por los problemas, la familiaridad con las técnicas, el dominio de la argumentación, la capacidad de interpretación, la sensibilidad a partir de los intereses de los educandos van a ser algunos de los rasgos distintivos de quien quiera dedicarse a esta práctica.

Sin duda podemos seguir rastreando en la propuesta de Salazar Bondy como aborda los métodos y los procedimientos para poder configurar este espacio poco explorado del cual partimos, pero nuestra pretensión es mostrar como “ante el territorio poco explorado en la lengua española”, lo metodológico, en el sentido antes esbozado, adquiere prioridad.

...Y UNA FILOSOFÍA DE LA DIDÁCTICA

Buenos Aires, agosto de 1991. La enseñanza de la filosofía presenta la paradoja “de que el objeto más próximo, nuestra propia práctica docente en el área de la filosofía, es el último en ser objeto de reflexión”, así comienza Guillermo Obiols el prólogo de su libro “La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria”, texto que está dirigido a quienes se están formando como docentes y también a los que quieran enriquecer su práctica profesional y por demás está decir que acompañó la formación de varias generaciones de profesores y marcó una nueva mirada sobre la enseñanza de la filosofía.

La década del 90 fue heredera de nuevas propuestas en el campo pedagógico. Nos referimos concretamente a las producciones que se desarrollaron a partir la década del 70 en Norteamérica: el “Programa de Filosofía para Niños” y sus diversas versiones, revisiones y reformulaciones posteriores que son recepcionadas en América Latina para la época en que el libro de Obiols sale a la luz.

Esta novedosa propuesta pone sobre la mesa la posibilidad de incorporar a los niños a la reflexión filosófica y la no menos escandalosa y original propuesta de acercar la filosofía a la infancia. Junto a esta mixtura que no dejó de causar perplejidad en aquel momento, comenzaron a circular las revisiones críticas, las reformulaciones y toda una rica perspectiva en torno al debate que generó la conjunción “filosofía e infancias”.

En este contexto, de la mano de esta perspectiva, entran en la escena de la enseñanza de la filosofía una serie de recursos y dinámicas, innovadores en su momento para enseñarla, que Obiols retoma y propone en su libro, tales como: viñetas, comics, cuentos, canciones, imágenes, dinámicas, juegos, entre otras. Podemos mencionar que el arte en todas sus manifestaciones, las noticias cotidianas, la narración de experiencias, en fin, una serie casi infinita de recursos y dinámicas, cuyo límite reside en la creatividad del docente abren un espacio hasta ese momento poco conocido. Estas “posibilidades”, de las cuales Obiols da cuenta, hacen su aparición solamente como “un recurso”, algo a lo que se echa mano, de lo que se sirve para otra finalidad: “enseñar filosofía”:

“El pizarrón, la palabra (del profesor) y algún manual constituyen los recursos en la enseñanza de la filosofía tradicional. Por el contrario, en el planteo que venimos tratando de sostener habrá una pluralidad de recursos que serán válidos en la medida en que nos sirvan para construir situaciones de aprendizaje adecuadas para alcanzar los objetivos que nos hemos propuestos”. (Obiols 1991: 85).

Pero esta intromisión, o si se quiere este entrecruce de la filosofía con lo artístico, lo lúdico y lo cotidiano no tardó en revelar una dimensión más provocativa en la enseñanza de la filosofía: la filosofía encuentra en estos recursos cierta familiaridad, podríamos afirmar que en cierto modo se espeja. Los supuestos recursos no solo

son puntos de partida u ocasiones para despertar el interés por temas filosóficos, sino la posibilidad misma de hacer filosofía.

Por otra parte, en el libro mencionado, Obiols alude y critica en reiteradas oportunidades a autores que afirman que enseñar filosofía puede considerarse un mal menor para alguien que se dedica a la filosofía. Por ello, afirman estos autores, el que está enseñando filosofía quizá no está filosofando, pero al menos está hablando de filosofía. Postura ésta que deja al descubierto el menosprecio por la práctica de enseñar. En este sentido podemos afirmar que aún se conserva esta actitud cuando se considera la docencia una actividad de segunda frente a otros menesteres como la investigación. Sin embargo, estas referencias de Obiols no hacen más que señalar lo que se pone en juego cuando pretendemos enseñar filosofía: “lo que la filosofía es”, lo que entendemos por enseñar y aprender y, la finalidad que perseguimos con todo esto. Si la filosofía es un saber para elegidos es obvio que enseñarla se traducirá en repetir más o menos o con mayor o menor exactitud lo que tal o cual filósofo –autoridad, dijo en algún momento y espacio determinado. Por el contrario, si la filosofía es una experiencia que involucra en su práctica y se compromete con encontrar los sentidos que configuran el mundo en que vivimos, su enseñanza es un verdadero problema filosófico. Obiols cita a Noussan Lettry con la siguiente pregunta:

¿...qué podemos decir sin traicionarnos sobre la enseñanza de la filosofía, cuando tantos filósofos han afirmado que nos es enseñable ni aprendible?, puesto que nos ocupamos de la filosofía como investigadores y docentes, tenemos que haber tomado posición ante estos temas en forma reflexiva...” (Ibidem: 2)

Podemos, a partir de lo esbozado en el pensamiento de Obiols percibir el cambio de mirada en el espacio de la enseñanza de la filosofía. Partimos de la necesidad de abrir caminos y trazar senderos que expliciten estrategias de trabajo en la propuesta de Salazar Bondy. Arribamos a la puesta en cuestión de la misma práctica docente y la relación que establecemos con este saber como requisito insoslayable para su enseñanza en los textos de Obiols. En otras palabras, nos animamos a plantear estos cambios de mirada como el cruce entre una “Didáctica de la filosofía” y una “Filosofía de la didáctica”

Podemos preguntarnos a esta altura del planteo: ¿cuáles son las condiciones que posibilitan este pasaje o cambio de mirada en la enseñanza de la filosofía y cuál es hoy la perspectiva que se pone en juego?

De manera muy esquemática nos animamos a señalar que este cambio de mirada se da por el entrecruzamiento de las siguientes condiciones:

- La mirada a la propia práctica como objeto de reflexión y de crítica. Por lo tanto, no interesan tanto los métodos sino más bien lo que se pone en juego cuando se enseña filosofía y cómo nos relacionamos con este saber, dicho de

otro modo, el foco de atención es lo que se gesta entre la filosofía y el docente para poder enseñarla. Reflexión sobre la relación con el saber.

- Esta afirmación anterior nos remite a un sentido fuerte de experiencia. No estamos solo frente a una cuestión que se reduce a la transmisión de un saber, como podría ser la historia, la matemática, sino frente a una experiencia, la experiencia de pensar. “Experiencia” que implica un antes y un después. Algo pasa y algo nos pasa en la experiencia que nos permite afirmar una diferencia. Acontece la experiencia de pensar.
- Estas dos cuestiones anteriores, pensar la propia práctica y hacer de esto una experiencia supone que hemos asumido un sentido fuerte de la filosofía como actitud. La filosofía es un saber normativo que se revisa a sí mismo y por ello el sujeto del filosofar es un sujeto crítico. Filosofía y práctica, pensamiento y acción, no son dos mundos jerárquicamente organizados, sino que la acción es inherente al pensamiento mismo. La filosofía como una práctica.

A partir de la enunciación de estas condiciones que encontramos presentes en este cambio de perspectiva nos animamos a introducir la idea de “foco de experiencia” de Foucault. Esta noción foucaultiana señala cómo surge en el campo discursivo un objeto o cómo se recorta un núcleo de sentido a partir del cual es posible ocuparse de “algo” como puede ser en nuestro caso “la enseñanza de la filosofía”. Foucault, en referencia a su trabajo, dice que el análisis que lleva a cabo lo realiza sobre lo que se puede denominar: “focos de experiencia”. Estos núcleos de sentido son el ámbito, según nuestro autor:

“... donde se articulan unos con otros: primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamiento para los individuos, y, por último, modos de existencia virtuales para sujetos posibles. Estas tres cosas, o mejor la articulación de estas tres cosas, es lo que puede llamarse, creo, foco de experiencia” (Foucault 2009: 19)

En nuestro rastreo podemos afirmar la presencia de un “foco de experiencia” donde se articulan una *forma de saber*, en este caso filosófico y su enseñanza. Esta forma de saber filosófico ha generado es sus enseñanzas matrices de comportamiento tanto en el que enseña como en el que aprende, situación que quedo apuntada cuando Salazar Bondy se propone esbozar el perfil del docente de filosofía y del alumno que estudia filosofía y cuando Obiols señala la reflexión sobre la propia práctica como la actitud filosófica esencial para el que se dedica a esta tarea.

El tercer elemento mencionado por Foucault nos advierte de modos posibles de existencia que se traducirán en formas de

subjetivación, o sea en técnicas o procedimientos que los sujetos realizan consigo mismo, en otras palabras “prácticas de sí”. En este punto podemos aludir al sentido fuerte de experiencia y al carácter transformador que le es inherente. Esto nos permite afirmar que algo esperamos frente a la enseñanza de la filosofía: que su práctica nos inquiete, nos mueva, que algo nos pase, en suma, que pensemos.

A MODO DE CIERRE...

La noción de foco de experiencia, aplicada a nuestro problema, nos permite explorar justamente las condiciones que hacen posible los cambios de mirada. Por ello, si nos preguntamos: ¿Por qué trabajar con Salazar Bondy y Obiols? ¿Son los únicos autores? Ciertamente no son los únicos y no detentan la exclusividad en estas problemáticas, pero son aquellos que permiten visualizar en sus textos de un modo más claro el juego del entrecruzamiento que hemos propuesto por título de nuestro trabajo: “Entre una Didáctica de la filosofía y una Filosofía de la didáctica”.

Hemos elegido el “entre” para vincular el juego del cruce. Esta preposición de lugar nos permite posicionarnos, transitar el espacio común de dos miradas que hoy siguen marcando nuestro camino. El sentido con que lo asumimos no es el de estar a mitad de camino, entre una y la otra, sino en el cruzamiento que abre un nuevo espacio, que tiene algo de los dos y de ese modo permite aportar lo propio que se gesta en esa posibilidad.

REFERENCIAS

- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, G. (1991). *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z.
- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universo.

La estética como proyecto de enseñanza filosófica: el primer romanticismo alemán

The Aesthetic as Project of Philosophical Teaching:
the Early German Romanticism

A estética como um projeto de ensino filosófico:
o início do romantismo alemão

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
16 Abril 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Noviembre 2024

Naím Garnica

Universidad Nacional de Catamarca
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Catamarca/ Argentina
naimgarnica1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2436-4987>

Resumen

En el marco de las discusiones filosóficas acerca de los desafíos que enfrenta la enseñanza de este milenar saber, creemos que atender a las producciones de la estética podría resultar productivo. La dimensión estética de la filosofía contiene un potencial crítico para todo proyecto pedagógico y educativo que pretenda integralidad y unidad en su perspectiva. La recuperación de la sensibilidad, la belleza y las producciones artísticas como de aquellos procesos que involucran la reflexión también pueden ser orientadas desde la estética y convertirse en formas de enseñanza filosófica. Para mostrar esta potencia de la estética, presentaremos la idea de un filosofar como aproximación infinita del proyecto del temprano romanticismo alemán. Para esta tarea caracterizamos el sentido de la accionar de filosofar del romanticismo y ofrecemos consideraciones generales en torno al aporte que esta concepción supone para la enseñanza de la filosofía.

Palabras claves: enseñanza filosófica, arte, infinito, poesía, autocrítica.

Resumo

No âmbito das discussões filosóficas sobre os desafios enfrentados no ensino desse conhecimento antigo, acreditamos que poderia ser produtivo prestar atenção às produções da estética. A dimensão estética da filosofia contém um potencial crítico para

Referencia para citar este artículo: Garnica, N. (2024). La estética como proyecto de enseñanza filosófica: el primer romanticismo alemán. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 38-56.

qualquer projeto pedagógico e educacional que vise à abrangência e à unidade em sua perspectiva. O resgate da sensibilidade, da beleza e das produções artísticas, bem como os processos que envolvem a reflexão, também podem ser orientados pela estética e se tornar formas de ensino filosófico. Para mostrar esse poder da estética, apresentaremos a ideia de filosofar como uma aproximação infinita do projeto do início do romantismo alemão. Para isso, caracterizamos o significado da ação filosofante do Romantismo e oferecemos considerações gerais sobre a contribuição dessa concepção para o ensino da filosofia.

Palavras chave: ensino filosófico, arte, infinito, poesia, autocrítica.

Abstract

Within the framework of philosophical discussions about the challenges facing the teaching of this ancient knowledge, we believe that attending to the productions of aesthetics could be productive. The aesthetic dimension of philosophy contains a critical potential for any pedagogical and educational project that seeks integrality and unity in its perspective. The recovery of sensitivity, beauty and artistic productions as well as those processes that involve reflection can also be guided from aesthetics and become forms of philosophical teaching. To show this power of aesthetics, we will present the idea of philosophizing as an infinite approximation of the project of Early German Romanticism. For this task we characterize the meaning of the philosophizing action of Romanticism and offer general considerations about the contribution that this conception represents for the teaching of philosophy.

Key words: philosophical teaching, art, infinite, poetry, self-criticism.

INTRODUCCIÓN

Las consideraciones en torno a la cultura como también las manifestaciones estéticas han acompañado a lo largo de la historia la formación humana. No es casual que los proyectos estéticos y políticos desde la Ilustración hasta el romanticismo hayan impulsado la formación integral (*Bildung*) de la persona. La necesidad de apelar al arte y la cultura no sólo contribuye a incrementar el conocimiento distintivo y legitimado, sino también la posibilidad de encontrar posibilidades críticas del pensamiento. En esa dirección, la extensa tradición surgida en los proyectos estéticos modernos trazó una alianza entre cultura y estética a los efectos de encontrar la libertad humana. Tales consideraciones permiten encontrarnos con perspectivas teóricas, tradiciones filosóficas y corrientes artísticas claves en la formación integral de la persona. Por dichas razones, este trabajo intentará abordar una tendencia estética de la cual, suponemos, se pueden extraer elementos conceptuales para pensar la enseñanza filosófica. Nos referimos a la tendencia denominada primer romanticismo alemán.

El pensamiento estético tiene un rasgo distintivo entre las disciplinas filosóficas que supone encontrar aquellas contradicciones bajo las cuales la cultura nos coloca. Antes de ver en el arte y la cultura una esfera que promete una liberación, emancipación y libertad absoluta, los pensadores de la tradición que retomaremos lleva a cabo una crítica en el seno mismo del saber. La esfera de la cultura, para autores como Friedrich Schlegel y Novalis, puede al mismo tiempo producir emancipación como sojuzgamiento, opresión y libertad como también crítica y resignación. A este proceso trataremos de mostrarlo como una dialéctica que le es constitutiva a la cultura y que la estética puede advertir ese proceso contradictorio en tanto proyecto de enseñanza filosófica, no sin antes asumir una concepción de filosofar.

Con esto nos referimos a lo siguiente. Si bien se podría indicar que desde la Edad Antigua las producciones humanas resultado de la imaginación han suscitado interés, será en la Edad Moderna cuando se logre sistematizar un conocimiento específico sobre tales producciones. Dichas producciones o creaciones humanas comienzan a manifestar una contradicción constitutiva a la condición humana, es decir, a la tendencia a resistir los impulsos naturales. Sin embargo, esa contradicción forma parte del rasgo distintivo de la condición humana. La tensión entre el impulso natural y el impulso que tiende a liberarse de los condicionamientos naturales encuentra en la cultura y la estética dos ámbitos privilegiados para ser pensados. Por tanto, y con mayor énfasis, el trabajo intenta pensar la contradicción y/o dialéctica que supone la producción cultural y filosófica, pues, mientras tiende a liberarnos de los peligros de los estados naturales (violencia, irracionalismo, autoritarismo), también consigue volverse en una forma de disciplina que se aleja de su pretensión de libertad (industria cultural, mercancías culturales) para asumir formas de dogmatismo.

Precisamente, creemos que esta contradicción aún sigue determinando gran parte de nuestras prácticas filosóficas destinadas

a la educación de los sujetos. Por tal motivo, recurriremos a la reflexión estética para, mediante los aportes del primer romanticismo, recuperar esa dialéctica cultural que se ha desarrollado en la historia de las sociedades contemporáneas a los efectos de advertir cómo la estética se podría desempeñar como proyecto de enseñanza filosófica.

A tales efectos, hemos trazado nuestro análisis privilegiando una orientación de análisis que ponga de relieve las contradicciones que son constitutivas a nuestras prácticas de pensamiento filosófico y que nos permita atender los conceptos que podrían contribuir a pensar la enseñanza de la filosofía. Dicha orientación está dirigida con la intención de advertir aquellos contextos a los cuales como docentes de filosofía nos enfrentamos en nuestra práctica profesional.

ESTÉTICA COMO EDUCACIÓN

Si bien podríamos señalar que la disciplina filosófica que tomamos para este trabajo puede estar relacionada al estudio de la belleza y la sensibilidad, tal vez, su preocupación moderna más decisiva tenga que ver con la aparición de un conjunto de hechos históricos que permitieron la autonomía de la esfera artística (Cfr. Olivera, 2007 y Jimenez, 1999). El arte como un tipo de práctica y saber se vuelve en la Modernidad una variación que se extiende desde un bien de culto que todavía lo acerca con la religión, pero también lo pone en relación a un signo de distinción relacionada al crecimiento espiritual de grupos y clases sociales. No obstante, también adquiere un sentido para orientar las conductas y comportamientos de los sujetos que la época tiene. La esfera artística es vista por autores como Rousseau, Schiller, los románticos alemanes, entre otros, como un espacio que podría conducir las formas de emancipación necesaria para una época crítica. En esa dirección, la estética deviene en un proyecto educativo que podía armonizar eso mismo que la propia crítica había diseccionado en partes, a saber: la razón, la sensibilidad y la pasión. Como explica Simón Marchan Fiz:

(...) como en general para toda la escuela romántica, la actividad y el despliegue de las capacidades humanas se inscriben en un proceso ininterrumpido de formación – Bildung –. Desplazando a otras conocidas opciones ilustradas, pero como una de sus postrimerías, la dualidad, ahora reiterativa, contrapone la formación estética artificial a la natural. (...) Observada desde la confrontación entre naturaleza y la cultura, se sitúa en la orilla de acá, es decir, en la cultura, ya que la misma noción de formación subentiende un desarrollo de la libertad, es una consecuencia necesaria del operar y de la afección humanos, el resultado finito de aquella acción recíproca entre la libertad y la naturaleza. (2007, pp. 85-86)

El afianzamiento de la esfera estética muestra su capacidad infinita para determinarse solo de manera parcial. Tal rasgo habilita a pensarla como un modelo de formación perfectible, es decir, la formación espiritual que toma como modelo al arte muestra que la educación es ininterrumpida e imposible de concluir.

La estética trae a la discusión de la formación educativa la imposibilidad de encontrar una plenitud, en la medida en que, al igual que la obra de arte, la libertad humana necesita de forma continua profundizarse. Al mismo tiempo, este concepto de perfectibilidad se complementa con dos características modernas tales como: el cambio permanente y la progresión. No podemos desconocer que en el seno de lo moderno la idea de progreso y mejora futura es una promesa de felicidad de la educación. Sin embargo, los proyectos estéticos, por caso el proyecto del temprano romanticismo, cree que lo progresivo se distingue de la lógica de la filosofía de la historia del progreso. En contraposición a la idea de encadenamiento, secuencia y linealidad histórica, es decir, una forma de continuismo, los románticos sostienen que "para la perfectibilidad artística la historia se deshoja como proceso que se nutre de lo que podríamos llamar una teleología indeterminada, atípica y multiforme" (Marchan Fiz, 2007, p.87). A su vez, los románticos intentan defender que la idea de poesía progresiva alude a una desigualdad de los progresos en la formación estética, evitando la unidireccionalidad del proceso formativo.

Así, retomando la concepción de Chantal Maillard en *La razón estética* (2017), podemos identificar el tipo de enseñanza que la estética ofrece a partir de lo que estamos señalando. Frente a la concepción platónica que supone la "educación de la visión. Ver era *inteligir*: intuir con la inteligencia (...) enseñar a situarse en la actitud correcta" (Maillard, 2017, p.268), la educación estética propone que la enseñanza sea en virtud de las experiencias que van cambiando con la historia y le posibilita a la razón conformar puntos en los cuales convergen "todas las posibilidades de transformación" (Maillard, 2017, p.268). Lejos de la concepción de Platón, la racionalidad estética es entendida como una razón sensitiva que pone en juego "el cuerpo entero participa de la experiencia; y el cuerpo entero no traduce, construye (...)" (Maillard, 2017, p.268).

En función de las características que hemos expuesto de la estética, creemos que recuperar uno de sus proyectos más genuinos podría colaborar a pensar conceptualmente un camino para la enseñanza de la filosofía. El propósito que nos orientará en lo siguiente, implica subrayar qué particularidades del proyecto educativo de la estética romántica pueden colaborar a la enseñanza de la filosofía.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO APROXIMACIÓN INFINITA

Una de los tópicos más relevantes para pensar en la enseñanza de la filosofía supone pensar qué concepción de filosofía asumimos o, al menos, interrogarnos el tipo de concepción que empleamos. En esa dirección, la filosofía romántica tiene un punto de partida que podría colaborar en una mirada amplia de la forma de la filosofía. Tal como sostiene el principio spinozista de que “toda determinación es una negación”, los románticos, se podría decir, no son fundacionalistas. Este hecho implica que los autores asociados al nombre de Círculo de Jena (Friedrich Schlegel, Novalis, Ludwig Tieck) no creen que el saber descansa en una certeza última desde la cual se podría deducir el edificio del conocimiento o *Grundsatz*. Aunque los románticos sostenían que la acción de filosofar podía describirse como “fichtear”, fueron de los primeros autores a fines del 1700 en encender el cuestionamiento a la idea de la existencia de un primer principio, ya sea el Yo, la razón, el absoluto o Dios.

El problema del primer fundamento nos conduce a uno de los temas más caros a la discusión de la enseñanza de la filosofía, a saber, la cuestión del sujeto (Cerletti y Couló, 2015). Si aceptamos que no existe un fundamento último o trascendente, nos enfrentamos a la dificultad de exponer ¿cuál sería la identidad del sujeto? Según los primeros románticos, la autoconciencia del sujeto solo puede exponerse de forma indirecta, es decir, que el “sí mismo” del sujeto no puede disponer epistémicamente de sí. El planteo de los románticos es reconocer en el seno mismo de la seguridad de la filosofía moderna, es decir, el sujeto como fundamento de todo saber, que hay algo ajeno o extraño al propio sujeto que no depende de sí. Cuando el sujeto reflexiona sobre sí, se encuentra con que la propia acción de reflexionar ya estaba ahí, condicionando su propia condición de principio original.

No será casual que los dos autores más representativos del Círculo de Jena, como Friedrich Schlegel y Novalis, vean que ese límite de la filosofía y la conciencia de la misma sea el sentimiento, es decir, algo que la excede. Para seguir el hilo reflexivo de esta forma de filosofía que no persigue un sistema de pasos que va de lo simple a lo complejo o de forma lineal, creen los autores románticos, la filosofía debe devenir en poesía y ciencia. La figura filosófica que Schlegel suele usar combina lo bello y lo racional, lo reflexivo y lo sentimental o lo prosaico y lo trascendental, sin inclinarse en uno de los polos. Para caracterizar a la filosofía sostiene en *Fragmentos de Lyceum*:

La filosofía es la auténtica patria de la ironía, la cual podríamos definir como belleza lógica: pues dondequiera que se filosofa en diálogos orales y escritos, y en general de manera no totalmente sistemática, se debe ofrecer y exigir ironía; e incluso los estoicos consideraron la urbanidad una virtud. Sin duda hay también una ironía retórica, que usada con moderación produce excelentes efectos,

especialmente en la polémica; más comparada con la sublime urbanidad de la musa socrática es como la pompa del discurso retórico más brillante comparada con la tragedia antigua de estilo elevado. Únicamente la poesía puede alzarse también desde este aspecto hasta la altura de la filosofía, y no se apoya, como la retórica, en retazos irónicos. Hay poemas antiguos y modernos que, en su totalidad, exhalan por doquier universalmente el divino hálito de la ironía. Vive en ellos una verdadera bufonería trascendental. En su interior, la disposición de ánimo que todo lo abarca y que se eleva infinitamente por encima de todo lo condicionado, incluso sobre el arte, la virtud o la genialidad propios en el exterior, la manera mímica al actuar de un buen bufo italiano tradicional. (1999, pp.52-53)

En esta misma dirección, Novalis sostendrá el mismo esfuerzo que Schlegel, al considerar que los conceptos que pueden ofrecer unidad e identidad al pensar filosófico no son más que ficciones que son imaginadas e inventadas y que su valor reside en su necesidad. Novalis indica a propósito en *Estudios sobre Fichte*:

Toda búsqueda de un principio sería, pues, el intento de encontrar la cuadratura del círculo. Perpetuum mobile, Piedra filosofal. / (Conocimiento negativo) / (La razón sería la capacidad de poner y retener un objeto absoluto de este tipo) / El entendimiento ampliado por la imaginación / La tendencia hacia la libertad sería, por tanto, aquella tendencia del filosofar, el impulso de conocer el fundamento. Según esto, la filosofía, el resultado del filosofar, surge mediante la interrupción del impulso de conocer el fundamento – quedándose uno quieto en aquel miembro donde se encuentra – haciendo abstracción del fundamento absoluto y declarando válido el verdadero fundamento absoluto de la libertad mediante la vinculación (completación) de lo que tenemos que explicar / con un todo. Cuanto mayor sea la diversidad de los miembros de este todo, más viva será la sensación de libertad absoluta – cuanto más entero y ligado sea este todo, más eficaz, evidente y explicado será el fundamento absoluto de todo fundamentar, la libertad, en él. (2007, p.173)

Con esto, Novalis pretende explicar que la acción de filosofar pese a que no logre encontrar un fundamento último o absoluto, su conexión con el todo reside en la propia forma del filosofar, es decir, su aspiración a conseguirlo. La fuerza del filosofar, en su impulso por reflexionar sobre los fundamentos, a pesar de no encontrarlos, muestra su estructura como actividad infinita, sin final, no teleológica e insatisfecha en su camino.

Ambos autores están subrayando los límites que la propia filosofía tiene y la necesidad de valorar las experiencias estéticas para la estructura reflexiva de la conciencia. El “ansia de infinito” que se puede vislumbrar aquí para la formación o educación moderna

se vuelve un tópico para la filosofía romántica en la medida en que comparte la estructura infinita de la reflexión. El anhelo de lo infinito subraya un tipo de carencia constitutiva a los principios de la filosofía romántica, según la cual, se acentúa el no querer o no poseer el objeto por parte del sujeto. Un concepto ejemplar de este tipo de posición estética de la subjetividad para el romanticismo de Schlegel, particularmente, ha sido el concepto de ironía. Este concepto no muestra un apego a nada y mantiene abierto el lugar de irrepresentabilidad de lo infinito e impide la justificación última de las afirmaciones.

Ese proceso irónico sería un proceso infinito de tensión antagónica entre lo que Schlegel denomina en el fragmento de *Athenaeum* 51: "instinto e intención" (2009, p.69). La ironía, como una actitud filosófica, equipara filosofía y poesía en la alternancia de los elementos que ponen en juego la producción del sujeto. En esa dirección, la ironía revela una doble estructura donde los elementos subjetivo y objetivo, naturaleza e ingenio, yo y no-yo, estética y filosofía se ponen en juego. El planteo de Schlegel sobre la ironía parece una buena mezcla de tales elementos, pero su intención no parece quedarse en intentar una unión conciliadora de los mismos.

Si bien el concepto de ironía de Schlegel mantiene una estructura dual, cabe recordar que la coexistencia de esos dos elementos es paradójica. Schlegel se refiere en *Lyceum* a la ironía como "la forma de lo paradójico. Paradójico es todo lo que es a la vez bueno y grande" (1996, p.54). La exigencia de Schlegel de que el arte logre objetividad y autonomía a través de la nueva mitología parece establecer a la ironía como un criterio plausible para comprender esta exigencia. Frente a la teoría tradicional del arte imitativo que considera la creación artística como pasiva y receptiva del ámbito natural, Schlegel propone una teoría del arte donde la participación del artista sea autónoma y activa. La concepción de la nueva mitología donde el joven romántico intentaba conjugar naturaleza y arte como fuerzas productivas, parece ser inseparable del concepto de ironía. Una verdadera ironía debería reunir no sólo la posibilidad de productividad subjetiva del artista, sino también la reflexión propia de la producción, esto es, la revisión objetiva y crítica de la obra.

De hecho, Maurice Blanchot destaca que Schlegel en su concepción de historia emancipa la linealidad teleológica de la historiografía, al recuperar la siguiente afirmación del joven romántico: "El arte creador romántico todavía está en devenir e incluso es su esencia propia el no poder nunca alcanzar la perfección, el ser siempre y eternamente nuevo; no puede agotarlo ninguna teoría; únicamente es infinito, como únicamente es libre" (2008, p.457). Este punto de vista trascendental respecto de la historia le asegura al romanticismo la eterna renovación de su proceso, en la medida en que su construcción se rebasa a sí misma para disolverse. En esa línea, la estética romántica de Schlegel y el primer romanticismo a través de la poesía adquiere tanto pretensiones políticas como propósitos estéticos. La reivindicación de lo estético en la poesía del proyecto romántico, si bien en un inicio estuvo marcado por la inspiración de la revolución

¹ En el Fragmento del Lyceum N° 34 sostiene que "Una ocurrencia ingeniosa es una disgregación de materiales del espíritu, que debían estar, por tanto, entremezclados de la manera más íntima antes de su repentina separación. La imaginación debe estar primero repleta hasta la saciedad de todo tipo de vida, antes de que pueda ser el momento de electrizarla por medio de la fricción de una socialidad libre hasta el punto de que el estímulo del menor contacto, amigo o enemigo pueda arrancarle chispas fulgurantes y rayos luminosos o resonantes descargas." (Schlegel, 1996, pp.50-51). Según Sánchez Meca, este fragmento se puede iluminar con el fragmento N° 90, cuando Schlegel sostiene que "El ingenio es una explosión de espíritu latente." (Ibíd., p.60). En este sentido, es necesario pensar que el intraducible concepto de Witz, entendido en este contexto como ingenio, es algo químico en Schlegel, en oposición a lo mecánico. Por eso habla de explosión o combinación, mezcla, combinatoria, alquimia, en tanto arte o ciencia de las combinaciones. La metáfora de la explosión química indica un saber carente de regulación o sistematicidad, es algo inesperado, que surge sin una programación.

francesa, propone un nuevo modo de socialibilidad. El proyecto estético-filosófico de Schlegel al inclinarse por la interpretación fragmentaria de la novela moderna le permite pensar una apertura de la sociabilidad¹. Una valoración de este tipo, tal vez, pone en cuestión la idea de que el romanticismo sea una contracultura que se opondría a la modernidad.

El proyecto estético de recrear una nueva mitología por medio de la poesía para lograr la sociabilidad manifiesta el objetivo de un proceso de emancipación ilustrada. La apertura de una sociabilidad del pensamiento fragmentario romántico permite pensar en una libertad infinita en tanto algo interminable y perfectible como el proyecto educativo de la modernidad. La estructura estética del proyecto romántico, en este sentido, representa los valores de libertad y emancipación elaborados por la Ilustración, pero radicalmente moderados. Así, la estética romántica podría coincidir con el espíritu revolucionario de una burguesía cada vez más afianzada en la dimensión social y política, pero también debe advertirse que las restricciones de la esfera burguesa intentan superarse en una sociabilidad en el diálogo que beneficiaría la nueva mitología. Precisamente, aquí radica la importancia de un tipo de reflexión que limita la omnipotencia de la razón y la sobrevaloración de la esfera de la cultura. El primer romanticismo plantea una dialéctica crítica respecto de pensar un sujeto educado en un proyecto que considera de manera a-crítica a la cultura. Por este motivo, lo más importante de su filosofía radica en su forma, es decir, en la tarea infinita de reflexionar sin llegar a establecer verdades últimas (Frank, 2015). Filosofar supone no saciar esta actividad, sin descuidar que se puedan encontrar momentos válidos en el pensamiento para pensar referencias o ideales regulativos que, no obstante, se ven imposibilitados de convertirse en una condición superior de la cual depender.

Justamente, en esa limitación de la representación conceptual de la filosofía y la ciencia es que el rol de la experiencia estética en las consideraciones de Schlegel se vuelve vital. Schlegel estaba convencido de que la irrepresentabilidad de lo Absoluto no podría superarse religiosamente, conceptualmente, o mediante la racionalidad reflexiva por sí misma, sino por medio de una alusión indirecta de lo Absoluto. Esto, justamente, es lo que lleva a cabo Schlegel a través de la alegoría y la ironía, pues en ellas se dice más de lo que parece. La alegoría y el *Witz* son formas de presentar el infinito para la mente finita. En esa dirección, estos conceptos pueden ser una constelación que estructura el sentido de la ironía romántica, como otra herramienta utilizada por Schlegel, para transformar las tensiones entre lo finito y lo infinito en nuestra experiencia cognitiva, en una forma de juego recíproco (*Wechselspiel*) entre lo finito y lo infinito. De ese modo, la ironía romántica aparece como un dispositivo que permite a Schlegel capturar las tensiones, sin congelar el movimiento eterno entre lo que es sin límites y lo que se define en términos de límites de las condiciones de posibilidad del conocimiento. Por eso, Schlegel explica la ironía en tanto que

logra identificar que es la misma naturaleza humana y su condición la que expresa un sentimiento de anhelo de lo infinito, el anhelo de algo que nosotros, como seres finitos, nunca podemos poseer, pero que, sin embargo, guía nuestra búsqueda del conocimiento y evita la posesión.

El mismo límite parece identificar Novalis respecto de la fundación del saber filosófico. A su juicio, todo fundamento tiene que mantener una existencia negativa y su representación solo puede venir de la mano de una experiencia estética que habilite el sentimiento. De ahí el fuerte carácter poético y productivo de la filosofía romántica. La filosofía consiste en idear algo poéticamente, pues su fin último es el de la emancipación de las ataduras de cualquier condicionante. Novalis sostiene, al analizar la filosofía fichteana, que la aparición de la idea de que el Yo es fundamento, solo puede ser negativamente que aparezca ese yo, pues, la reflexión pretende conocer-actuar y vincular. Por eso cree que "profundizar es filosofar. *Idear* es hacer poesía" y de ahí que "El fundamento de los sentidos, el sentido, tiene que ser una materia negativa y un espíritu negativo (...)" (Novalis, 2007, pp.175-176). Entonces, el joven autor romántico define en qué debe consistir filosofar cuando no podemos encontrar un único principio desde el cual fundar el pensar filosófico:

El principio superior no tiene que ser absolutamente nada dado, sino algo libremente hecho, algo poético, ideado, para así fundamentar un sistema metafísico general que parte de la libertad y se dirige hacia la libertad. / El fin de todo filosofar es la emancipación. (...) El yo no es una enciclopedia, sino un principio universal. Nada es, pero todo le está dado para que devenga algo. (Novalis, 2007, p.176)

Libertad y emancipación se entrelazan en una concepción poética de la filosofía que no se limita a establecer correspondencias entre conceptos e intuiciones de forma dada y natural. En ese contexto, la filosofía romántica deviene, como ha sostenido Manfred Frank (2015), en "filosofía como aproximación infinita", en tanto acepta no haber encontrado un fundamento seguro desde el cual partir, pero sin abandonar la pretensión de búsqueda de un saber cierto.

A este respecto, sostenemos que este tipo de filosofía puede convertirse en un camino productivo para la enseñanza de la filosofía, en la medida en que no esencializa al contenido de la filosofía. Evitar una mirada fundacional como fundacionalista de la filosofía para su enseñanza puede colaborar en sortear los esencialismos escolares y academicistas a los cuales nos vemos expuestos en la enseñanza de la filosofía. Como afirma Diana Gómez, uno de los problemas que enfrenta la enseñanza filosófica implica que cada tendencia filosófica o corriente pretende detentar la versión verdadera de la filosofía. Esa pretensión de encarnación hace que la forma de la filosofía se eclipse y fosilice. Gómez explica:

El canon filosófico es un patrón que delinea la manera estándar de concebir, practicar y valorar la filosofía. Pero opera de manera subterránea, esto es,

no se encuentra escrito en ninguna parte, aunque sus preceptos suponen, más o menos implícitamente, proclamaciones sustantivas. No es una doctrina filosófica de generalidad máxima, lo que produce la dificultad de no ofrecer criterios para generar consensos comunitarios. Las doctrinas filosóficas específicas son sus versiones, sus personificaciones, lo que explica la diversidad de filosofías y la rivalidad donde cada una de ellas pretende detentar la versión verdadera. Están ausentes en los preceptos los caminos para concretar metas y recetas de cómo resolver las eventuales contiendas. (2020, p.86)

Siguiendo la indicación de la autora, la enseñanza de la filosofía abre “una oportunidad del filosofar” y, en ese contexto, la filosofía romántica con su idea de “aproximación infinita” nos muestra la posibilidad de pensar una forma de filosofía que habilita una crítica en el seno mismo de lo filosófico. No nos parece una nimiedad la indicación de la autora respecto de este problema, en tanto:

“(…) el vínculo entre la filosofía y su enseñanza debe resolverse en términos filosóficos; la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico. Esto nos autoriza a sostener que la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico, porque nos reenvía a la pregunta por la filosofía y el filosofar, obligándonos a tomar decisiones filosóficas que, a posteriori, se comprometerán con ciertas decisiones pedagógicas o didácticas”. (Gómez, 2020, p.91)

En consecuencia, nos parece vital para colaborar en un fortalecimiento de una vía de pensamiento para el campo conceptual de la enseñanza de la filosofía, evidenciar los aportes estéticos que los románticos realizan. En lo siguiente realizaremos algunas indicaciones sobre las limitaciones de la propia filosofía en virtud de lo indicado por la filosofía romántica.

LO ESTÉTICO Y LO FILOSÓFICO

En ese contexto, conviene profundizar en las consideraciones estéticas de Schlegel, en tanto dan respuesta al problema de las filosofías fundacionalistas mediante una reflexión progresiva de naturaleza estética que puede presentar lo Absoluto, esto es, el infinito que se persigue en términos finitos. Según sus propias palabras, de “esta paradoja surge una “agilidad infinita”, una afirmación y negación recíprocas de la que finalmente se libera una lucha directa y lineal por una “dialéctica” progresista e irónica como método verdadero (Schlegel, 1958 KA, XVIII, p.83). Esta paradoja que presenta lo Absoluto, a su parecer, puede explicarse mediante los conceptos de alegoría e ingenio o *Witz*. La alegoría schlegeliana consiste en un fenómeno que posee una tendencia a lo Absoluto en medio de lo finito, por intermedio del cual el individuo se excede en búsqueda de lo infinito rompiendo la unidad. Mientras que el ingenio

supone una síntesis unitaria que pretende enlazar esa tendencia. Pero, este proceso no se termina allí. Según Frank, Schlegel se pregunta:

(...) ¿de qué manera debe el infinito presentarse en el finito? No a través del pensamiento, no a través de los conceptos: "El pensamiento puro y la cognición (Erkennen) de lo más alto nunca pueden ser adecuadamente presentados", este es el "principio de la irrepresentabilidad relativa de lo más alto". Sin embargo, ¿de qué modo entonces? A través del hecho de que el arte camina hacia la escena (...) así el arte entra muy bien en escena, para colocar, a través de la presentación de sentido y la claridad, los objetos de la revelación ante los ojos". (Frank, 2004, p.207).

Con esta explicación, Frank sostiene que el arte complementa lo irrepresentable del absoluto que no puede superarse si no es aludiendo o insinuándolo (*andeuten*) indirectamente. El arte tiene la virtud de ir más allá de aquello que presenta, logrando aludir lo que no puede decir expresamente. Esto no supone que el arte hace que una certeza ajena a su campo se vuelva más popular o accesible, lo único que indica es que el arte solo alude indirectamente a aquello que hace posible el conocimiento sin alcanzarlo por completo. El autor sostiene que Schlegel llama esto *Mehr-Sagen* en todo el refrán poético (*poetische Sagen*), alegoría. Es un modo o especificación de la imaginación. Mientras en Kant, la imaginación sintetiza lo múltiple por medio del entendimiento, en "Schlegel el entendimiento y la sensibilidad se unen y trabajan juntos, por lo tanto, ninguno está "bajo el mando del otro" (Frank, 2004, p.207).

Esta concepción de Schlegel sobre el arte podría corresponderse o aproximarse a la interpretación de Schelling acerca de que el arte puede representar lo que la reflexión no podría hacer. El arte manifiesta de forma sensible las relaciones conflictivas entre lo universal y lo individual, el inconsciente y lo consciente, lo real y lo ideal, lo infinito y lo finito. Pese a ello, Schlegel parece ir más allá al colocar a la alegoría como medio de representación de lo Absoluto. De ese modo, el autor define un concepto como la alegoría:

(...) la alegoría (como pars per toto para todas las formas artísticas de expresión) es, por tanto, una manifestación necesaria de la irrepresentabilidad (Undarstellbarkeit) del infinito. Esto sólo puede suceder poéticamente. La poesía es, a saber, la expresión colectiva de lo inexpresable, la presentación de lo impersonal: lo que, como tal, no puede presentarse en ningún concepto especulativo. "Toda belleza", escribe Schlegel, "es alegoría. Precisamente, lo más elevado, porque es inexpresable, sólo puede decirse alegóricamente" Pero cada poema solo quiere presentar en sí mismo el todo, "el que está en todas partes y, por tanto, en su unidad indivisa". Y "que sólo puede hacerlo a través de la alegoría" (...) Literalmente, la alegoría se traduce como $\alpha' \lambda\lambda\eta\gamma\omicron\rho\epsilon\iota$: significa algo distinto de lo que uno dice. Lo que se dice, el

cuerpo de la palabra se convierte en la expresión de lo no representable, que sólo se puede significar en la medida en que apunta más allá de lo que está a su alcance: el infinito. (Frank, 2004, p.208)

Por otra parte, se vuelve necesario explicar que la alegoría posee una contrapartida que sería el ingenio. Éste hace referencia a una herencia kantiana, pues consiste en pensar aquella facultad del conocimiento para sintetizar o unir lo Absoluto, pero en Schlegel esta síntesis es caótica. A este respecto, Schlegel sostiene: "Si la alegoría se dedica a la "aniquilación del individuo como individuo", entonces "el ingenio (en contraste) se dirige a la unificación de la plenitud" (KA, XVIII, p.18). En el ingenio, el principio indemostrable se revela a través de efectos condensados en singularidades. El ingenio es "genialidad fragmentaria". No es casual que Schlegel diga en sus *Fragmentos críticos* N° 103 que:

El espíritu imprescindiblemente social que según la arrogancia de los distinguidos ahora solo se encuentra en aquello que suele denominarse, tan curiosa y hasta casi infantilmente, gran mundo. Por el contrario, cierto producto de cuya cohesión nadie duda no es, como muy bien sabe el artista, una obra, sino solo un fragmento, uno o varios, una masa, una disposición. Sin embargo, el impulso a la unidad en el hombre es tan poderoso que el creador mismo, por lo menos, complementa con frecuencia y rápidamente aquello que no puede completar y unificar, frecuentemente lo hace con mucho ingenio y en otros casos absolutamente contra lo natural. (Schlegel, 2012, p.126).

En consecuencia, el ingenio se entiende como aquel que, como "facultad química", como "*ars combinatoria*", produce un "caos de sistemas", esto es, un conjunto de uniones parciales sin centro identificable que pueden contradecirse unas con otras, sin que ninguna tenga prioridad una sobre la otra. Continuando con el análisis de Frank, esto presenta "la tendencia a la unidad sin plenitud" pues "en la alegoría se presenta la tendencia hacia el infinito, apartada de la unidad. Falta un agente que reuniera ambos puntos de vista a la vez o en la unidad de una conciencia" (Frank, 2015, p.210).

En este punto, podríamos señalar que el concepto de fragmento podría ofrecer alguna respuesta a esa falta que hacemos referencia en la cita anterior. El concepto de fragmento, en términos filosóficos, mantiene una relación con el ingenio y la alegoría muy evidente. Es el fragmento el concepto que en la estética de Schlegel logra expresar la totalidad y, a su vez, no perder su individualidad. Frank explica lo siguiente a este respecto:

El genio fragmentario es la "forma de conciencia derivada y fragmentaria" (KA XII: 393), de lo real, del Yo diseminal, cuya condición ontológica Schlegel explica como "desmembrado" (zerstückelte) o Yo "incompleto" (KA XII: 374) y que es la consecuencia de una inactividad salida de sí mismo, una

fragmentación del enlace entre la unidad y el infinito en un "yo original" proyectado míticamente (Frank, 2015, p.210).

El genio fragmentario complementa la tríada con el ingenio y la alegoría en la medida en que el fragmento revela de forma contingente la totalidad. En el fragmento se puede condensar la singularidad del fenómeno. El genio fragmentario como forma de conciencia derivada de lo real es un yo diseminal, desmembrada o incompleta producto de la tendencia fragmentaria de alcanzar la unidad y el infinito en un yo original que jamás se alcanza. Los fenómenos que Schlegel describe son derivados de la conciencia, una conciencia en permanente contradicción entre unir el caos por medio de la capacidad de síntesis del ingenio y su tendencia a producir un conjunto de posiciones que se enfrentan como resultado de la alegoría.

Estas últimas afirmaciones, precisamente, no pueden reproducir el prejuicio de una historia de los efectos que pesa sobre el romanticismo acerca de un grupo de pensadores embriagados de pasión y sentimentalismos o enamorados del absoluto. Por el contrario, están criticando el excesivo optimismo de una tradición que pretendía fundar en Dios, la metafísica o el propio sujeto toda la existencia de las cosas. Contra esta interpretación, debemos sostener que el romanticismo es "(...) radicalmente moderno. De hecho, es en el descubrimiento de las múltiples capas del carácter humano -su inconsistencia de inseguridad, naturaleza contradictoria- que el romanticismo se distingue de una tradición optimista, ya sea basada en la alegría de Dios o de una metafísica absolutamente fundada" (Frank, 2015, p.211).

Esto explica por qué Schlegel insiste tanto en el carácter contradictorio de la naturaleza humana, en tanto el yo se ve determinado por la tensión entre lo finito y lo infinito. Por eso reconoce el joven romántico: "La vida también es fragmentariamente rapsódica" (Schlegel, 1958, KA XVIII, p. 109), y el caos que vuelve perfecta a la poesía romántica no es más que "la fiel imagen de la vida misma" (Schlegel, 1958, KA XVIII, p. 198). De esta forma, el fragmento representa la contradicción más expresiva y el "punto crucial para la dialéctica negativa del romanticismo temprano. En otras palabras: el fragmento no sería comprensible como lo que es, si no fuera, ex negativo, en su lugar dentro del marco de un sistema" (Frank, 2015, p. 214). Por eso, el concepto estético de la ironía romántica puede ser entendido según la siguiente explicación:

(...) hasta ahora sólo hemos visto las oposiciones que los fragmentos entre sí sobre la base de la finitud o la individualidad de su posición, que en cada caso caen en contradicción con la individualidad de todas las demás posiciones. Hay, sin embargo, una contradicción, sin la cual ni siquiera puede tener lugar, es decir, aquella que aparece entre las posiciones fragmentarias y particulares, por un lado, y la idea del Absoluto, por otro. El fragmento no sólo rompe con otros fragmentos como éste, sino que la

² Contra esta afirmación puede verse el análisis de Alexander Gode-Von Aesch en *El romanticismo alemán y las ciencias naturales*, Bs As.: Espasa-Calpe, 1947, quien sostiene que el romanticismo plantea un optimismo epistemológico. A su juicio, lo que se pone en juego en la crítica de Brentano a la novela *Lucinde* de Schlegel sería el debate del siglo XVIII entre el optimismo epistemológico y el pesimismo de los límites del conocimiento humano del criticismo kantiano. Mientras que la poesía romántica pretende superar todas las barreras impuestas por la razón mediante el sentimiento, la sensibilidad y la estetización de los órdenes de la vida, los filósofos seguidores de Kant intentan marcar los límites de las posibilidades de acceso a las verdades que se pueden encontrar en la naturaleza. Ese optimismo epistemológico de los románticos estaría acompañado por la pretensión de lograr la unidad donde se superan las escisiones.

suma total de las postulaciones particulares también está en contradicción con la idea del Absoluto, que se encuentra fuera y más allá de toda oposición. (...) De estas consideraciones se origina la idea básica de la llamada ironía romántica. La idea del Absoluto, que sigue siendo inadecuada para todas las posiciones individuales, los mueve una luz irónica. Por otro lado, sólo podemos alcanzar nuestras posiciones en nuestra finitud por posiciones únicas, mientras que el Absoluto permanece inasible. Por esta razón, la ironía juega en ambas direcciones. (Frank, 2015, p.214)

La ironía romántica, a partir de esta explicación, aparece como una expresión de la actividad infinita del conocimiento o aproximación infinita a la exigencia de encontrar un fundamento absoluto. Su burla hace que la ironía no pueda conciliarse ni en la síntesis del ingenio, ni en una ruptura absurda e infinita contenida en la alegoría, antes bien, la ironía es una oscilación, un principio que alterna entre diversos puntos. Se ofrece aquí una mirada sobre el pensamiento que permite entenderlo como una estructura derivada de la oscilación o flotar de la imaginación.

La ironía romántica, en ese caso, nos muestra cómo el filosofar podría ser una oscilación permanente, lo cual le permite no caer ni en el relativismo absoluto ni en el fundacionalismo. Por eso Schlegel insiste en pensar a la ironía a partir de la alternancia entre autocreación y autodestrucción, es decir, la ironía es el lugar en el que los seres humanos expresan y presentan lo que Schlegel llama "la contradicción auténtica de nuestro yo", o bien, "que nos sentimos, al mismo tiempo, finitos e infinitos" (1958, KA XII, p.334).

Esta condición que expresa la ironía romántica hace que el yo se encuentre dividido en las contradicciones que la tensión entre lo finito y lo infinito lo sumergen. De ese modo, el yo puede captar fragmentos sin cohesión de sí mismo, pero sin ningún fundamento que le permita identificarse. Tal consideración conduce a sostener que el sujeto puede entenderse como un yo desmembrado y dividido, pero esto, como ya hemos insistido, no supone un vaciamiento de la subjetividad o absurdo. A contrapelo, la ironía es un recurso o herramienta que regula el lenguaje y los fundamentos subjetivos del mismo, en tanto, no cae en la incomprensibilidad absoluta del mismo, ni en la fijación de un sentido estático.

La ironía, entonces, se convierte en la expresión más cabal de un procedimiento del conocimiento según el cual se produce gracias a síntesis relativas mediante un principio alusivo como el Absoluto. La filosofía, de ese modo, necesita del arte en la medida en que ella siempre es una probabilidad, una forma de reflexión que se halla en el medio, pues la filosofía no se puede deducir de un principio previo o final que funcione como primer principio. Antes bien, la filosofía sigue una cadena de justificación en círculo, por eso la progresión infinita de la poesía que le permite ir fortaleciéndose y ampliando sus límites del conocimiento.

³ "Allí donde acaba la filosofía, debe empezar la poesía". (Schlegel, 2009, p. 200).

Precisamente, Schlegel sostiene que donde se pueden reconocer los límites de la filosofía, justamente allí debe comenzar a levantarse el dominio de la poesía.³ No es casual que el joven romántico crea que: "Hay que recordar que la necesidad de la poesía se basa en la exigencia de presentar lo infinito que emerge de la imperfección de la filosofía" (Frank, 2015, p.219). Esta interpretación, sostenemos, convierte a la estética en una forma añadida que completa las limitaciones de la razón. A las imposibilidades de la reflexión, el arte solucionaría esos problemas. La estética sería un segundo momento necesario para solucionar los problemas epistemológicos. A este momento, le podríamos llamar "humildad epistemológica", siguiendo el término acuñado por Elizabeth Millán (2007). Este concepto da cuenta de aquello que la razón, al reconocer su límite, apela a la dimensión estética a los fines de representar el absoluto desde otras formas que no sean las pretensiones fundacionalistas o la transparencia de la razón, o bien, el absurdo de entregarse a una fuerza que excede cualquier participación de orden subjetiva.

De esa forma, el arte es convocado en el marco de la explicación del romanticismo como aquella dimensión que asegura la posibilidad de sentido, pese a la limitación de la reflexión sistemática. De hecho, la ironía romántica se deriva de entender el concepto de filosofía como un "anhelo por el infinito" que muestra la falta de fundamentos, pero que a través del arte evita caer en el absurdo de la desaparición de cualquier posible fundamento que se pueda involucrar en su búsqueda de lo infinito. Dice Frank:

The early romantic definition of philosophy as "yearning for infinity" emphasizes the nonpossession, the lack, of a principle. If there is no safe foundation that presents itself to our consciousness as evident, then it is posible to doubt each of our beliefs: "the clinging, the being glued to the infinite," maintains Schlegel, "is the true character of dogmatism" (KA 12, 51). So-called romantic irony allows for that; it is not a particular feature of the content, but a trait of the style of speech. Something is uttered ironically when the way of saying it neutralizes the determinateness of the content, brings into suspense, or sets in motion withdrawal from it in favour of an infinity of options that might as well have been uttered in its place. Ironical speech keeps open the irrepresentable location of the infinite by permanently discrediting the finite as that which is not intended. (Frank, 2014, pp.23-34)

Entonces, la preocupación que queremos destacar está centrada en las distintas formas de crítica, revisión y apertura del conocimiento que los románticos presentan con su estética. El romanticismo exhibe, de esta manera, modos epistemológicos capaces de criticar las pretensiones autosuficientes de la razón sin caer en su contraparte irracional como se ha esforzado el posmodernismo, por ejemplo, en interpretar. El antifundacionalismo romántico, en consecuencia, no puede tacharse de la otra cara de la razón y la pérdida de alguna intervención subjetiva. De hecho, el escepticismo romántico enfatiza que la estética es una forma de experimentación

de otras formas de representación filosófica, ella sería una especie de forma *sui generis* de hacer filosofía, en la medida en que la filosofía devenía en poesía.

Con esto último, sostenemos, se puede vislumbrar una opción para pensar la enseñanza de la filosofía a partir de la estética como una forma de reflexión constitutiva a la propia filosofía y sus límites. Si la enseñanza de la filosofía requiere un tipo de filosofar que no se vuelva dogmático ni esencialista, la estética puede aparecer como un camino plausible de autocrítica de lo filosófico en el seno mismo de su conformación. Como sostiene Romina Gauna:

Cuando de Filosofía se trata, la pregunta (filosófica) es el corazón de la misma y la que nos conduce ciertamente por el camino del filosofar, por lo tanto el profesor de Filosofía debería asumir el riesgo de un auténtico preguntar y trabajar sobre la actitud de los sujetos frente a la misma, que no siempre significa asumir que debe haber una única respuesta o que las preguntas en Filosofía no siempre tienen una respuesta (...) (2020, p.6)

En consecuencia, la filosofía como aproximación infinita puede ser una apertura para la forma de la propia filosofía. En esa dirección, la enseñanza de la filosofía, mediante la estética como camino, puede encontrar modulaciones a sus propias ansias de convertirse en una verdad última, como asimismo, encontrar lugares críticos en su propia estructura.

CONSIDERACIONES FINALES

En nuestra exploración hemos tratado de rescatar a la estética como un camino posible para pensar la enseñanza de la filosofía. Para esa tarea recuperamos la idea de filosofar del primer romanticismo alemán, según la cual, es posible no encontrar fundamentos absolutos y definitivos. A dicha forma de pensamiento la denominamos tarea infinita o aproximación infinita del pensamiento. A partir de esa estructura, propusimos que el campo de la enseñanza de la filosofía puede encontrar un camino que evite toparse con dogmas y esencias que canonizan determinadas corrientes filosóficas que impiden enseñar a pensar, criticar y debatir sobre filosofía y posibilitan, en todo caso, solo un pensamiento de escuela.

Con ese propósito, hemos sostenido que la experiencia estética puede mostrar y mejorar de forma autocrítica a la filosofía y sus formas. Cuando la filosofía no puede representar conceptualmente o con sus recursos algún fenómeno, la dimensión estética con sus apelaciones al arte y la sensibilidad permiten complementar y extender los límites de la filosofía sin diluirla. Esto no supone que la racionalidad encuentre una barrera metafísica, irracional u oscura de la razón. Antes bien, la racionalidad en la estética se ve ampliada en su capacidad de reflexión, como hemos tratado de evidenciar con conceptos como la ironía y alegoría románticas.

Frente a las opciones que en la enseñanza de la filosofía buscan establecer o bien la racionalidad de la dimensión filosófica o bien la dimensión emocional de la misma, la estética permite establecerse en la oscilación entre estos polos. La oscilación entre estos elementos, como ha insistido Elías (2023), puede abrir un camino exploratorio y alternativo a la enseñanza de la filosofía. Así, el campo de la enseñanza de la filosofía necesita asumir un concepto de filosofar que posibilite evadir los cánones preestablecidos y lugares comunes que hacen del saber filosófico un lugar distante para los estudiantes.

REFERENCIAS

- Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita*. España: Arena.
- Cerletti, A., & Couló, A. C. (Coords.). (2015). *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Argentina: Noveduc.
- Elías, C. T. (2023). Una enseñanza de la filosofía diferente. Una alternativa entre emociones y racionalidad. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(2), 1–14.
- Frank, M. (2004). *The philosophical foundations of early German Romanticism*. Albany: State University of New York Press.
- Frank, M. (2014). What is early German Romantic philosophy? En D. Nassar (Ed.), *The relevance of romanticism: Essays on German romantic philosophy* (pp. 15-29). Oxford: Oxford University Press.
- Frank, M. (2015). Filosofía como «aproximación infinita». Consideraciones a partir de la «constelación» del primer romanticismo alemán. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 2(2), 311-333.
- Gauna, R. (2020). Prácticas de la enseñanza en Filosofía: de la repetición a la recreación. En *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública* (Edición en línea, junio). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106379>
- Gómez, D. (2020). Enseñanza en filosofía e investigación filosófica. Un lazo problemático: de la exclusión a la complementariedad. En A. Cerletti & C. Couló (Eds.), *La filosofía en la universidad: entre investigadores y profesores* (pp. XX-XX). Buenos Aires: Noveduc.
- Jiménez, M. (1999). *¿Qué es la estética?* Barcelona: Idea Book.
- Maillard, Ch. (2017). *La razón estética*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Marchán Fiz, S. (2007). *La estética en la cultura moderna*. Madrid: Alianza.
- Millán-Zaibert, E. (2007). *Friedrich Schlegel and the emergence of romantic philosophy*. Albany: State University of New York Press.
- Novalis. (2007). *Estudios sobre Fichte*. Madrid: Akal.

- Olivera, E. (s.f.). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Emecé.
- Schlegel, F. (1958). *Kritische Ausgabe (KA)* (E. Behler, J.-J. Anstett & H. Eichner, Eds.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schlegel, F. (1996). *Poesía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Schlegel, F. (2005). *Conversación sobre la poesía*. Buenos Aires: Biblos.
- Schlegel, F. (2009). *Fragmentos, seguido de Sobre la incomprensibilidad*. Barcelona: Marbot Ediciones.
- Schlegel, F. (2012). *El absoluto literario. Teoría de la literatura del romanticismo alemán*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Artículos / Artigos / Articles



Democracia y Justicia Social:
una lectura desde Fausto Reinaga

Democracia e Justiça Social:
uma leitura desde Fausto Reinaga

Democracy and Social Justice:
A Reading from Fausto Reinaga

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
16 Agosto 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Noviembre 2024

Octavio Marino Pedoni

Área de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad Asociada a CONICET
Universidad Católica de Córdoba
Córdoba/ Argentina
ompedoni@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8813-5967>

Resumen

El artículo explora la relación entre democracia y *justicia social* en América Latina, utilizando principalmente la obra de Fausto Reinaga como marco teórico. Se argumenta que la democracia en la región ha sido utilizada por las élites para mantener el control y la exclusión de ciertos grupos, especialmente los sujetos *indios*. Reinaga critica la democracia liberal occidental por perpetuar desigualdades socioeconómicas y raciales, y propone una “democratización de la democracia” que incluya una transformación estructural y filosófica. La *justicia social*, según Reinaga, debe ir más allá de la igualdad formal y abordar las estructuras de poder que mantienen a las mayorías en la marginalidad. El artículo concluye que una verdadera democracia en América Latina debería reconocer la diversidad de sus sujetos y promover una participación significativa y real de las mayorías sociales en los procesos de toma de decisiones.

Palabras clave: Democracia, Justicia Social, Indianismo, Fausto Reinaga.

Resumo

O artigo explora a relação entre democracia e *justiça social* na América Latina, usando principalmente a obra de Fausto Reinaga como marco teórico. Argumenta-se que a democracia na região tem sido

Referencia para citar este artículo: Marino Pedoni, O. (2024). Democracia y Justicia Social: una lectura desde Fausto Reinaga. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 58-70.



usada pelas elites para manter o controle e a exclusão de certos grupos, especialmente os indivíduos *indianos*. Reinaga critica a democracia liberal ocidental por perpetuar desigualdades socioeconômicas e raciais, e propõe uma “democratização da democracia” que inclua uma transformação estrutural e filosófica. A *justiça social*, segundo Reinaga, deve ir além da igualdade formal e abordar as estruturas de poder que mantêm as maiorias na marginalidade. O artigo conclui que uma verdadeira democracia na América Latina deveria reconhecer a diversidade de seus sujeitos e promover uma participação significativa e real das maiorias sociais nos processos de tomada de decisões.

Palavras chave: Democracia, Justiça Social, Indianismo, Fausto Reinaga.

Abstract

The article explores the relationship between democracy and *social justice* in Latin America, using mainly the work of Fausto Reinaga as a theoretical framework. It is argued that democracy in the region has been used by elites to maintain control and exclusion of certain groups, especially *Indian* subjects. Reinaga criticises Western liberal democracy for perpetuating socio-economic and racial inequalities, and proposes a “democratization of democracy” that includes a structural and philosophical transformation. *Social justice*, according to Reinaga, must go beyond formal equality and address the power structures that keep majorities on the sidelines. The article concludes that a true democracy in Latin America should recognize the diversity of its subjects and promote meaningful and real participation of social majorities in decision-making processes.

Key words: Democracy, Social Justice, Indianism, Fausto Reinaga.

INTRODUCCIÓN

En este artículo consideramos que “democracia”, en América Latina, no ha sido un concepto monolítico; porque ha sido una respuesta a las circunstancias cambiantes de la región. En ese horizonte, exploraremos la relación entre democracia y justicia social, desde la obra *La Revolución India* (1970) del pensador quechuaymara Fausto Reinaga (1906-1994), cuestionando si la democracia puede existir sin una verdadera justicia social. Esto para visualizar cómo las estructuras democráticas pueden perpetuar desigualdades socioeconómicas y raciales. Lo cual evidencia las limitaciones de la democracia liberal occidental en contextos latinoamericanos. El problema que se plantea es si la democracia, tal como ha sido implementada en América Latina, puede considerarse genuina o si es una forma legal de discriminación. La hipótesis sugiere que la democracia, sin justicia social, es insuficiente y puede ser utilizada como una herramienta de dominación. Por esto, tendremos como objetivos proponer una reconfiguración de la democracia que incluya una verdadera representación y participación de las mayorías sociales.

El contexto histórico de *La Revolución India* (1970), era el de un proceso de militarización del Estado boliviano (Dunkerley, 2003 [1987]). En 1964, el militar René Barrientos había derrocado al presidente constitucional Víctor Paz Estenssoro. A pesar de los intentos de mantener una fachada de democracia electoral, el régimen de Barrientos y sus sucesores mantuvieron un control férreo sobre las instituciones políticas, reprimiendo cualquier forma de oposición, especialmente por parte de sindicatos y movimientos sociales críticos. La intervención directa de los militares en la política se justificaba bajo el pretexto de salvaguardar la estabilidad nacional frente a las amenazas internas y externas, lo que debilitó la institucionalidad democrática. Además, la influencia de las potencias extranjeras, especialmente de Estados Unidos de América del Norte, también jugó su papel en este contexto, al respaldar regímenes que garantizaban la estabilidad y la protección de sus intereses en Bolivia. Así, la sucesión de golpes y contragolpes durante estos años (1964-1970) reflejaría una profunda crisis de legitimidad en el sistema político boliviano. Luego, vendría la dictadura del militar Hugo Banzer (1971-1978).

En ese contexto, Fausto Reinaga realiza una crítica a la democracia liberal occidental, no solo denunciando las formas históricas de exclusión que este sistema político ha perpetuado en América Latina, sino planteando una propuesta: la necesidad de “democratizar la democracia” (Ticona Condori, 2016: 88; Cruz, 2021: 3). Esta idea no se limita a una reforma institucional o normativa, sino que busca una transformación estructural y filosófica que reconozca las realidades de los sujetos *indios*. Reinaga observa que la democracia, tal como ha sido implementada en la región, no ha cumplido con su promesa emancipadora. En lugar de ser un mecanismo de inclusión y participación, ha funcionado como una herramienta de dominación para las élites *blanco-mestizas*. Por tanto, *democratizar la democracia* implicaría repensar los fundamentos de la *democracia* desde una

perspectiva que incorpore las voces silenciadas, particularmente, la de los sujetos *indios*.

La crítica de Reinaga a la democracia parte de su rechazo al eurocentrismo o al *norteamericanismo*, que ha moldeado las estructuras estético-políticas en América Latina: el dilema queda planteado así: "indianizarse o norteamericanizarse". ¡O indios o gringos!" (Reinaga, 2014 [1964]: 195). Para Reinaga, la imposición de la democracia liberal occidental fue una extensión de las lógicas coloniales que subordinaron a los sujetos *indios* a los intereses de las élites *blanco-mestizas*. En este marco, *democratizar la democracia* implicaría descolonizar sus fundamentos y prácticas, reconociendo que este sistema estético-político actual no puede responder a las necesidades de las mayorías sociales si sigue basándose en los principios y valores impuestos por los colonizadores (antiguos y modernos).

Reinaga también identifica la *exclusión racial* (Reinaga, 2014 [1970]: 55, 122) como un elemento estructural de la democracia liberal occidental. La marginación de los sujetos *indios* no ha sido un accidente, sino una característica inherente a la construcción de las repúblicas en América Latina, que se ha basado en la idea de la superioridad racial de las élites *blanco-mestizas*. Por ello, *democratizar la democracia*, desde esta perspectiva, implicaría un proceso de *justicia racial* (Reinaga, 2014 [1970]: 57); este proceso no podría lograrse a través de la asimilación de los sujetos *indios* en un sistema diseñado para mantenerlos subordinados, sino que requeriría una transformación de las relaciones de poder y una reparación de las injusticias históricas.

La noción de *justicia social* es una pieza importante en la crítica de Reinaga a la democracia. Porque una democracia *verdadera* no puede limitarse a garantizar derechos políticos formales sin considerar las desigualdades que han caracterizado a las sociedades latinoamericanas. Como consecuencia, *democratizar la democracia* implicaría, por tanto, un proyecto de *justicia social* que redistribuya no solo el poder político, sino también los recursos económicos y culturales. Esta *justicia social*, en la visión de Reinaga, es inseparable de la *justicia racial*.

Democratizar la democracia, en el pensamiento de Reinaga, sería un llamado a transformar la relación entre el Estado y los sujetos *indios*, particularmente. La democracia liberal occidental ha funcionado como una herramienta de poder para legitimar el control del Estado sobre las mayorías oprimidas. Desde el pensamiento de Fausto Reinaga, el Estado debería ser repensado desde una perspectiva en la que los sujetos *indios* no sean objetos de gobierno, sino sujetos estético-políticos plenos que participan en la toma de decisiones.

¿DEMOCRACIA O DEMOCRACIAS?

La democracia en América Latina no puede ser entendida como un concepto monolítico (Ramaglia, 2024). Desde la *Historia de las Ideas Latinoamericanas*, se puede plantear que los marcos históricos y culturales han dado lugar a “formas” diversas de organización estético-política, lo que implica que la democracia ha tenido manifestaciones variadas y contradictorias históricamente en la región (Roig, 2009 [1981]: 247-276; 2002: 157-170). A lo largo de su historia, las élites latinoamericanas han utilizado el concepto de *democracia* para consolidar estructuras de poder, manteniendo relaciones de dominación y exclusión de ciertos grupos sociales, particularmente de los sujetos *indios* y las clases más desfavorecidas.

El carácter heterogéneo de la democracia en América Latina se ve reflejado en el hecho de que las experiencias democráticas en el continente no han sido homogéneas ni lineales (Roig, 2002: 162). Cada experiencia de democracia, como proyecto estético-político, no surgió de una abstracción universal, sino de las realidades específicas de los países latinoamericanos. Por lo que, la democracia en estos contextos ha sido moldeada por las influencias coloniales, por las luchas de poder y por las dinámicas de exclusión que han caracterizado las relaciones entre las élites y los demás sectores sociales.

La diversidad de sujetos en América Latina ha planteado limitaciones al ideal democrático liberal occidental. La democracia, en su forma clásica, ha fracasado en representar adecuadamente a los sujetos *indios* y a los sectores marginados. Esto se debe a que la implementación de modelos democráticos en la región ha estado marcada por un intento de homogeneización, que no respeta la diversidad de los sujetos comprendidos por aquellos. La imposición de estructuras democráticas que no toman en cuenta la historicidad de las repúblicas latinoamericanas ha generado formas de exclusión, lo que ha llevado a que la democracia sea vista por muchos como una imposición más que como un sistema legítimo de representación (Roig, 2009).

La idea de democracia en América Latina, también, ha sido instrumentalizada para mantener el control sobre las masas. Las élites *blanco-mestizas*, en su deseo de preservar sus privilegios, han utilizado la democracia como una forma de legitimación del orden establecido. Pensaron que “si no se pudo evitar la democracia, había que construirla de tal modo que se pudiera excluir legalmente, con el recurso de la fuerza de ser necesario, a los indeseables integrantes de poblaciones indígenas americanas o hispano indígenas” (Roig, 2009: 199). Esto crea una tensión entre los ideales democráticos de *igualdad* y *participación* y la realidad de una democracia que excluye a la mayoría de la población de los procesos de toma de decisiones. En este sentido, se podría plantear una crítica al concepto de *representación* en las democracias latinoamericanas, sugiriendo que esta suele ser más ficticia que real, dado que las decisiones políticas terminan por responder principalmente a los intereses de las elites. Entonces,

hipotéticamente, “si la democracia representativa ha llegado a su fin es porque nunca fue otra cosa que una mera sustitución. Los electores no son ‘representados’, sino ‘sustituidos’” (Roig, 2009: 206).

En relación a lo anterior, la noción de democracia en América Latina debería ser reconfigurada para ser verdaderamente inclusiva y representativa. Porque habría que preguntarse: “¿no será que la sociedad civil muestra heterogeneidades en relación con las diversas labores, tareas y trabajos a los que debemos entregarnos? ¿La sociedad [...] es de una homogeneidad tal que, inevitablemente, ha de concluir siendo representada en parlamentos únicos?” (Roig, 2009: 209). Esta reconfiguración implicaría un reconocimiento de la diversidad de sujetos políticos y una transformación de las estructuras de poder que permita generar una verdadera representación política en sociedades profundamente estratificadas.

La democracia en América Latina, desde las perspectivas de Fausto Reinaga, puede ser vista como una imposición autoritaria que reproduce las estructuras de dominación heredadas del colonialismo (Macusaya Cruz, 2012: 50). En Reinaga se puede leer que la implementación de la democracia liberal occidental en la región no fue producto de un consenso entre los sujetos, sino una decisión impuesta por las élites *blanco-mestizas*. Estas élites adaptaron los principios democráticos a sus intereses, usando la democracia como un instrumento de control. En lugar de fomentar una verdadera inclusión, las élites restringieron la participación política de grandes sectores de la población, particularmente de los sujetos *indios*. Dice Reinaga que “después de la fundación de la República, tanto la democracia del liberalismo positivista del siglo XIX, como el ‘marx-leninismo’ boliviano de nuestro tiempo no pararon mientes ni quisieron ver la entraña real del indio” (Reinaga, 2014[1970]: 77).

Para Fausto Reinaga, la imposición de un sistema democrático liberal occidental no solo implica una cuestión política, sino también un asunto económico. Dice Reinaga: “Las ideas democrático-burguesas venidas de Europa, flotan como las nubes, sobre una realidad económica de explotación feudal-esclavista del indio” (1970 [2014]: 158). Aunque desde 1952, en Bolivia, el voto calificado dio paso al voto universal, la realidad de los sujetos *indios* no cambió sustancialmente. Sobre ello, Fausto Reinaga expresa que “los poderes del Estado boliviano, concretamente, el Ejecutivo y el Legislativo, son elegidos por el voto indio. [...] Y sin embargo, Ejecutivo y Legislativo aplastan al indio, igual que las ruedas del camión al sapo” (1970 [2014]: 305). Como consecuencia, Reinaga denuncia que, bajo el manto de la democracia, se oculta una continuidad de las estructuras coloniales que perpetúan la opresión de los sujetos *indios*. Esto en tanto la participación, mediante el voto, de estos sujetos a la democracia sirve para legitimar un orden y no modificarlo o hacerlo más inclusivo.

La democracia, como modelo estético-político en América Latina, no ha sido neutra, sino que ha servido a los intereses de las clases dominantes. Porque la democracia ha sido concedida con límites, aunque los sujetos pueden votar, no pueden hacerlo

sobre cualquier tema. En asuntos económicos, generalmente, las decisiones están vedadas para la mayoría social. Dice el filósofo argentino Arturo Roig (1922-2012), citando al economista norteamericano Joseph Stiglitz,

Después de venderle la democracia, le dicen que las decisiones fundamentales relativas a política macroeconómica (y especialmente la monetaria) son demasiado importantes para dejarlas libradas a los procesos políticos democráticos. No se puede confiar en el pueblo, le dicen, porque es muy probable que lo engañen los dirigentes populistas (Roig, 2009: 205).

La idea de democracia ha sido distorsionada y manipulada para legitimar un orden social que beneficia a una minoría y excluye a las mayorías sociales. Este uso de la democracia como una herramienta de dominación refuerza la idea de que, en su versión histórica, el sistema ha sido diseñado para evitar cambios reales en las estructuras de poder. Porque las elites latinoamericanas siempre tuvieron miedo que la democracia “en manos” de la mayoría social adoptara “formas ‘exageradas’” (Roig, 2002: 165).

DEMOCRACIA Y JUSTICIA SOCIAL

La democracia en América Latina tendría un problema de *forma*, como dijimos en párrafos precedentes, y con ello dificultades de representación. En relación a esto, podemos leer *La Revolución India* de Fausto Reinaga: “En la política actual (1970), la raza india participa del poder, pero en una proporción inversa a la magnitud y volumen de su fuerza. De cuatro millones de indios (campesinos) los que en realidad usufructúan el poder no alcanzan a cien personas” (1970 [2014]: 308). Desde esta situación, podríamos decir que, uno de los problemas sería la *forma institucional* de la democracia, esa que aun reproduce modelos de orden heredados del colonialismo. Ante esto, Fausto Reinaga se pregunta si “¿debemos todavía hacer una nación al estilo de Francia, Inglaterra o Estados Unidos? ¿Y por qué? ¿Y para qué?” (1970 [2014]: 170). Bajo esos modelos, en el caso boliviano, Reinaga subraya *cómo* el sistema político ha mantenido a los sujetos *indios* al margen de la toma de decisiones, al menos hasta 1970, utilizando las instituciones democráticas como un instrumento para perpetuar desigualdades históricas. Este uso de las instituciones refleja una democracia que, aunque formalmente participativa, es en realidad una herramienta de opresión; en donde los sujetos *indios* estarían al servicio (*pongueaje político*) de los intereses políticos de los sujetos *blanco-mestizos*. Sobre esto, dice Reinaga:

El voto indio en manos del cholaje blanco mestizo es un instrumento de opresión del indio. Gracias a su propio voto el indio se ha convertido en “pongo político”. El “pongueaje” político del indio es el sostén de los partidos político (1970 [2014]: 309).

Por otro lado, la *forma normativa* de la democracia en América Latina evidencia una contradicción entre las normas establecidas y las prácticas sociales que deberían regirse por ellas. Reinaga denuncia que, aunque la constitución y las leyes democráticas proclaman la igualdad de todos los sujetos, en la práctica se imponen mecanismos que restringen el acceso de los sujetos *indios* a derechos fundamentales. Esto se observa en la exclusión política de los sujetos *indios*, quienes son reconocidos formalmente como ciudadanos, pero son privados de una representación política genuina.

Según los fundadores de la república [Bolivia], los indios eran "ciudadanos" para pagar la "contribución indigenal", "ciudadanos" para pagar impuestos y para nada más. Pagada la "contribución indigenal" dejaban de ser "ciudadanos" de la República. Volvían a ser indios siervos, indios esclavos (1970 [2014]: 286).

La tensión entre las normas y la realidad social genera una situación en la que la democracia se convierte en un marco normativo que legitima la exclusión y la desigualdad.

En cuanto a la *forma discursiva* de la democracia, también, juega un papel en la exclusión de las mayorías. Según Fausto Reinaga, el discurso dominante presenta la democracia como un ideal universal y civilizatorio, pero este discurso es utilizado para justificar el orden impuesto por las élites: "Se olvidan de Bolivia y defienden la cultura occidental, sin 'compartir los atributos temporales de eso que se llama civilización del occidente' (Reinaga, 1970 [2014]: 38). Como consecuencia, al enmarcar la democracia como una conquista de la modernidad occidental, se invisibilizan las demandas y necesidades de los sujetos *indios*, cuya concepción de la vida política no se alinea con los modelos liberales de representación. Esta imposición discursiva refuerza la aceptación del orden democrático como incuestionable, pese a que en su aplicación concreta margina a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Otra forma de la democracia, a tener en cuenta, es la *histórica*, que se vincula con la memoria y las expectativas de los sujetos latinoamericanos, es igualmente problemática. En ese marco, los sujetos *indios* encuentran limitadas sus posibilidades para llevar adelante una transformación real de las circunstancias que los oprimen en tanto *indios*, incluso, en democracia. Aunque algunos podrían encontrar esto paradójico, Reinaga dice:

Pues el cholaje boliviano tiene una larga tradición y larga experiencia en la conquista y dominación del indio. Cuando el Inca Manco II luchaba por expulsar de América al español y ponía sitio a Cuzco, su hermano Paullu, convertido en perro de caza de los blancos conquistadores conducía masas de indios por el camino de la traición y luchaba contra el Inca y rompía el cerco del Cuzco español. [...] Los "dirigentes campesinos" de Bolivia, hechos a imagen y semejanza de Víctor Paz Estenssoro, Juan Lechín y General Barrientos, cuidan celosamente que los

indios aymaras y quechuas depositen en las urnas el color de la papeleta de sufragio que ha salido del Palacio de Gobierno (1970 [2014]: 305).

Las élites, al consolidar su poder a través de la democracia, han mantenido un orden social que responde a sus propios intereses y que no refleja las aspiraciones de los sujetos *indios*. Las proyecciones de la democracia, lejos de ser una herramienta de liberación, han sido utilizadas para fortalecer un sistema de dominación que ha perdurado a lo largo de los siglos. Sin embargo, Fausto Reinaga en 1970 ya veía que quizás eso podía cambiar, porque

El que vota puede elegir y ser elegido. Si elegido es un indio aymara, el indio aymara será el Presidente de Bolivia; y si el elegido es un quechua, el indio quechua será el Presidente de Bolivia. La persona que sufraga, la persona que vota tiene derecho a organizar su partido: puede organizar su partido político (1970 [2014]: 306).

Por último, la *forma social* de la democracia en América Latina también revela una tensión entre la diversidad de las sociedades y el orden homogéneo que las élites buscan imponer. Para Reinaga, la democracia, tal como se ha implementado en la región, no tiene en cuenta la pluralidad que representan los sujetos *indios*.

Tenemos el caso de 1968, en que el cholaje blanco mestizo le dice al indio que ya no es "pongo" sino "ciudadano libre..." Que ya no es indio, es "campesino"; [...] Hemos visto que al indio se lo bautiza y se lo disfraza de una y otra cosa según los tiempos y según los regímenes, con objeto: a) de que pague impuestos y b) que se mantenga en su condición de bestia-esclava (1970 [2014]: 51).

En lugar de ser un sistema que promueva la participación activa de todos los sectores, la democracia ha sido diseñada para imponer un orden único, un orden *occidental*, que favorece a las élites *blanco-mestizas*. Esta imposición, basada en un modelo que no respeta la diversidad, refuerza la exclusión de las mayorías y convierte la democracia en un sistema autoritario disfrazado de legitimidad democrática. En este contexto, la democracia se convierte en una herramienta de discriminación legalmente justificada, donde los intereses de los sectores mayoritarios sociales son sistemáticamente ignorados. Lo cual ha resultado, según describe Reinaga, que sujetos *indios* sin recursos hayan formado en torno a las grandes ciudades "cinturones de [...] 'poblaciones marginales', que son los cuarteles de los miles y miles de desocupados" (2014 [1971]: 448-449 n.34).

En el pensamiento de Fausto Reinaga, la relación entre democracia y *justicia social* es compleja y está vinculada a la historia de exclusión de los sujetos *indios* en Bolivia y América Latina. Para Reinaga, la democracia en su forma occidental no ha logrado ni puede lograr *justicia social* mientras existan prácticas racistas, que instrumentalicen sujetos en beneficio de los intereses de élites y perpetúen desigualdades socioeconómicas. En su obra *La Revolución*

India, Reinaga plantea que la *justicia social* debería trascender el reconocimiento formal de derechos individuales y abordar las estructuras de poder que mantienen a las mayorías *indias* en una situación de marginalidad.

El indio no lucha por el salario, que nunca conoció; ni por la justicia social, que ni siquiera imagina. El indio lucha por la justicia racial, por la libertad de su raza; raza esclavizada desde que el occidente puso su pezuña en las tierras del Tawantinsuyu (1970 [2014]: 57).

La democracia, tal como ha sido implementada, no ha tenido la capacidad de integrar a los sujetos *indios* en tanto sujetos estético-políticos activos, sino que los ha relegado a una posición subordinada dentro del sistema político.

La *justicia social*, en la visión de Reinaga, implica una transformación estructural que elimine las desigualdades socioeconómicas, raciales y medioambientales que perpetúan la exclusión de los sectores mayoritarios, particularmente los sujetos *indios*. Por eso habla de *justicia racial*, que iría un paso más allá del reformismo implicado por la *justicia social* y propondría, Reinaga, prácticas revolucionarias. Él argumenta que una verdadera justicia no tendría que limitarse a una igualdad formal ante la ley, sino que debería implicar un cambio en las relaciones de poder y en las estructuras socio-económicas que favorecen a una minoría *blanco-mestiza*. En este sentido, la *justicia racial* tendería a una redistribución del poder y los recursos, así como una efectiva representación en la toma de decisiones de los sujetos *indios*. Esto de modo de modificar la situación planteada por Fausto Reinaga: "La Bolivia mestiza, creyendo que sólo ella es la nación, que sólo ella es la república, se ha atribuido la personería de la Bolivia india. El Estado boliviano, inconsultamente, sin derecho ha asumido la representación de cuatro millones de indios" (2014 [1971]: 479).

Reinaga también critica la concepción liberal de la democracia, que en su opinión está basada en una noción individualista de la ciudadanía que ignora las realidades colectivas de los sujetos *indios*.

El liberalismo manda suprimir la esclavitud, pero en Bolivia se la sostiene y se defiende la esclavitud del indio; el liberalismo no admite el latifundio, por ser un resabio feudal; pero en este país, los latifundistas son precisamente los liberales; por tanto, a sangre y fuego conservan el latifundio; el liberalismo es ateo y proclama la libertad de cultos, sin embargo en Bolivia son católicos (2014 [1971]: 315).

Desde el pensamiento de Fausto Reinaga, consideramos que la *justicia social* no puede alcanzarse a través de un sistema que privilegia los derechos individuales a expensas de los derechos colectivos. Por ello, los sujetos *indios* no son meros individuos dentro de una democracia liberal occidental, sino sujetos con intereses propios y una historia de lucha contra la opresión colonial (en sus distintas expresiones). Por lo tanto, la *justicia social* debería incluir

el reconocimiento de los derechos colectivos de los sujetos *indios*, incluyendo su derecho a la autodeterminación y a gobernarse de acuerdo con sus propios valores y principios.

La justicia *racial*, desde una perspectiva crítico-histórica favorable a los sujetos *indios*, debe entenderse como un proceso de revertir las consecuencias de siglos de prácticas deshumanizantes. Para Reinaga, las políticas y estructuras coloniales que han relegado a los sujetos *indios* a la pobreza y la exclusión no pueden ser simplemente reformadas dentro del marco de la democracia liberal occidental; deben ser transformadas radicalmente. Fausto Reinaga pregunta: “¿Queremos nacionalismo? ¿Queremos socialismo? ¿Queremos comunismo? Pues, vamos a lo nuestro. ¿Para qué seguir trayendo Europa, que nos ha causado solamente males?” (2014 [1971]: 484). Ante esto, la respuesta de Reinaga es el *indianismo*: “Tomemos lo nuestro y vamos con lo nuestro” (2014 [1971]: 484). El *indianismo* es “es una de las ideologías que reinterpretan y asumen el término indio como categoría política, que nombra a los sujetos racializados, pero que se rebela contra la dominación racial-cultural-económica” (Cruz, 2018: 15). Por esto, “el indianismo se propuso denunciar y enfrentar la opresión racializada de los indios, reivindicando el derecho de estos a la igualdad y, puesto que eran mayoría, al poder”; en otras palabras, “convertir la mayoría social”, que representaban los sujetos indios, “en mayoría política” (Portugal Mollinedo y Macusaya Cruz, 2017: 11, 25).

Desde el pensamiento de Fausto Reinaga, una verdadera *justicia social* implicaría la participación activa de los sujetos *indios* en los procesos políticos, no como sujetos pasivos que reciben derechos otorgados por el Estado, sino como actores plenos capaces de construir formas de gobierno válidas para todos. Esto significaría que la democracia debería ser repensada desde una perspectiva *indianista*, de modo de criticar las prácticas de exclusión justificadas desde conceptos como “libertad, democracia, ciudadanía, justicia y derechos humanos, principios fundantes de la modernidad, [que] han servido para sustentar e invisibilizar la dramática explotación y dominación de los” sujetos *indios* y, también, de los sujetos “negros” (Mamani Ramírez, 2006: 39). Por todo esto, la *justicia social*, subrayamos, no puede lograrse a través de un sistema que simplemente busque asimilar sujetos *diversos* en un marco democrático occidental, sino que debería implicar la creación de un nuevo sistema que se base, también, en los valores y prácticas estético-políticas de los sujetos *indios*. Como consecuencia, Reinaga impulsaría una “democratización de la democracia” (Ticona Condori, 2016: 88).

CONCLUYENDO: RECONFIGURANDO DEMOCRACIA

La reconfiguración de la noción de democracia en América Latina desde la obra de Fausto Reinaga debería partir de una crítica al eurocentrismo-*norteamericanismo* y a la imposición de sistemas políticos occidentales que han ignorado las realidades históricas de los sujetos *indios*, particularmente. Para Reinaga, la

democracia liberal occidental, que se ha adoptado en gran parte de América Latina, no solo ha mostrado insuficiencias para resolver los problemas estructurales de la región, sino que también es una herramienta de exclusión política y dominación racial. La democracia, en su versión occidental, no siempre ha respondido de la mejor forma posible a las necesidades de los sujetos *indios*.

Habría que empezar pensando en abandonar (o recordar criticar) la idea de que la democracia es un concepto universal, aplicable de manera homogénea a todas las sociedades. Desde Reinaga, la democracia, tal como ha sido implementada en América Latina, está profundamente vinculada a las estructuras coloniales y postcoloniales que perpetúan el poder de las élites *blanco-mestizas*. La reconfiguración debe, por tanto, implicar una *descolonización* de la democracia, reconociendo que los modelos democráticos occidentales no son neutrales, sino que llevan consigo una carga connotativa histórica de opresión.

Desde Reinaga, también, habría que insistir en que la democracia debería ser entendida no solo como un sistema de representación política, sino como un proceso de transformación social que conduzca a la *justicia social y racial*. Porque la democracia no tendría que limitarse a elecciones periódicas o a la participación formal en las instituciones del Estado. Debería ser un sistema que aborde las desigualdades estructurales, socioeconómicas y raciales que marcan a las repúblicas latinoamericanas. Esto implica que, la democracia debería estar ligada a una redistribución equitativa de los recursos y, también, a la restitución de recursos y derechos a los sujetos *indios*.

Un tema central de esta reconfiguración sería pensar en *cómo* mantener vigente la crítica al modelo de república basado en la homogeneización estético-política y racial. Desde el pensamiento de Fausto Reinaga, se puede plantear una crítica a cómo las democracias latinoamericanas han tratado de integrar a los sujetos *indios* en distintos proyectos de nación que han intentado borrar sus identidades y desestimar sus intereses particulares. Por ello, consideramos que la democracia en América Latina tendría que reconocer la diversidad de sujetos de la región, permitiendo que los sujetos *indios* y otros grupos históricamente excluidos puedan participar de manera efectiva de los procesos de toma de decisiones.

La reconfiguración de la democracia desde el pensamiento de Fausto Reinaga debería basarse en un proyecto de liberación que reconozca la historia de resistencia india contra el colonialismo, la *Epopéya India* (Reinaga 2014 [1970]: 191-244). Por ende, la democracia en América Latina no tendría que ser entendida simplemente como una serie de procedimientos políticos, sino como un proceso continuo de lucha por una justicia histórica. Esto implica que la democracia debería estar vinculada a la reparación de las injusticias pasadas, incluyendo la restitución de territorios y derechos a los sujetos *indios*, y al reconocimiento de sus aportes en la construcción de una nueva sociedad más equitativa y plural.

REFERENCIAS

- Cruz, G. (2013). *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*. La Paz: CIDES-UMSA/Plural.
- Cruz, G. (Comp.). (2018). *Sujetos políticos indígenas: Indigenismo, mestizaje y colonialismo*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Cruz, G. (2021). El tiempo de la crítica a *La Revolución India*: Desplazamientos a los 50 años de su primera edición. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 23. Recuperado de <https://mail.qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/496>
- Dunkerley, J. (2003). *Rebelión en las venas: La lucha política en Bolivia 1952-1982*. (Ed. original 1987). La Paz: Plural.
- Macusaya Cruz, C. (2012). El indianismo de Fausto Reinaga. *La Migraña: Revista de Análisis Político*, 5, 48-53.
- Mamani Ramírez, P. (2006). Dominación étnica, de clase y territorialización del poder indígena en Bolivia. En R. Gutiérrez & F. Escárzaga (Coords.), *Movimiento indígena en América Latina: Resistencia y proyecto alternativo* (Vol. II, pp. 35-53). México: Casa Juan Pablos et al.
- Portugal Mollinedo, P., & Macusaya Cruz, C. (2017). *El indianismo katarista: Una mirada crítica*. La Paz: FES.
- Ramaglia, D. (2024). Paradigmas actuales de la democracia. *Erasmus*, 26. Recuperado de <https://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/erasmus/article/view/740>
- Reinaga, F. (2014). El indio y el cholaje boliviano. En *Obras completas* (Tomo 2, Vol. 4, pp. 49-226). (Ed. original 1964). La Paz: VEPB/III-CAB.
- Reinaga, F. (2014). *La Revolución India*. En *Obras completas* (Tomo 2, Vol. 5, pp. 15-334). (Ed. original 1970). La Paz: VEPB/III-CAB.
- Reinaga, F. (2014). *Tesis India*. En *Obras completas* (Tomo 2, Vol. 5, pp. 411-509). (Ed. original 1971). La Paz: VEPB/III-CAB.
- Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza: EDIUNC.
- Roig, A. (2009). *Teoría crítica del pensamiento latinoamericano*. (Ed. original 1981). Buenos Aires: Una Ventana.
- Roig, A. (2009). *Democracia y utopía*. *Ágora Philosophica*, 10(19-20). Recuperado de <https://agoraphilosophica.com/Agora19-20/agora19-20-roig.pdf>
- Ticona Condori, R. (2016). *El pensamiento indianista de Fausto Reinaga: Un análisis desde la teoría política* (Tesis de licenciatura). Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. Recuperado de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/10886>

Inteligencia Artificial: incidencia en la Educación Superior

Artificial Intelligence: Impact on Higher Education

Inteligência Artificial: impacto no Ensino Superior

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
27 Junio 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Noviembre 2024

Myrian Celeste Benítez González

Ministerio de Educación y Ciencias
Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción
Asunción/ Paraguay
myriancelestebg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9937-0279>

Resumen

Este estudio examina cómo la IA puede optimizar los procesos educativos, discernir información relevante y enfrentar desafíos éticos y sociales. Se analiza su impacto en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, la retroalimentación eficiente a docentes, y la colaboración de estudiantes. Además, se exploran estrategias para abordar las implicaciones éticas y sociales de la IA, promoviendo la formación de profesionales que respondan a las expectativas del mercado laboral actual. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta a 272 docentes universitarios en Paraguay, para entender la percepción de los mismos respecto al impacto de la IA en la calidad educativa y su integración con una pedagogía transformadora, que podría repercutir no solo en la mejora la calidad educativa, sino que también proporcionan herramientas y metodologías que puedan ser aplicadas para optimizar la gestión profesional, mejorando la eficiencia, la personalización de servicios, y la sostenibilidad en el mundo profesional.

Palabras clave: Inteligencia Artificial (IA), Educación Superior, Gestión de calidad, Sostenibilidad empresarial, Personalización del aprendizaje.

Resumo

Este estudo examina como a IA pode otimizar os processos educativos, discernir informações relevantes e enfrentar desafios

Referencia para citar este artículo: Benítez González, M. (2024). Inteligencia Artificial: incidencia en la Educación Superior. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 71-90.



éticos e sociais. São analisados seu impacto no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, o feedback eficiente aos professores e a colaboração dos estudantes. Além disso, são exploradas estratégias para abordar as implicações éticas e sociais da IA, promovendo a formação de profissionais que respondam às expectativas do mercado de trabalho atual. Para a coleta de dados, foi aplicada uma pesquisa a 272 professores universitários no Paraguai, para entender a percepção destes em relação ao impacto da IA na qualidade educativa e sua integração com uma pedagogia transformadora, que poderia repercutir não apenas na melhoria da qualidade educativa, mas também fornecer ferramentas e metodologias que possam ser aplicadas para otimizar a gestão profissional, melhorando a eficiência, a personalização de serviços e a sustentabilidade no mundo profissional.

Palavras chave: Inteligência Artificial (IA), Educação Superior, Gestão da qualidade, Sustentabilidade empresarial, Personalização da aprendizagem.

Abstract

This study examines how AI can optimize educational processes, discern relevant information, and address ethical and social challenges. It analyzes its impact on the development of professional skills and competencies, efficient feedback to teachers, and student collaboration. Additionally, strategies are explored to address the ethical and social implications of AI, promoting the training of professionals who meet current labor market expectations. Data was collected through a survey of 272 university professors in Paraguay to understand their perception of the impact of AI on educational quality and its integration with transformative pedagogy. This integration could not only improve educational quality but also provide tools and methodologies for optimizing professional management, enhancing efficiency, personalizing services, and promoting sustainability in the professional world.

Key words: Artificial Intelligence (AI), Higher Education, Quality management, Business sustainability, Personalized learning.

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido en protagonista del espacio tecnológico actual y la Educación Superior no está ajena a esta presencia, cada vez más presente en los espacios de conocimiento, donde se vislumbran los avances de numerosas tecnologías y la obsolescencia de otras, a una velocidad inimaginable para la transmisión en forma masiva de un volumen importante de informaciones, adaptadas a nuestras sociedades, que equivale a la base de las competencias del futuro.

En este marco, se hace necesario definir determinados criterios, que permitan distinguir el caudal de informaciones más o menos efímeras, que invaden los espacios digitales de aquellos conocimientos veraces, en un mundo complejo y en perpetua agitación, pero al mismo tiempo, necesitado de directivas claras para convertir la información inicial en conocimiento.

Dentro del marco mencionado, la incorporación de la IA ha provocado un gran impacto en la escena tecnológica contemporánea, permeando en múltiples áreas de la sociedad. En este contexto, el abundante flujo de información en línea existente y, la necesidad de discernir entre conocimientos válidos y los no tanto, presentan desafíos significativos para las instituciones educativas.

No obstante, a pesar del potencial que ofrece la IA en el ámbito educativo, surgen cuestionamientos y desafíos que requieren atención y análisis, y, por lo mismo, es esencial comprender hasta qué punto la IA puede optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior, de modo que responda a las competencias requeridas por el mercado laboral-profesional. Además, resulta fundamental examinar los posibles desafíos éticos y sociales derivados de la creciente dependencia de herramientas de IA en diferentes contextos, así como explorar las barreras y limitaciones que pueden surgir en la implementación efectiva de esta tecnología.

Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo general: Explorar de qué manera la Inteligencia Artificial puede ser utilizada de manera efectiva en la educación superior para mejorar la reflexión sobre la calidad del aprendizaje, discernir entre información relevante y afrontar los desafíos éticos y sociales y repercutir en la calidad de la gestión profesional. Como objetivos específicos se plantean los siguientes: 1.- Indagar sobre la vinculación entre el aprendizaje a partir del uso de las IA; 2.- Indagar de qué manera la IA puede proporcionar una retroalimentación más precisa y eficiente a los docentes, para cumplir con las expectativas del mercado laboral; 3.- Describir cómo la IA puede apoyar el aprendizaje y la colaboración entre estudiantes en la educación superior, identificando y sugiriendo actividades y recursos que potencien las competencias necesarias para el éxito profesional; y 4.- Explorar estrategias y enfoques para abordar los desafíos éticos y sociales de la IA en la educación superior, promoviendo la formación de profesionales inclusivos, equitativos, éticos y altamente competentes.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Contextualización del aprendizaje con IA

La revolución de las tecnologías en las últimas décadas ha generado una serie de impactos de gran repercusión en la educación superior, permitiendo la generación de novedosos entornos y planteada nuevas modalidades en la formación. En este contexto, la Inteligencia Artificial es un campo desafiante que ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje y mejorar la experiencia de los estudiantes.

La UNESCO (2021), plantea que las IA son tecnologías de procesamiento de la información que unifican modelos y algoritmos que cuentan con la habilidad de aprender y resolver tareas cognitivas; estas generan resultados referentes a la adopción de decisiones en entornos virtuales y la predicción, por lo que resultan de gran apoyo en la educación al proporcionar conocimientos que permiten personalizar el aprendizaje, garantizando una enseñanza de calidad y propiciando que cada estudiante esté más comprometido en su proceso de aprendizaje. Así también, la IA puede analizar documentos y detectar similitudes con otros trabajos publicados, ayudando a prevenir el plagio.

Para Flores y García (2023), la IA puede convertirse en una gran aliada de docentes y estudiantes, ya que otorga no solo contenidos pedagógicos personalizados, sino también asistencia personalizada y tutorías. Los chatbots y asistentes virtuales basados en IA pueden proporcionar tutoría y responder preguntas de los estudiantes en tiempo real, dicha estrategia ayuda a aligerar la tarea de los docentes y brinda apoyo constante a los estudiantes. Sin embargo, Nivelá et al. (2022), afirman que existen países donde los docentes aún no han incorporado esta herramienta a su ejercicio profesional educativo.

Arguello (citado en Macías, 2021) señala que la IA se diferencia en 3 tipos (Ver Figura 1):

Figura 1: Tipos de IA

Inteligencia artificial estrecha	Es la capacidad de un sistema informático de llevar a cabo una tarea, la cual es realizada con precisión, mucho mejor que una persona, con el nivel más alto del desarrollo de IA que se ha alcanzado a nivel mundial. Ejemplos: vehículos autónomos y asistentes personales digitales.
Inteligencia artificial general	Refiere a un sistema informático que tiene la capacidad de superar al ser humano en la tarea intelectual. Viene dado por los robots, los cuales tienen pensamientos conscientes y actúan de acuerdo a sus propios motivos.
Superinteligencia artificial	Es aquella donde un sistema informático ha logrado superar a las personas en casi todas las áreas, el conocimiento en general, la creatividad científica y las habilidades sociales.

Fuente: Arguello citado en Macías, 2021.

Dentro del mencionado marco, la Inteligencia Artificial podría ejercer un impacto considerable en el ámbito educativo, abarcando desde la evaluación hasta la personalización del aprendizaje y la tutoría virtual. La IA no solo permite evaluar el desempeño académico de los estudiantes, sino también puede analizar sus respuestas emocionales mediante el análisis de textos y el reconocimiento facial. Estas capacidades avanzadas facilitan enormemente la labor del docente, permitiéndole comprender con mayor profundidad las necesidades educativas y emocionales de sus estudiantes. Al disponer de esta información detallada, los docentes pueden adaptar su enfoque pedagógico de manera más efectiva, lo que contribuye significativamente al logro de una educación de alta calidad. Además, la IA puede detectar patrones de comportamiento y rendimiento que podrían pasar desapercibidos en una evaluación tradicional, proporcionando una visión más completa y personalizada del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Mejora de la retroalimentación y evaluación

La retroalimentación en la evaluación constituye una de las estrategias más efectivas de la labor docente, porque promueve el aprendizaje significativo y genera oportunidades para empoderar a los estudiantes de sus logros (Bell y Brooks, 2017). Por lo mismo, la retroalimentación fomenta la autonomía para que se produzca el aprendizaje y reduce el nivel de ansiedad en relación con los resultados, mejorando los niveles de comprensión (Casa-Coila et al., 2022).

Uno de los desafíos que los docentes enfrentan en el contexto tecnológico está relacionado con la implementación de diferentes *e-actividades*, es decir, todas las tareas desarrolladas por el estudiante de forma individual o colectiva en el entorno virtual, y que están destinadas a obtener aprendizajes específicos (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021).

En este marco, con el avance de la Inteligencia Artificial se han desarrollado nuevas posibilidades para utilizar las tecnologías en la retroalimentación de los aprendizajes en tiempo real, y a medida que aumenta la cantidad de datos disponibles sobre el tema investigado resulta más efectivo el análisis y procesamiento de la información (Urquilla, 2022).

Se constata entonces que la Inteligencia Artificial está transformando la manera en que el docente concibe y lleva a cabo la evaluación educativa, desde algoritmos de aprendizaje automático que personalizan la retroalimentación hasta sistemas de evaluación adaptativas que se ajustan con dinamicidad a las habilidades de cada estudiante (Robbins y Judge, 2009). Además, a través de esta herramienta, se pueden crear tutorías virtuales, para identificar los errores más comunes y mejorar los aspectos más débiles en relación con el aprendizaje (Peñaherrera et al., (2022).

Otra estrategia muy valorada que facilita la tarea del docente es la evaluación automatizada mediante IA. A continuación, se mencionan algunas investigaciones relacionadas con este tema.

Para Martínez-Comesaña M. et al. (2023), la IA puede mejorar la evaluación de los estudiantes. Sus hallazgos incluyen predicciones de rendimiento, evaluaciones más objetivas y automatizadas mediante redes neuronales y procesamiento del lenguaje natural, así como el uso de robots educativos para analizar el proceso de aprendizaje.

Palomino Quispe J.F. et al. (2023), en la investigación que realizaron sobre Evaluación Cuantitativa del Impacto de la Inteligencia Artificial en la Automatización de Procesos, abordan la automatización de procesos mediante IA. Aunque no se centran específicamente en la evaluación, este trabajo proporciona una visión general de cómo la IA está transformando diversos ámbitos.

Lillo-Fuentes F., Venegas R. y e Lobos I. (2023), realizaron una revisión sistemática sobre la evaluación automatizada y semiautomatizada de la calidad de textos escritos. Su investigación abordó cuestiones como las consideraciones didácticas, tecnológicas y teóricas de estas herramientas, así como el papel crucial que desempeñan los docentes en su diseño y uso. Esta revisión destaca que la evaluación automática ha evolucionado de centrarse en puntuaciones fiables y rápidas hacia una evaluación más centrada en la retroalimentación. Así también, identificaron un escaso desarrollo de herramientas para la lengua española.

Entonces, la Inteligencia Artificial tiene el potencial de revolucionar la evaluación en la educación, al automatizar procesos y proporcionar retroalimentación, asimismo, puede adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales de los estudiantes. Al analizar los datos sobre el rendimiento y las preferencias de aprendizaje, puede ofrecer recomendaciones personalizadas, como sugerir recursos adicionales o ajustar el ritmo de enseñanza.

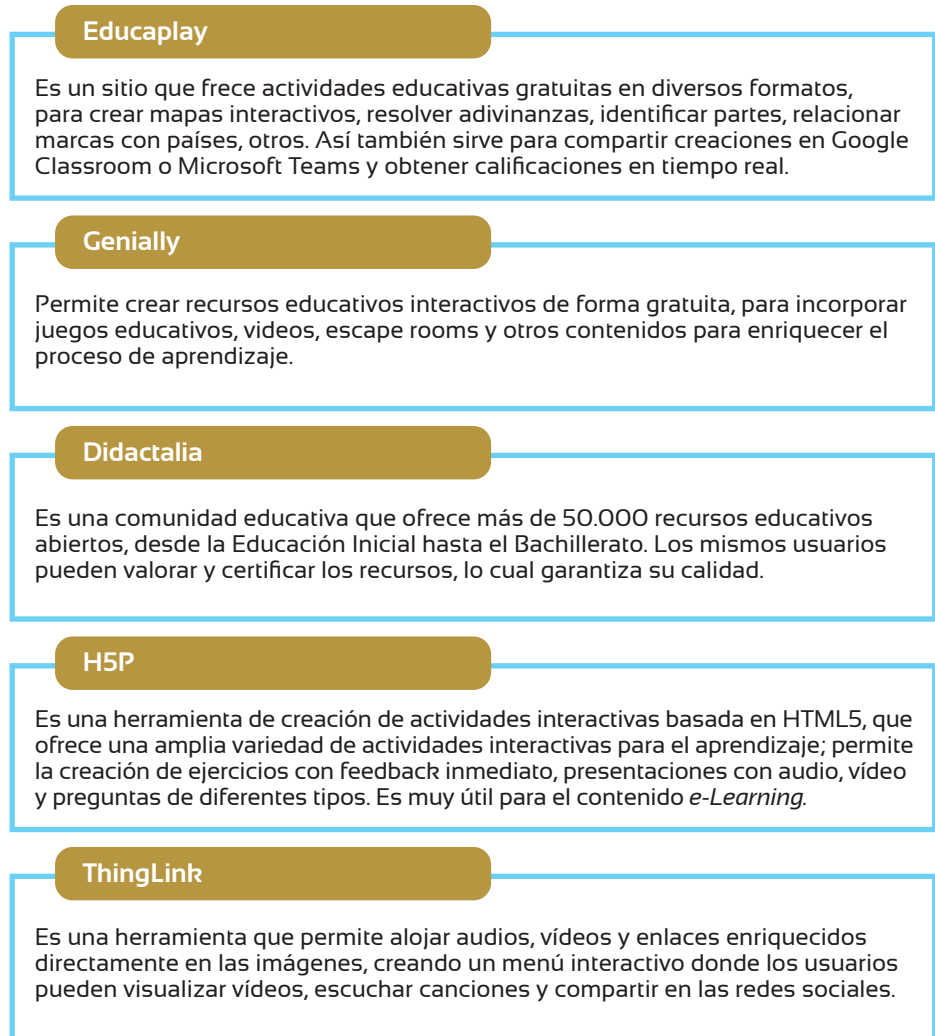
Recursos interactivos y aprendizaje colaborativo

Las herramientas digitales en el ámbito educativo se han vuelto una tendencia en constante crecimiento, brindando oportunidades para la interacción, la personalización y la colaboración. En este mismo orden, el aprendizaje en línea se presenta como una solución a las limitaciones del aprendizaje tradicional, proporcionando el acceso a recursos educativos ilimitados (Roy, 2019).

Entre las herramientas digitales utilizadas con mayor frecuencia se encuentran: Google, en particular Google Classroom, la red social WhatsApp, las plataformas Zoom, Moodle, Canva o Blackboard y una variada selección de aplicaciones similares, que ofrecen ventajas al permitir que estudiantes y educadores accedan a materiales de cursos, participen en discusiones y completen actividades interactivas (Agustín Padilla Caballero et al., 2021).

En la siguiente figura se mencionan algunas herramientas de aprendizaje:

Figura 2: Herramientas de aprendizaje



Fuente: Padilla Caballero et al., 2021.

Entonces, los recursos interactivos son herramientas digitales versátiles, que permiten interacciones sincrónicas y asincrónicas, las cuales se adaptan a diversas metodologías pedagógicas (Ríos et al., 2021). Estas empoderan a los docentes al simplificar las actividades administrativas, mejorar la comunicación y al ofrecer nuevas formas de enseñanza. Asimismo, facilitan la realización de las tareas de investigación, al permitir que los estudiantes participen activamente en la construcción de su proceso de aprendizaje.

Ética y desafíos de la IA en educación superior

La revolución tecnológica ha cambiado radicalmente la educación, con la Inteligencia Artificial siendo un factor clave en esta transformación y ocupando un lugar prominente en las discusiones sobre el futuro de la educación superior (Alonso-de-Castro & García-Peñalvo, 2022). Para enfrentar este desafío, es esencial estimular una reflexión crítica sobre su aplicación en el ámbito académico y fomentar un enfoque ético en el desarrollo de los sistemas informáticos.

En este contexto, la Inteligencia Artificial es una rama de las ciencias de la computación que se extiende a todas las áreas del conocimiento y explora la posibilidad de que las máquinas realicen tareas humanas (Vitanza et al., 2019; Túnnez-López & Tejedor-Calvo, 2019). El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, señala que las tecnologías de IA en la educación están creciendo constantemente, ya sea mediante robótica o algoritmos, y se utilizan para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo e inclusivo (UNESCO, 2019). Esto requiere que los docentes adapten sus métodos de enseñanza.

La Comisión Europea (2020) propuso un marco estratégico basado en valores para que las personas confíen en la Inteligencia Artificial (IA) y acepten sus beneficios. Además, el Parlamento Europeo (2021) afirmó que las tecnologías de IA en la educación son de alto riesgo y, por lo tanto, deben cumplir con requisitos más estrictos en cuanto a seguridad, transparencia, equidad y responsabilidad. Debido a esto, es importante tener en cuenta los aspectos éticos y los desafíos asociados con la IA en la educación superior.

- **Privacidad y seguridad de datos:** La utilización de la IA en la Educación Superior implica recopilar y procesar grandes cantidades de datos de los estudiantes, garantizando la privacidad y seguridad de estos, para proteger la información personal y sensible de cada usuario.
- **Equidad y sesgo algorítmico:** Se perciben ciertos riesgos referentes a los algoritmos utilizados en los sistemas de IA, ya que éstos podrían introducir sesgos y discriminación, hasta afectar negativamente a determinados grupos de estudiantes. Por lo mismo, es necesario garantizar que los sistemas de IA sean justos y equitativos para todos los usuarios, independientemente de su origen étnico, género, orientación sexual u otras características.
- **Transparencia y posibilidad de explicar:** Los algoritmos de IA son complejos y difíciles de entender para los usuarios finales, lo que puede dificultar la comprensión de cómo se toman las decisiones y cómo se generan los resultados. Esta situación conlleva a la necesidad de que los sistemas de IA sean transparentes y explicables, de modo que los estudiantes y docentes puedan comprender cómo funcionan para confiar en sus resultados.

- **Dependencia de la tecnología:** La creciente dependencia de la tecnología de IA en la Educación Superior plantea preocupaciones sobre la pérdida de habilidades humanas importantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Por lo mismo, es necesario encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología de IA y el desarrollo de habilidades humanas fundamentales.
- **Responsabilidad y rendición de cuentas:** Los sistemas de IA son máquinas computacionales, que pueden cometer errores o tomar decisiones incorrectas, cuyas consecuencias pueden afectar a los usuarios. Por tanto, es importante establecer con responsabilidad los mecanismos de rendición de cuentas, para asegurar que los sistemas de IA sean utilizados de manera ética y responsable.
- **Impacto en el empleo y la educación:** La automatización generada por la IA tiene el potencial de cambiar la naturaleza del trabajo y la educación del futuro. Por lo mismo, se necesita considerar cómo la IA desafiará a la fuerza laboral y en qué aspectos de debería preparar a los estudiantes para los trabajos del futuro, en un mundo cada vez más automatizado.

Lo anteriormente expuesto, nos indica que la IA está transformando radicalmente la educación superior, presentando nuevas posibilidades pedagógicas y asegurando un acceso equitativo e inclusivo para los estudiantes. Para que se fortalezca esta transformación es crucial que los docentes tengan la posibilidad de adoptar continuamente el uso de la IA con la preservación y el desarrollo de habilidades humanas fundamentales, como el pensamiento crítico y la creatividad. Además, la implementación de la IA introduce varios desafíos éticos, como la privacidad de los datos, la equidad en los algoritmos y la transparencia en las decisiones automatizadas. La protección de los datos personales es esencial para mantener la confianza de los usuarios, y los algoritmos deben diseñarse para evitar sesgos y discriminación, garantizando justicia y equidad para todos los estudiantes. En este punto es fundamental que se trabaje de manera seria en una legislación que resguarde este proceso.

La creciente dependencia de la IA en la educación superior también plantea preocupaciones sobre la responsabilidad y la rendición de cuentas. Es vital establecer mecanismos claros para que los errores o decisiones incorrectas de la IA no perjudiquen a los usuarios. No se puede dejar de resaltar que la automatización impulsada por la IA está cambiando la naturaleza del trabajo y la educación, y es crucial preparar a los estudiantes para estos cambios desarrollando tanto competencias tecnológicas como habilidades interpersonales y de pensamiento crítico. La propuesta de la Comisión Europea de un marco estratégico basado en valores es un paso importante para fomentar la confianza y aceptación de

estas tecnologías, y las normas estrictas de seguridad, transparencia y responsabilidad del Parlamento Europeo son esenciales para asegurar una implementación ética y responsable de la IA en la educación.

METODOLOGÍA

En términos metodológicos, el diseño del trabajo adopta un enfoque mixto, combinando tanto métodos cuantitativos como cualitativos para proporcionar una visión integral del fenómeno estudiado. Su alcance es descriptivo-correlacional, lo que implica una detallada observación y descripción de las características de la situación actual sin manipular variables. Este diseño no experimental permite recopilar datos y analizar tendencias y percepciones de manera naturalista, facilitando una comprensión profunda y contextualizada de cómo los educadores están adoptando y aplicando metodologías de inteligencia artificial en sus enfoques pedagógicos. Esta metodología mixta no solo enriquece la robustez de los hallazgos, sino que también permite una triangulación de datos que fortalece la validez y confiabilidad del estudio.

Participantes y técnica de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó como técnica una encuesta aplicada de manera virtual a través de un formulario en Google Form. Este cuestionario fue enviado a un total de 300 docentes universitarios, de los cuales 272 respondieron dentro del plazo establecido, que fue el mes de marzo de 2024. La elección de una encuesta virtual permitió alcanzar a una amplia gama de participantes de manera eficiente y efectiva, garantizando una alta tasa de respuesta. Los resultados obtenidos fueron procesados y analizados utilizando métodos de estadísticas descriptivas, lo que facilitó la identificación de patrones y tendencias relevantes dentro de los datos recopilados. Este análisis estadístico descriptivo proporcionó una base sólida para interpretar las percepciones y experiencias de los docentes en relación con el uso de la inteligencia artificial en sus prácticas pedagógicas.

La muestra está conformada predominantemente por mujeres, representando el 79,8% del total de participantes. El rango etario mayoritario se encuentra entre los 30 y 50 años, abarcando al 71,7% de los encuestados. En términos de experiencia docente, la mayoría tiene menos de 10 años de antigüedad en la educación superior, representando el 77,9% de la muestra. Esta composición demográfica sugiere que el estudio captura las perspectivas de una generación relativamente joven de docentes, con una experiencia profesional considerable, pero no extensa. Esta característica puede influir en la apertura y actitud hacia la adopción de nuevas tecnologías como la inteligencia artificial en el ámbito educativo. La diversidad de género y la variabilidad en la experiencia

también permiten una comprensión más rica y matizada de cómo diferentes grupos de docentes perciben y utilizan estas herramientas emergentes en sus estrategias de enseñanza.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento empleado para la realización de esta investigación fue una encuesta desarrollada a través de Google Forms. Esta encuesta constaba de veinte preguntas diseñadas para obtener una amplia gama de datos cualitativos y cuantitativos. Las preguntas combinaban formatos cerrados y abiertos para capturar tanto respuestas específicas como opiniones detalladas de los participantes. De este modo, la encuesta diseñada no solo responde a los estándares académicos, sino que también está alineada con las mejores prácticas en investigación educativa y social, asegurando una recolección de datos robusta y significativa.

Procedimientos

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento de recolección de datos, se estableció contacto con los individuos incluidos en el marco muestral, invitándolos a participar en el estudio a través del llenado de las encuestas. Fueron proporcionadas instrucciones claras y se resaltó la importancia de su colaboración para el éxito de la investigación. Además, se garantizó la confidencialidad de sus identidades, asegurando que sus datos personales serían protegidos en todo momento. Este compromiso con la privacidad de los participantes se alinea con los principios éticos de la investigación, asegurando el cumplimiento de normas rigurosas en la protección de datos y el respeto por los derechos de los encuestados.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se llevó a cabo un riguroso control de calidad de la base de datos generada a través de Google Forms. En primer lugar, se revisaron y cerraron las respuestas abiertas, integrándolas al enfoque cualitativo de la investigación. Esto permitió estructurar y categorizar las opiniones y comentarios de los participantes de manera coherente y significativa.

Los datos cuantitativos, fueron exportados del Excel al programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Este software facilitó la elaboración de tablas y gráficos, que se generaron utilizando herramientas de estadística descriptiva. Las funciones avanzadas de SPSS permitieron realizar análisis detallados, identificar tendencias y patrones, y presentar los resultados de manera clara y comprensible.

Este enfoque mixto aseguró una comprensión integral de los datos recolectados. La integración de ambos métodos proporcionó

una perspectiva más rica y completa de los hallazgos, contribuyendo así a una interpretación más precisa y robusta de los resultados de la investigación.

RESULTADOS

Perfil de los profesionales participantes

La muestra está compuesta principalmente por mujeres (79,8%), con una mayoría de participantes en el rango de edad de 30 a 50 años (71,7%). Además, el 77,9% de los encuestados tiene menos de 10 años de experiencia en la docencia en educación superior.

Tabla 1: Perfil de los participantes

Rango de edad	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Menos de 30 años	36	7	43
	16,6%	12,7%	15,8%
30-40 años	77	20	97
	35,5%	36,4%	35,7%
41-50 años	78	20	98
	35,9%	36,4%	36,0%
Más de 50 años	26	8	34
	12,0%	14,5%	12,5%
Total	217	55	272
	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar sobre los conocimientos previos de inteligencia artificial (IA), la mayoría (63,2%) afirmó tener algún conocimiento, mientras que el 37% indicó no tenerlo. En cuanto al nivel educativo más alto alcanzado, el 67% de los participantes posee una licenciatura, seguido por un 17% que ha realizado estudios de maestría, aunque en una proporción significativamente menor.

Es interesante destacar la tendencia hacia la feminización en la educación superior, evidenciada por el alto porcentaje de mujeres en la muestra. Asimismo, la prevalencia de participantes en el rango de edad de 30 a 50 años sugiere una cierta estabilidad profesional en el sector. Sin embargo, la considerable proporción de docentes con menos de 10 años de experiencia refleja un ingreso continuo de nuevos profesionales en el ámbito educativo.

Respecto al conocimiento previo sobre IA, resulta alentador que una mayoría de los encuestados tenga cierta familiaridad con el tema, aunque todavía existe un porcentaje significativo que necesita mayor capacitación. Por último, la distribución del nivel

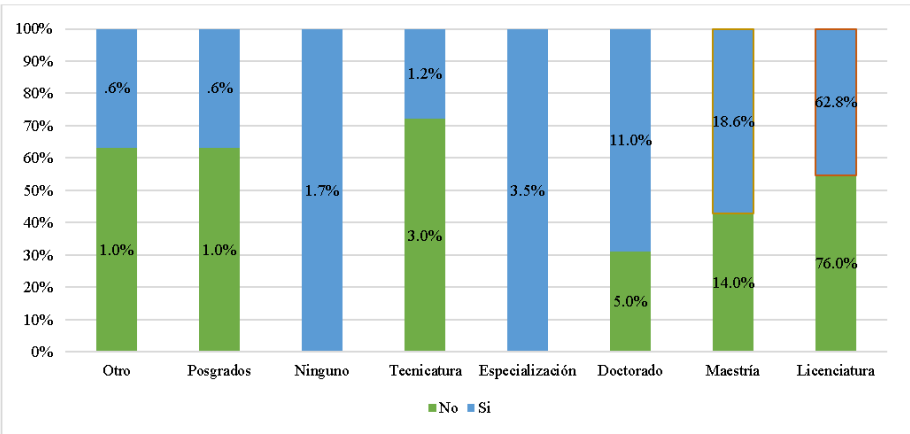
educativo muestra una predominancia de licenciados, lo cual sugiere una oportunidad para promover la formación continua, especialmente a nivel de posgrado, con el fin de enriquecer el conocimiento y la práctica de la inteligencia artificial en el entorno educativo.

Al analizar la relación entre el nivel educativo de los encuestados y sus conocimientos previos sobre la inteligencia artificial, se observa que la mayoría afirmó tener algún conocimiento en esta área (172 de 100, lo que representa el 63% del total de la muestra).

Dentro del grupo de profesionales que indicó tener conocimientos sobre IA, la mayor parte posee una licenciatura (62,8%), seguido por aquellos con estudios de maestría (18,6%) y, en menor proporción, por doctores (11%). Este análisis resalta una tendencia significativa: la formación en inteligencia artificial se encuentra predominantemente en individuos con un nivel educativo de licenciatura, lo cual subraya la importancia de integrar contenidos sobre IA en los programas de grado. Asimismo, el porcentaje de encuestados con estudios de posgrado que tienen conocimientos sobre IA sugiere que la especialización en este campo es más común en niveles educativos superiores.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de fomentar una mayor formación en inteligencia artificial a todos los niveles educativos, para asegurar que un mayor número de profesionales estén equipados con los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece esta tecnología emergente.

Gráfico 1: Nivel educativo alcanzado y conocimientos previos sobre IA



Fuente: Elaboración propia.

Conocimiento y uso de tecnologías IA

El conocimiento y uso de tecnologías, y más específicamente de las herramientas IA, ofrece una amplia gama de beneficios tanto para los profesionales como para el mercado laboral en general;

principalmente, porque al mejorar las competencias y habilidades, aumentar la eficiencia y productividad, así como, facilitar la toma de decisiones basada en datos, y fomentar el desarrollo profesional, las tecnologías avanzadas están transformando el panorama laboral. Consecuentemente, el uso de las herramientas IA crean nuevas oportunidades de empleo, mejoran la calidad del trabajo, y, contribuyen al crecimiento económico.

Dentro de este marco se presentan las experiencias de los profesionales que han indicado tener conocimiento sobre diferentes herramientas de inteligencia artificial (IA). En términos de familiaridad con el concepto de IA, solo el 22,4% de los encuestados afirmó conocer mucho al respecto, mientras que el 78% indicó conocer poco o nada.

Al preguntar si alguna vez han utilizado herramientas de IA, la mayoría (44,5%) respondió que las utiliza de manera regular. Un 14% mencionó que, aunque no las ha utilizado, está interesado en aprender a usarlas. Por otro lado, el 39% de los encuestados manifestó no tener ningún interés en utilizar herramientas de IA.

Del total de profesionales que ha utilizado herramientas de IA, la mayoría (25,3%) indica hacer uso de **plataformas de aprendizaje personalizado**. Las plataformas de aprendizaje personalizado en la educación superior son herramientas tecnológicas que adaptan el contenido educativo a las necesidades y estilos individuales de los estudiantes. Utilizan inteligencia artificial y análisis de datos para ajustar lecciones, actividades y materiales de estudio, proporcionando una experiencia de aprendizaje optimizada. Estas plataformas ofrecen evaluaciones adaptativas, retroalimentación inmediata y rutas de aprendizaje personalizadas basadas en el rendimiento del estudiante. También incluyen una variedad de recursos educativos y facilitan la interacción y colaboración entre estudiantes. En este sentido, dentro de la muestra, la herramienta más utilizada ha sido Duolingo (59%), Khan Academy (20%), y Coursera (29%). A modo de repaso, Duolingo es una plataforma de aprendizaje de idiomas que adapta las lecciones según el progreso y las áreas de mejora del estudiante. Khan Academy, por su parte, ofrece ejercicios prácticos, videos instructivos y un panel de aprendizaje personalizado que permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, y finalmente, Coursera, utiliza la personalización para recomendar cursos y contenidos basados en el historial de aprendizaje del usuario y sus intereses.

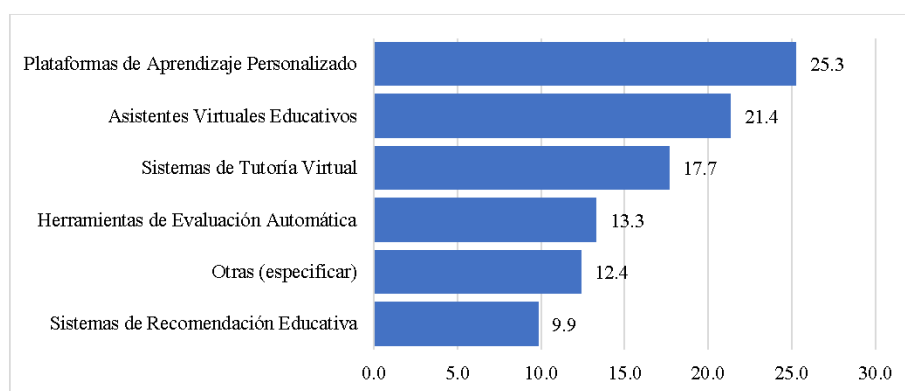
También se ha mencionado herramientas de **asistentes virtuales** (21,4%). Dentro de los asistentes virtuales educativos, el más utilizado es el ChatGPT (77%), seguido de Squirrel AI (13%, y Jill Watson (10%).

Dentro de este marco es de relevancia mencionar que el ChatGPT es un asistente virtual desarrollado por OpenAI, que tiene como principal propósito interactuar con estudiantes y profesores a través de conversaciones naturales, respondiendo preguntas, explicando conceptos, ayudando con tareas y proyectos, y sugiriendo recursos de estudio. Por su parte, Squirrel AI es conocida como un sistema de tutoría inteligente en tiempo real, ajustando el

contenido y la dificultad de las lecciones según el rendimiento del estudiante; asimismo, puede identificar fortalezas y debilidades para proporcionar un plan de aprendizaje personalizado, especialmente en materias como matemáticas y ciencias. Finalmente, Jill Watson actúa como asistente de enseñanza en cursos en línea, respondiendo preguntas en foros de discusión, ayudando con la administración del curso, proporcionando retroalimentación sobre tareas y facilitando la comunicación entre estudiantes y profesores; también puede ayudar a reducir la carga de trabajo de los docentes gestionando interacciones cotidianas.

La utilización de estas herramientas puede mejorar la eficiencia y efectividad del proceso educativo, proporcionando apoyo personalizado y asistencia continua a los estudiantes, y facilitando la gestión de los cursos para los docentes.

Gráfico 2: Herramientas de inteligencia artificial que ha utilizado (%)

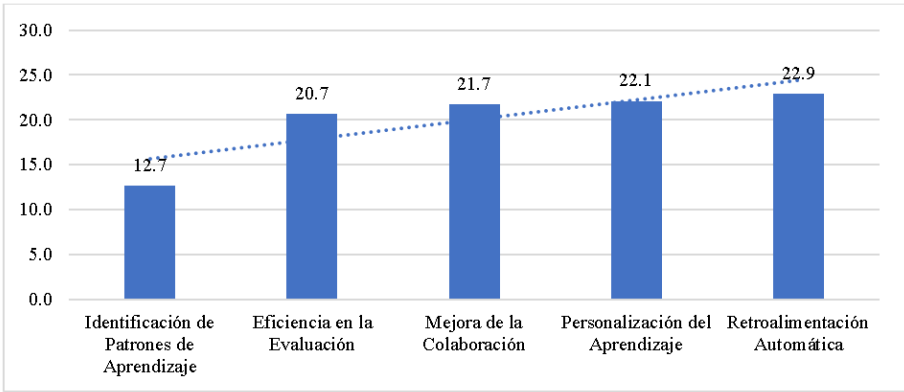


Fuente: Elaboración propia.

Así como estas herramientas ofrecen numerosos beneficios también presentan algunos desafíos importantes. Las respuestas consignadas corresponden a opciones múltiples, por consiguiente para los beneficios--la $n = 498$; es decir, se puede mencionar la cantidad de veces mencionada de las opciones que se presentan. La implementación de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha revelado diversos beneficios clave, según las percepciones de los miembros de la muestra. La retroalimentación automática se destaca como el principal beneficio, con un 22.9% de los encuestados señalándola como una ventaja significativa. Esto sugiere que la capacidad de las herramientas de IA para proporcionar comentarios inmediatos y precisos es altamente valorada por los educadores y estudiantes, permitiendo ajustes y mejoras en tiempo real. La personalización del aprendizaje, mencionada por el 22.1% de los encuestados, resalta cómo la IA puede adaptar el contenido y las actividades educativas a las necesidades individuales de los estudiantes, optimizando así su proceso de aprendizaje. La mejora de la colaboración (21.7%) indica que las herramientas de IA facilitan una interacción más efectiva entre los estudiantes, promoviendo

un ambiente de aprendizaje colaborativo. Finalmente, la eficiencia en la evaluación, con un 20.7%, subraya la capacidad de la IA para automatizar y agilizar el proceso de evaluación, liberando tiempo para que los educadores se enfoquen en la enseñanza directa.

Gráfico 3: Beneficios de la utilización de la IA (%)

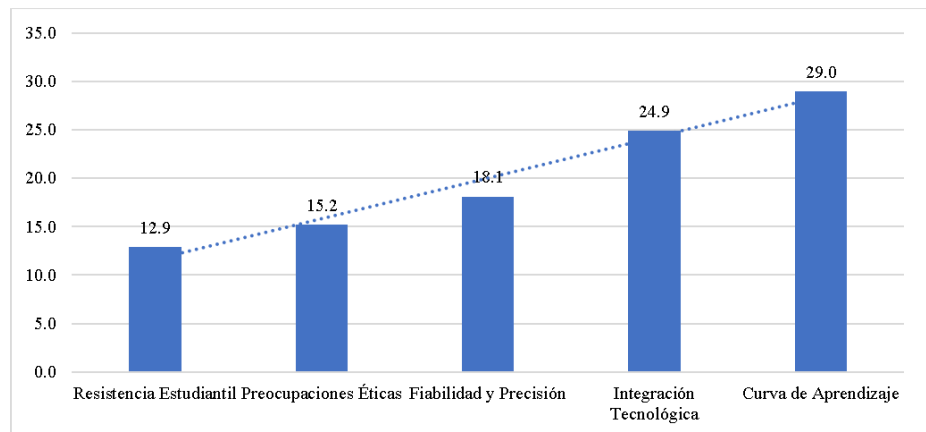


Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de los desafíos, la $n = 442$. Los datos revelan que los desafíos en la adopción de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación superior son significativos y multifacéticos. El principal desafío identificado es la curva de aprendizaje, señalada por el 29% de los encuestados, lo que indica que tanto educadores como estudiantes enfrentan algunas dificultades para familiarizarse y dominar estas tecnologías. Este problema podría estar relacionado con la falta de formación adecuada y recursos de apoyo, lo que sugiere la necesidad de programas de capacitación más intensivos y accesibles.

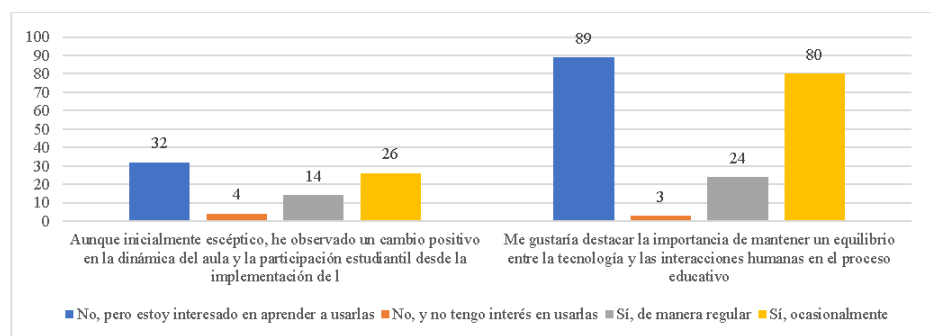
La integración tecnológica, mencionada por el 24.9% de los participantes, subraya las dificultades técnicas y logísticas para incorporar la IA en los sistemas educativos existentes. La infraestructura tecnológica inadecuada, la incompatibilidad con las plataformas actuales y la resistencia al cambio—muchas veces—por parte del personal educativo son factores que pueden complicar esta integración; lo que sugiere que las instituciones educativas deberían invertir en mejorar su infraestructura tecnológica y fomentar una cultura organizacional que apoye la innovación.

La fiabilidad y precisión de las herramientas de IA, que preocupa al 18.1% de los encuestados, plantea dudas sobre la efectividad y exactitud de estas tecnologías. Errores en el procesamiento de datos, sesgos y fallos en la interpretación de respuestas podría disminuir la confianza de los usuarios en estas herramientas, lo que revela la importancia de desarrollar y utilizar IA que sea rigurosamente probada y validada para asegurar que cumpla con altos estándares de calidad y equidad.

Gráfico 4: Desafíos de la utilización de la IA (%)

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la adopción de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha sido recibida con escepticismo por algunos educadores, particularmente aquellos que no las han utilizado o lo han hecho de manera ocasional. Sin embargo, es notable que este mismo grupo de educadores, tras experimentar con estas tecnologías, ha observado cambios positivos en la dinámica del aula y la participación de los estudiantes. Este cambio de perspectiva resalta el potencial de la IA para enriquecer el entorno educativo, promoviendo una mayor interacción y compromiso por parte de los estudiantes. A pesar de estos beneficios, es fundamental destacar la importancia de mantener un equilibrio entre el uso de la tecnología y las interacciones humanas en el proceso educativo. La tecnología, por sí sola, no puede reemplazar la empatía, el juicio y la adaptabilidad que los educadores humanos aportan a la enseñanza. La relación entre estudiantes y docentes sigue siendo esencial para el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando apoyo emocional y social que las herramientas de IA aún no pueden replicar.

Gráfico 5: Herramientas IA y Enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El estudio realizado demuestra que la inteligencia artificial (IA) está emergiendo como un componente esencial en la educación superior, mostrando su eficacia en la personalización del aprendizaje, la provisión de retroalimentación automática y la mejora de la colaboración entre estudiantes. Aunque existe una diversidad en la experiencia docente y en el conocimiento previo sobre estas herramientas entre los participantes, se observa una tendencia clara hacia la aceptación y adopción de la IA en el entorno educativo.

Un hallazgo notable es que la mayoría de los docentes encuestados son mujeres en una etapa de estabilidad profesional, lo cual puede influir en cómo se adoptan e integran estas tecnologías en las prácticas pedagógicas. A pesar de que muchos educadores tienen algún conocimiento sobre la IA, se resalta la necesidad imperiosa de formación continua y especializada para maximizar el potencial de estas herramientas.

El uso de plataformas de aprendizaje personalizado y asistentes virtuales ha demostrado beneficios significativos, tales como la adaptación del contenido a las necesidades individuales de los estudiantes y el soporte en tiempo real. Sin embargo, también se han identificado desafíos importantes, como la curva de aprendizaje asociada con la adopción de nuevas tecnologías, la integración de estas herramientas en los sistemas educativos existentes y la fiabilidad de las mismas.

Es crucial mantener un equilibrio entre la tecnología y las interacciones humanas. Los educadores deben seguir desempeñando un papel central en el desarrollo integral de los estudiantes, proporcionando un apoyo humanizado que las herramientas de IA aún no pueden replicar. La tecnología debe ser vista como un complemento que potencia las capacidades humanas, y no como un sustituto.

Finalmente, la integración efectiva de la IA en la educación superior tiene el potencial de mejorar la calidad del aprendizaje, discernir entre información relevante y afrontar los desafíos éticos y sociales, impactando positivamente en la calidad de la gestión profesional. Además, la formación basada en IA prepara a los estudiantes para ser más competitivos en el mercado laboral, al desarrollar competencias tecnológicas avanzadas y adaptativas que son altamente valoradas por los empleadores. La capacidad de utilizar tecnologías emergentes de manera eficaz se traduce en profesionales más eficientes y preparados, capaces de responder a las demandas dinámicas del mercado laboral con excelencia y agilidad.

Para asegurar que los profesionales del futuro no solo sean tecnológicamente competentes, sino también capaces de actuar con excelencia profesional, es necesario un enfoque equilibrado que combine la tecnología con la interacción humana y una inversión continua en la formación docente. De esta manera, se potenciará la

competitividad de los graduados en el mercado laboral, fortaleciendo la conexión entre la educación superior y las expectativas del sector empresarial.

REFERENCIAS

- Agustín Padilla Caballero, J. E., Rojas Zuñiga, L. M., Valderrama Zapata, C. A., Ruiz de la Cruz, J. R., & Flores Cabrera de Ruiz, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 669–678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>.
- Alonso-de-Castro, M.G., & García-Peñalvo, F.J. (2022). Successful educational methodologies: Erasmus+ projects related to e-learning or ICT. *Campus Virtuales*, 11(1), 95-114. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1022>.
- Bell, A. R., & Brooks, Ch. (2017). What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's national student survey. *Journal of Further and Higher Education*, 42(8), 1118-1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349886>.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169–188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>.
- Casa-Coila, M. D., Yana, M., Mamami, D., Alacona, R., & Perez, K. (2022). Retroalimentación formativa en el proceso enseñanza y aprendizaje durante la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes*, 6(25), 1729 – 1741. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.449>.
- Comisión Europea (Ed.) (2020). *Libro Blanco sobre la inteligencia artificial: Un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza*. <https://bit.ly/3aTX8n2>.
- Diego Olite, Francisca Mercedes, Morales Suárez, Ileana del Rosario, & Vidal Ledo, María Josefina. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2), . Epub 01 de junio de 2023. Recuperado en 25 de mayo de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412023000200016&lng=es&tlng=es.
- Flores, J. M., & García, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 1-11.
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: Transformando cómo enseñamos y aprendemos. *Revista Currículum*, 36, 51-60.
- León, G. d., & Viña, S. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y amenazas. *INNOVA*, 2(8.1).

- Lillo-Fuentes, F., Venegas, R., & Lobos, I. (2023). Evaluación automatizada y semiautomatizada de la calidad de textos escritos: una revisión sistemática. *Perspectiva Educacional*, 62(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1420>
- Macías, Y. (2021). La tecnología y la Inteligencia Artificial en el sistema educativo. Máster en Profesor/a de ESO y Bachiller, FP Enseñanza Idiomas. Universidad Jaume.
- Martínez-Comesaña M. et al. (2023). Impacto de la Inteligencia Artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura, 28(3), 202328(3). Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-psicodidactica-243-pdf-S1136103423000114>.
- Nivela, M. A., Echeverría, S. V., & Otero, O. E. (2022). Estilos de aprendizajes e inteligencia artificial. *Polo del Conocimiento*, 5(9), 222-253.
- Palomino Quispe JF, Zapata Diaz D, Choque-Flores L, Castro León AL, Requis Carbajal LV, Pacherras Serquen EE, et al. (2023). *Evaluación Cuantitativa del Impacto de la Inteligencia Artificial en la Automatización de Procesos*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/374745911_Quantitative_Evaluation_of_the_Impact_of_Artificial_Intelligence_on_the_Automation_of_Processes.
- Parlamento Europeo (Ed.) (2021). *La inteligencia artificial en los sectores educativo, cultural y audiovisual*. <https://bit.ly/3oldMIM>.
- Ríos, L., Román, E., & Pérez, Y. (2021). La dirección del trabajo independiente mediante el ambiente de enseñanza-aprendizaje adaptativo. APA-Prolog. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.11>.
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (J. Brito, Trad.). México: Pearson Educación. https://frq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15550/mod_resource/content/0/ROBBINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed-_nodrm.pdf.
- Roy, A. (2019). Technology in teaching and learning. *JETIR*, 6(4), 356-362.
- Túñez-López, J.M., & Tejedor-Calvo, S. (2019). Inteligencia artificial y periodismo. *Doxa Comunicación*, 29, 163-168. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a8>.
- UNESCO (Ed.) (2019). *Artificial Intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Unesco Working Papers on Education Policy. <https://bit.ly/3z6BQvN>.
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. Obtenido de <https://bit.ly/3ITlvSf>.
- Urquilla, A. (2022). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y Reflexión* (56), 121-136.
- Vitanza, A., Rossetti, P., & Mondada, F. (2019). Robot swarms as an educational tool: The Thymio's way. *International Journal of Advanced Robotic Systems*. 16(1). <https://doi.org/10.1177/1729881418825186>.

Feminismos negros: Dialogando sobre una experiencia docente y de investigación

Feminismos negros: Dialogando sobre uma experiência docente e de pesquisa

Black Feminisms: Dialoguing about a Teaching and Research Experience

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
15 de Noviembre 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
25 Noviembre 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
30 Noviembre 2024

Rosa Campoalegre Septien
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Ciudad de México/ México
saberes25@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1838-2548>

Martha Patricia Castañeda Salgado
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México/ México
marthap@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7977-0355>

Resumen

Los feminismos negros continúan promoviendo múltiples agendas de formación e investigación y esa es la ruta que asumen las autoras de este artículo, mediante diálogos productivos de saberes feministas desde diferentes posicionamientos. El objetivo es valorar una experiencia docente y de investigación sobre los feminismos negros o afrofeminismos realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se colocan dos ejes analíticos de discusión. En primer lugar, un posicionamiento teórico y político acerca de qué son y por qué vindicamos estos feminismos, sus convergencias y desencuentros con el feminismo hegemónico desde el lugar de enunciación de las mujeres afrodescendientes. En segundo lugar, se fundamentan los puntos de partida para el abordaje del tema delineando una metodología feminista, descolonial e interseccional. Finalmente, las autoras exponen las metas logradas: el seminario de profundización y el resultado principal de un proyecto de investigación sobre la reconfiguración de los feminismos negros en Cuba.

Palabras clave: Feminismos, Feminismos negros, Amefricanidad, reconfiguración social, Cuba.

Referencia para citar este artículo: Campoalegre Septien, R. y Castañeda Salgado, M. (2024). Feminismos negros: Dialogando sobre una experiencia docente y de investigación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 91-111.



Resumo

Os feminismos negros continuam promovendo múltiplas agendas de formação e pesquisa, e essa é a rota assumida pelas autoras deste artigo, por meio de diálogos produtivos de saberes feminista a partir de diferentes posicionamentos. O objetivo é valorizar uma experiência docente e de pesquisa sobre os feminismos negros ou afrofeminismos realizada na Universidade Nacional Autônoma do México.

Dois eixos analíticos de discussão são propostos. Em primeiro lugar, um posicionamento teórico e político sobre o que são e por que reivindicamos esses feminismos, suas convergências e desencontros com o feminismo hegemônico, a partir do lugar de enunciação das mulheres afrodescendentes. Em segundo lugar, fundamentam-se os pontos de partida para a abordagem do tema, delineando uma metodologia feminista, decolonial e interseccional. Por fim, as autoras expõem as metas alcançadas: o seminário de aprofundamento e o resultado principal de um projeto de pesquisa sobre a reconfiguração dos feminismos negros em Cuba.

Palavras chave: Feminismos, Feminismos negros, Amefricanidade, reconfiguração social, Cuba.

Abstract

Black feminisms continue to promote multiple agendas of education and research, and this is the path taken by the authors of this article through productive dialogues of feminist knowledge from different standpoints. The aim is to value a teaching and research experience on Black feminisms or Afro-feminisms carried out at the National Autonomous University of Mexico. Two analytical axes of discussion are proposed. First, a theoretical and political positioning on what these feminisms are and why we advocate for them, their convergences and divergences with hegemonic feminism from the standpoint of Afro-descendant women. Second, the starting points for addressing the topic are established, outlining a feminist, decolonial, and intersectional methodology. Finally, the authors present the achieved goals: the in-depth seminar and the main outcome of a research project on the reconfiguration of Black feminisms in Cuba.

Key words: Feminisms, Black feminisms, Amefricanity, social reconfiguration, Cuba.

INTRODUCCIÓN

La crisis del paradigma civilizatorio, que amenaza de manera creciente la sostenibilidad de la vida, sigue interpelando a las mujeres y especialmente a su capacidad de agencia teórico-metodológica y práctica. Así, se refuerzan la teoría y el modo de ser/hacer como feministas, asentados en la de/construcción interna, mediante la generación, reinterpretación o refutación de determinadas tesis, que informan el surgimiento y desarrollo de los propios feminismos.

Este proceso ha posibilitado el tránsito de la visión homogénea original del "feminismo", que surge enfocada en la comprensión esencialista de la categoría mujer, en calidad de mujer universal, ahistórica, blanca y sexuada², hacia otras maneras de entender estas realidades diversas. En la práctica es un debate en torno a los *derechos de las mujeres*, vistos en su diversidad de contextos y alternativas, que se encuentran en tensión con las políticas públicas e imaginarios familiares y sociales.

Destaca la emergencia creciente de propuestas que sin rebasar elementos constitutivos del posicionamiento feminista, lo transforman sustancialmente. Ha sido un tránsito disruptivo y al unísono enriquecedor del alcance feminista. No es casual que, hoy no se puede hablar de agenda política, obviando esta perspectiva y ello también ha de/construido, desde la diversificación y la ampliación de derechos, las nociones de géneros e incluso el alcance de las políticas públicas en general.

En este contexto, los feminismos dialogan, debaten y transforman, dentro y fuera de sí mismos. Nótese la pertinencia social y novedad del tema en cuestión. Sobre tales presupuestos, este artículo tiene el propósito de valorar una experiencia docente e investigativa sobre los *feminismos negros o afrofeminismos* realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México, institución de alta relevancia académica en los ámbitos nacional, regional e internacional³, lo que refuerza la importancia de la temática abordada.

Resulta una experiencia asentada en diálogos productivos⁴ generados en el campo feminista. Se asume una metodología feminista, decolonial, en perspectiva interseccional y antirracista. Al respecto, se presenta la discusión estructurada en dos aspectos centrales que delinearán sus aportes. En primer lugar, da cuenta de las premisas para el abordaje del objeto de estudio, a modo de acercamiento a la metodología aplicada; en segundo lugar se caracteriza esta experiencia, con la mirada puesta en sus genealogías, componentes y metas logradas. Se identifican además aquellas metas que marcan una venidera ruta de colaboración y transformación.

Paralelamente, esta contribución socioeducativa tributa a la reparación histórica de las mujeres afrodescendientes, mediante la profundización de sus valiosas contribuciones y su papel en la sociedad. Ello tiene el valor de vincularse a los desafíos ante un Segundo Decenio Internacional de los Pueblos afrodescendientes auspiciado por Naciones Unidas.

¹ Las comillas denotan el distanciamiento epistémico del uso del término en singular.

² Esta ha sido una tesis fundacional en el surgimiento y primeras etapas del desarrollo de los feminismos.

³ La UNAM ocupa el lugar 54 a nivel mundial. También es reconocida como la mejor institución de México y América Latina y el Caribe, según confirma los Interdisciplinary Science Rankings 2025 de Times Higher Education. Para ampliar esta información puede consultar en <https://www.facebook.com/UNAM.MX.Oficial/posts/la-unam-ocupa-el-lugar-54-a-nivel-mundial-es-reconocida-como-la-mejor-instituci%C3%B3n-913521300906944/>

⁴ Herramienta pedagógica basada en la negociación, la escucha activa y la participación, el desmontaje de poderes y el intercambio de saberes multidimensionales, para alcanzar objetivos transformadores, especialmente en la formación y desarrollo de comunidades de aprendizaje.

PREMISAS PARA UN DIÁLOGO HACIA LA COMPRENSIÓN DE OTROS FEMINISMOS: ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

Este artículo parte de considerar que la comprensión de otros feminismos, puede ser valorada atendiendo a cuestiones claves que emergen como premisas de los diálogos productivos en este campo. Ellas apuntan a los interrogantes siguientes: ¿Qué son los feminismos en general y aquellos otros en que centra la atención este artículo en particular; en qué contexto se desarrollan estos y qué metodología hemos asumido para su estudio?

La comprensión de qué son los feminismos, se fundamenta en su triple dimensión de teoría crítica, movimiento social y lugar de enunciación contra el patriarcado y otros sistemas de opresión. Estos son los tres ejes constitutivos de los feminismos, ellos tienen como interface desarrolladora las luchas sociales y su impacto. En busca de una definición abarcadora de los feminismos, en línea con Monserrat Sagot (2018), puede afirmarse que:

El feminismo, como movimiento social y como pensamiento crítico, ha hecho importantes aportes a estos procesos de deconstrucción y confrontación con los saberes y poderes hegemónicos, al constituirse, desde su surgimiento, como un espacio de resistencia, de prácticas cuestionadoras y de alternativas éticas a los modelos dominantes (p. 9).

Más adelante, esta autora en crítica al feminismo tradicional, liberal, sitúa la fuerza emancipadora de los feminismos en la articulación de las luchas frente a todos los sistemas de opresión (Sagot, 2024). Tal es el caso de los feminismos negros.

Sin embargo, en esta lucha, paralelamente de un lado se ensanchan constantemente las fronteras de lo que llamamos feminismos, en plural por su diversidad de contextos, participantes, posicionamientos y estrategias de lucha (Campoalegre, 2020). Simultáneamente se construye una plataforma común que posibilita la unidad de determinadas metas, así como elaborar e instrumentar las respuestas contrahegemónicas ante las opresiones y exclusiones. Ese impacto social fundamentado en la teoría y la práctica, ha ido profundizando la visión de qué son los feminismos hasta conceptualizarlos como paradigma científico y civilizatorio (Carosio, 2014; Castañeda, 2018; Lagarde, 1996) y político, que sistematiza una plataforma de lucha creciente por nuestros derechos a la vida, al trabajo decente, a las familias y en general a la autonomía de las mujeres⁵.

Estos tres ejes -teoría, acción y lugar de enunciación- marcan la convergencia continua y también las diferencias, entre los feminismos negros y otros, pero aquí el punto de partida distintivo lo constituye el lugar de enunciación, entendido desde las genealogías críticas feministas como el lugar que condiciona la transformación de la agenda feminista.

⁵ De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], se conceptúa en sus tres dimensiones: económica, física y para la toma de decisiones. Véase <https://oig.cepal.org/es/autonomias-0>.

⁶ Se escribe con minúsculas por decisión de la propia autora como homenaje a su abuela y para fijar la atención en su texto no en su persona.

Otras condiciones de vida conllevan a diferentes demandas que van diferenciando el programa de lucha, emergen nuevas estrategias. bell hooks⁶ (2004), cuando llama insistentemente a las mujeres negras a: "Dar forma a la teoría feminista", define claramente este proceso del modo siguiente:

Las mujeres blancas que dominan el discurso feminista, que en su mayoría crean y articulan la teoría feminista, muestran poca o ninguna comprensión de la supremacía blanca como política racial, del impacto psicológico de la clase y del estatus político en un estado racista, sexista y capitalista (p.35).

Resistimos a la dominación hegemónica del pensamiento feminista insistiendo en que es una teoría en proceso de elaboración, que debemos necesariamente criticar, cuestionar, reexaminar y explorar nuevas posibilidades. Mi crítica persistente está atravesada por mi situación como miembro de un grupo oprimido, una experiencia de explotación y discriminación sexista, y por el sentido de que el análisis feminista dominante no ha sido la fuerza que ha dado forma a mi conciencia feminista. Esto es cierto para muchas mujeres (p.43).

Ello implica considerar que irrumpen la lógica hegemónica, del "feminismo" tradicional. Muestran la emergencia desde la invisibilización, revelan cómo son capaces de fundamentar una respuesta estratégica más coherente a las condiciones e ideales de vida de las mujeres marcadas históricamente por las desigualdades sociales y raciales.

⁷ El entrecomillado alude a la inexistencia de las "razas" y al unísono a su potente papel como elemento clave en la construcción social de la diferencia como sustento de las hegemonías.

Los feminismos negros emergen del complejo entramado de las intersecciones entre sistemas de opresión afianzadas en el núcleo estructurador género-"raza"⁷-clase-territorios como fundamento de una crítica. Pero al calificar los feminismos como procesos en construcción, bell tiene la visión estratégica de alentar al entendimiento mutuo en las luchas y en consecuencia el desarrollo de la teoría y las prácticas feministas. Hoy seguimos ese legado de unidad para el fortalecimiento del movimiento social feminista: en encuentros y desencuentros continuados, abrimos horizontes de cambio.

Los feminismos negros son un proyecto histórico, ancestral e intergeneracional de luchas en la intersección de múltiples opresiones que atraviesan la vida, las cuerpos y los futuros de las mujeres afrodescendientes. Imbrican teoría crítica antipatriarcal y antirracista, son campo de batallas y lugar de enunciación de estas mujeres. Representan una agenda de formación, investigación y solidaridad en torno a un proyecto ético emancipador de reparación histórica. Viendo la reparación histórica en la integralidad de componentes simbólicos y materiales desde una perspectiva afrofeminista, decolonial e interseccional.

Otra premisa apunta al análisis del contexto, a través de examinar dos elementos principales enfocados de lo general a

lo particular. En primera instancia, señalamos la crítica coyuntura actual y su impacto en las mujeres, las deudas de igualdad calan la Agenda Global de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU-CEPAL, s.f.), que atendiendo a su limitado cumplimiento, impacta la agenda regional de género y viceversa.

El logro de la igualdad entre los géneros que constituye uno de los objetivos y ejes transversales de la precitada Agenda, parece distanciarse de la vida cotidiana de las mujeres y las niñas. Con respecto al cumplimiento de estos objetivos mundiales, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023) estima que:

(...) sólo el 25% de las metas sobre las que se cuenta con información, muestran un comportamiento que permite prever su cumplimiento en 2030. En cambio, se estima que el 48% de ellas muestra una tendencia correcta pero insuficiente para alcanzar la meta respectiva y que el restante 27% exhibe una tendencia de retroceso” (p. 9).

En segunda instancia, resaltamos el proceso de reconfiguración del racismo, consistente en la agudización de sus tendencias más negativas en todos los órdenes, con un impacto diferenciado en las mujeres (Campoalegre, 2023). No es un proceso nuevo, sólo que se recrudece, lo que ya fue alertado por la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras formas de intolerancia (Naciones Unidas 2001):

Expresamos nuestra preocupación porque, más allá del hecho de que el racismo esté ganando terreno, las formas y manifestaciones contemporáneas del racismo y la xenofobia están tratando de volver a adquirir reconocimiento político, moral e incluso jurídico en muchas formas, entre otras mediante las plataformas de algunas organizaciones y partidos políticos y la difusión de ideas basadas en el concepto de la superioridad racial mediante las modernas tecnologías de la comunicación. (Naciones Unidas, 2001, p. 21).

Y en esta dirección la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora denuncia que: “ (...) en la medida en que avanzamos, el racismo desarrolla nuevas formas y estrategias de opresión y negación de los derechos (2022, p. 2).

Cabe preguntarse: ¿Qué implicaciones metodológicas han tenido para la experiencia docente e investigativa en estudio tales premisas? La consideración de los feminismos negros como un espacio de resistencia ante la interseccionalidad de género/ raza⁸ y otras, en los sistemas de opresión, abre nuevos derroteros a la metodología feminista, al dar una transformación en el plano epistémico referida al planteamiento categórico de cuál es el punto de partida para el estudio y la respuesta es: nuestras vidas. Y esa es la orientación fundamental de la metodología empleada en este artículo, que resumimos del modo siguiente.

⁸ A sabiendas de que no son las únicas intersecciones en los sistemas de opresión, son constitutivas en el objeto de estudio que aborda este artículo.

- Se trata de una metodología feminista porque pone en el centro los derechos de las mujeres (Castañeda, 2016a), sus voces y el modo en que no sólo producen, sino difunden y aplican los conocimientos.
- Es también metodología decolonial, porque enfrenta la colonialidad, en particular de género, como síntesis de los sistemas de opresión, con un locus geopolítico centrado y desarrollado en/por el Sur.
- Emplea la perspectiva interseccional en tanto no se limita a fijar la mirada en la diversidad de variables que definen la matriz de desigualdad y que diferencian a las mujeres y las niñas, y otras identidades, a saber género, "raza", clase, generación, movilidad humana, territorios, tipos de familias, nivel de escolaridad, salud entre otras, sino que devela cómo, tras de ellas se articulan los diversos sistemas de opresión. Se asume la interseccionalidad como: "Perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder." (Viveros, 2023, p. 135).
- Incluye como herramienta las perspectivas metodológicas feministas para el estudio de las identidades de género (Castañeda, 2019).

En este sentido se utilizan métodos y técnicas cualitativas provenientes de la Sociología y de la Antropología feminista, entre las cuales se destacan el análisis de documentos, la entrevista, los grupos focales y el mapa de opinión.

El hilo conductor fue leer los contextos en relación con las contribuciones teórico-metodológicas principales de los feminismos negros y su vigencia, apoyadas en la definición de feminismo decolonial que tiene como centro la lucha contra la colonialidad de género. Al respecto, presentamos una lógica discursiva con la tesis de María Lugones: "Le llamo al análisis de la opresión de género racializada y capitalista, la colonialidad de género". "Le llamo a la posibilidad de vencer la colonialidad del género "feminismo descolonial" (2010, p. 110).

Para la lectura del contexto se empleó el análisis de documentos y especialmente de referentas afrofeministas, así como informes/estudios académicos e institucionales, sobre la base de la observancia de la epistemología feminista: "La crítica a los marcos de interpretación de la observación; la descripción e influencia de roles y valores sociales y políticos en la investigación (...), así como las propuestas de reformulación de las estructuras de autoridad epistémica (Blazquez; Flores y Ríos (2012, pp. 22-23).

Para el trabajo de campo durante el proyecto de investigación se seleccionó una muestra intencional conformada por personas consideradas como expertas nacionales (3) e internacionales (3); 10 proyectos/ organizaciones/ iniciativas de perfil afrofeministas y sus lideresas (10), así como 4 decisores de política pública vinculados

al objeto de estudio. Para un total de 30 personas. Se establecieron criterios de inclusión y exclusión al respecto, así como de saturación por muestreo.

CARACTERIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA FEMINISTA DIALÓGICA: REVISITANDO NUESTRA CASA COMÚN EN TENSIÓN

La caracterización de esta experiencia docente e investigativa centrada en los feminismos negros coloca a la reflexión tres asuntos fundamentales: las genealogías de la experiencia, las acciones que la componen y las metas alcanzadas.

Nos posicionamos en las genealogías críticas decoloniales, más allá de encerrarlas en la delimitación de los orígenes, sino anclando también la noción de los referentes teóricos e históricos de la misma, enfatizando en los procesos de de/construcción que no sólo desarrollan la crítica, sino la complementan con el enfoque propositivo, consolidando la proyección de alternativas.

La necesidad de diálogos feministas en América Latina y el Caribe está presente desde el surgimiento de los feminismos, que precisamente son fruto del encuentro, el accionar y las voces articuladas de las mujeres en movimiento social. Esta necesidad ha sido planteada de forma recurrente por diversas autoras (Gonzalez, 2021, 1988; Carneiro, 2005; Curiel & Falconi, 2021; Gargallo, 2012; Castañeda, 2016b, 2019; Campoalegre, 2020, 2024; Ocoro y Campoalegre, 2022; Herrera, Tinat y Giorguli Saucedo, 2023), como estrategia de resistencia y de/construcción hacia lo que ha conceptualizado como "transformación social feminista Decolonial" (Curiel & Falconi, 2021).

Como hemos apuntado, tales diálogos han implicado significativos debates en torno a: ¿Cuáles son las contribuciones de estos feminismos, en qué se diferencian del feminismo tradicional hegemónico y por qué? Otras temas relevantes debatidos son: cómo afrontar la invisibilización y otros fenómenos racistas dentro y fuera de la teoría feminista, qué estrategias son más convenientes, quiénes deben liderarlas, qué metodologías nos acercan al logro de la igualdad y a la justicia de género?

La idea de narrar esta experiencia de aprendizaje emancipador, surge de la estancia de Investigación de la Dra. Rosa Campoalegre Septien en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades [CEIICH] de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al amparo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico [DGAPA] de esa institución, a quienes agradecemos profundamente esta oportunidad. La estancia de investigación tuvo como contraparte académica a la Dra. Martha Patricia Castañeda Salgado del referido centro, quien fue más bien fecunda coauspiciadora, generadora de nuevas interrogantes y propuestas.

Ambas ya habíamos compartido el proyecto *Cartografías de la antropología feminista en México, Centroamérica y el Caribe* (UNAM-DGAPA-PAPIIT IN305322), desarrollado en el período comprendido entre el año 2022 y el 2024, con la coordinación de Martha Patricia Castañeda. De manera que la investigación nos llevó a pensar el espacio docente como un escenario importante de reparación histórica ante la sostenida e insuficiente presencia de los estudios de feminismos negros en los currículos de pregrado y posgrado, tendencia que trasciende a la UNAM, manifestándose a nivel global como una de las manifestaciones del racismo epistémico. Asumimos que:

El racismo epistémico niega la capacidad de agencia política e histórica del pueblo negro, y contribuye a reproducir la dominación y la desvalorización de los conocimientos que estos producen, de modo tal que refuerza el silenciamiento de la producción científica y cultural del pueblo negro. Al negar la historia de los grupos subalternos (Ocoró, 2021, p. 29).

Durante esa estancia ambas realizamos actividades de docencia, investigación e incidencia mediante la articulación con el movimiento de mujeres afromexicanas. El trabajo se estructuró a partir de dos metas centrales: un seminario de profundización y un proyecto de investigación en este campo. En torno a estas dos grandes metas se produjo un intenso proceso de aprendizajes significativos y resultados investigativos en el referido campo.

⁹ Categoría desarrollada por la afrofeminista brasileira Lélia Gonzalez, que se analizará en el segundo epígrafe de este artículo.

¹⁰ La impartición del seminario fue compartida por las autoras de este artículo con las Doctoras Natalia Escalante y Ana Mines, así como con el Dr. Francisco Ávila, quienes realizaban estancias postdoctorales en el CEIICH de la UNAM.

¹¹ Estudiantes de Estudios Latinoamericanos y del Programa de Posgrado en Estudios de Género de la UNAM, así como dos mujeres políticas afromexicanas. La composición del grupo fue heterogénea en términos de formación académica, edad, condición sexogenérica, pertenencia étnica, identidad sexogenérica, orientación sexual, participación en organizaciones sociales o colectivas, y de conocimientos previos sobre los feminismos negros.

UNA APROXIMACIÓN A LAS METAS LOGRADAS: BALANCE Y NUEVOS DESAFÍOS

El seminario de profundización fue denominado “Feminismos negros: debates epistémicos y desafíos políticos en América Latina”⁹, en el ámbito del posgrado en Estudios Latinoamericanos. El objetivo general planteado fue: Valorar los feminismos negros a partir de sus genealogías críticas, contribuciones, debates y desafíos principales en “América Latina”. Para lograrlo, se abordó la caracterización de las principales etapas de desarrollo de los feminismos negros como proceso histórico contrahegemónico, la elaboración y propuesta de la interseccionalidad como herramienta analítica y de incidencia política, así como el acercamiento a conocer la capacidad de agencia del movimiento de mujeres negras en América Latina. Se construyó así, un encuentro de saberes desde el campo feminista durante seis meses de duración.

El seminario se realizó en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la participación de investigadorxs postdoctorales como parte del grupo docente,¹⁰ así como estudiantes de maestría y doctorado,¹¹ algunas de las cuales compartían sus estudios con el trabajo como coordinadoras/activistas en organizaciones de los movimientos sociales indígena y afromexicano. Todas las personas matriculadas

¹² Lélia Gonzalez (1935-1994) fue una importante intelectual y activista negra de Brasil, precursora de los estudios sobre la intersección de "raza", género y clase. Gonzalez participó en la fundación del Movimiento Negro Unificado (MNU), del Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) y del Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga, que alcanzaron reconocimiento internacional. (Mujeres Bacanas, sf,p.1).

aprobaron satisfactoriamente el seminario y valoraron la incorporación de la perspectiva afrofeminista o algunas de sus herramientas a sus tesis, según el caso.

Desde el punto de vista epistémico, el seminario fue afianzado en el pensamiento de la referente afrobrasileña Lélia Gonzalez¹² (2021, 1988), en diálogo con otras importantes pensadoras y activistas de la región Latinoamericana y Caribeña. Las categorías centrales que actuaron como eje estructurador de los contenidos fueron: América Ladina o Amefricanidad.

Múltiples razones avalan esa decisión docente metodológica en clave de reparación histórica. Al indagar por el conocimiento que tenía el grupo de estudio sobre esta categoría, llamó la atención que casi la totalidad jamás la habían escuchado durante su trayectoria de estudios. Nótese una de las expresiones del racismo epistémico, que anida en las instituciones académicas, pues Lélia Gonzalez es reconocida como figura precursora y relevante en el campo de estudios y político sobre afrodescendencias, especialmente en materia de afrofeminismos.

Ante ello, las sesiones iniciales del seminario, fueron un tributo al potente artículo titulado: "La categoría político cultural de Amefricanidad", escrito en el año 1988 por esa gigante del pensamiento negro y el movimiento antirracista. La afrobrasileña Lélia Gonzalez, protagonizó un giro no sólo epistémico, sino político, capaz de atravesar el campo de estudios afrodescendientes y de luchas hasta nuestros días. Ese giro tiene como nudo crítico la dialéctica entre racismo, feminismos, cultura e identidad.

El concepto de Amefricanidad surge como crítica de la «latinidad» de América Latina, entendida como una forma de eurocentrismo, y al propio eurocentrismo. Hoy la categoría Amefricanidad orienta el debate en Naciones Unidas, la lucha por la Declaración Internacional de los Pueblos Afrodescendientes, y constituye un objeto de atención por diversos medios académicos¹³.

La búsqueda de denominaciones propias frente al discurso colonial para nombrar a esta región del mundo, no es un proceso nuevo; tiene raíces ancestrales que han sido recuperadas y muestran una resignificación por parte del movimiento de mujeres, tal como lo demuestran los "Feminismos desde Abya Yala" (Gargallo, 2012). Lélia Gonzalez es precursora de esta senda. Toda categoría tiene su historia y en esta ocasión puede seguirse la historia que marca la vida y obra de la autora. Ella misma en el propio artículo nos indica este recorrido en el que destaca las marcas de las culturas africanas en las culturas del continente americano, incluidas las caribeñas. Así, al hacer alusión de sus trabajos anteriores, afirma:

Estas y muchas otras marcas que evidencian la presencia negra en la construcción cultural del continente americano me llevaron a considerar la elaboración de una categoría que no se limitara apenas al caso brasileño y que, al efectuar un abordaje

¹³ Ejemplo de ello es que en el año 2020, Lélia Gonzalez y su concepto de América Ladina fueron el eje conceptual y político del congreso LASA 2020, de la Latin American Studies Association, el cual se llevó a cabo en Guadalajara, México, bajo la presidencia de la Dra. Mara Viveros Vigoya, destacada académica afrocolombiana de reconocimiento mundial.

más amplio, llevara en consideración las exigencias de la interdisciplinariedad. De este modo, comencé a reflexionar sobre la categoría amefricanidad. (Gonzalez, 2021, p. 135)

¹⁴ Destacada escritora y poetiza afrobrasileña, referente de los feminismos negros.

Podría decirse que Lélia Gonzalez logró una “escritura de fuego” y de esta forma retomamos ese bello poema de Conceição Evaristo¹⁴, titulado “Do fogo que em mim arde”. Se trata de una narrativa que nos transforma y prepara para las luchas feministas en articulación con todas aquellas que buscan erradicar todas las formas de opresión, desde un conocimiento multisituado, polifónico y afrocentrado. Cabría preguntarse: ¿Dónde arde ese fuego y en qué sentidos? ¿Por qué sigue en pie ese legado como aprendizaje estratégico?

Basta mirar el panorama político, mediático, socioeconómico, jurídico, cultural y ambiental actual, para convencerse de que la reconfiguración del racismo -proceso que trae consigo el agravamiento de sus tendencias más peligrosas capaces de desarraigar la noción de derechos humanos-, fue agudizada tras las pandemias recientes (Covid-19), que se han caracterizado por devenir racializadas y feminizadas. Todo ocurre bajo el impacto de la crisis global sostenida y ante los retos de un segundo Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes: volvemos a Lélia Gonzalez y con ella seguimos las claves y las pautas para posicionarnos en la complejidad de la coyuntura actual a escala global, regional y local.

Sobre estos presupuestos, se argumenta la vigencia de la contribución trascendente de Lélia Gonzalez, a la luz del contexto actual de reconfiguración del racismo. Pero, ¿qué es América Ladina? Ella afirma certeramente que:

Las implicaciones políticas y culturales de la categoría amefricanidad (Amefricanity) son, de hecho, democráticas; exactamente porque el propio término nos permite superar las limitaciones de carácter territorial, lingüístico e ideológico, y abre nuevas perspectivas para un entendimiento más profundo de esa parte del mundo donde la amefricanidad se manifiesta: AMERICA en su conjunto (Sur, Central, Norte e Insular). Más allá de su carácter puramente geográfico, la categoría Amefricanidad incorpora todo un proceso histórico de intensa dinámica cultural (adaptación, resistencia, reinterpretación y creación de nuevas formas) que es afrocentrada. En consecuencia, esta nos lleva hacia la construcción de toda una identidad étnica (2021, p. 140).

El surgimiento de la categoría en estudio está indisolublemente vinculado al contexto en que emerge. En él encontramos una Lélia Gonzalez transitando desde temas más centrados en la problemática racial en Brasil, hacia la internalización de su pensamiento. En el precitado artículo, la autora presenta la categoría Amefricanidad, con arreglo a una estructura en la que se articulan cuatro aspectos fundamentales: orígenes y causas del surgimiento de América

Ladina como categoría política y cultural; la evaluación exhaustiva de los vínculos e impactos del racismo, colonialismo e imperialismo, y finalmente argumenta la categoría en estudio en sí misma, destacando sus contenidos e implicaciones.

Al remitirse al surgimiento de la categoría en estudio, Lélia Gonzalez interpela:

En cuanto a nosotros, negros, ¿cómo podemos alcanzar una conciencia efectiva de nosotros mismos como descendientes de africanos si permanecemos prisioneros, «atrapados en un lenguaje racista»? Justamente, en contraposición a los términos mencionados anteriormente, propongo amefricanos (Amefricans) para designarnos a todos nosotros (Gonzalez, 2021, p. 140).

Una de las fuentes de la vigencia de la categoría Amefricanidad radica en que en ella se encuentran fundamentos que permiten de/construir arraigados mitos acerca de la historia y los significados de ser pueblos afrodescendientes y sus luchas. Aquí la ruptura de instrumentos ideológicos de dominación es un aporte sustancial como es el caso de la "latinidad inexistente" (Gonzalez, 2021) y la africanidad intacta, estereotipada y omnipresente. La autora demuestra que somos un nuevo pueblo, surgido de las resistencias y las confluencias históricas. El hecho que nos une es una identidad étnica y un objetivo político emancipador. Al tiempo que resalta las contribuciones de estos pueblos al desarrollo nacional y regional, con lo que da un duro golpe a las estrategias políticas del blanqueamiento. Amefricanidad destroza las fronteras coloniales y pone en el centro del debate la unidad; a la vez que apuntala la fundamentación histórica de los feminismos afrolatinoamericanos (1988). Contribuye con un punto de referencia para el diálogo con feminismos que también tienen en la colectividad su sujeto político, como sucede con los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. Las particularidades, tensiones y diálogos que se suscitan al poner en juego estas distintas perspectivas fueron motivo de reflexión en el seminario al que aludimos en este artículo.

La segunda meta alcanzada durante esta estancia es el principal resultado del proyecto de investigación realizado. Este resultado consiste en la fundamentación de la reconfiguración social de los feminismos negros en Cuba, el que presentaremos en síntesis, como avance de investigación:

La reconfiguración social de los feminismos negros en Cuba, constituye un proceso de transformaciones al interior de estos feminismos y en sus relaciones con el entorno, a fin de ajustarse a contextos de crisis o nuevas demandas estratégicas, a corto, mediano o largo plazo. Tiene dos dimensiones, el dinamismo tendencial y las construcciones alternativas. La primera refleja el cómo, es decir, a través de qué mecanismos se produce el proceso de reconfiguración. La segunda expresa las acciones concretas que materializan la reconfiguración (Campoalegre, 2024, p.2).

El contexto cubano deviene en punto de partida para este análisis. El caso cubano que transcurre en contexto de policrisis en todas las esferas de la sociedad, agudizada por los impactos de la transición hacia un nuevo modelo económico y social, sobre la base de la diversificación de los tipos de propiedad y la profunda crisis económica nacional y global. Se añade cierta inestabilidad en materia de políticas públicas, unida al proceso de deterioro de los valores que marcaron el derrotero de la sociedad cubana décadas atrás.

Estudios demuestran la profundización de las desigualdades, con énfasis en las derivadas del color de la piel (Campoalegre, 2019; Zabala, 2020; Fariñas, 2024) y el mito de no reconocimiento pleno del racismo. En relación con esto, en un reportaje acerca de Mayra Espina se afirma:

“Noto en la sociedad cubana una especie de negación del racismo y la discriminación”, sostuvo la especialista, quien remarcó, sin embargo, la sobrerrepresentación de la población negra y mestiza en las situaciones más negativas, como las peores condiciones de hábitat, de empleo, ingresos y en la pobreza (Fariñas, 2024, p. 1).

Este imaginario social denota una barrera para el desarrollo de la lucha antirracista en el país. El discurso de las mujeres participantes en el proyecto refleja nítidamente esta crítica situación, especialmente para las juventudes afrodescendientes:

A veces me desespero, creo que las cosas van de mal en peor y sobre todo para nosotras las mujeres negras. Y le digo a toda mi gente, que tenemos que ver cómo encontrar soluciones, pero realmente es muy difícil esta situación (joven afrocubana emprendedora).

A los efectos de este artículo, limitaremos la presentación de los resultados de investigación a una de sus dimensiones, que es el dinamismo tendencial. Mientras la otra dimensión, referida a las contrucciones alternativas, dada su complejidad, el volumen de información y los requerimientos de esta revista, será objeto de futuras publicaciones.

El dinamismo tendencial es un hallazgo referido a:

cómo se produce la reconfiguración, a partir de las tensiones entre las tendencias de conservación que dan continuidad a la agenda antirracista tradicional y las disruptivas, denominadas de cambio, que modifican la agenda antirracista mediante una lógica de de/construcción (Campoalegre, 2024).

Esta evaluación fue factible, gracias a la identificación de las tendencias más significativas. Aquí se apela a los resultados del discurso de las mujeres afrocubanas participantes en la investigación, que dirigen/gestionan; organizaciones, proyectos, emprendimientos y otras iniciativas de perfil afrofeminista, para un total de 10. La mayoría de ellas (8), han fundado esas iniciativas.

Estas mujeres muestran una alta heterogeneidad social, en tanto reflejan diferentes fases del curso de la vida, desde las juventudes hasta las personas mayores de edad. También responden a diversas identidades de género, residen en diferentes territorios del país y desempeñan variadas profesiones, afianzadas como tendencia en un nivel de escolaridad medio y superior, con énfasis en este último.

Llegamos a ellas mediante la triangulación metodológica de: el análisis de documentos, las entrevistas a las personas informantes claves y el procedimiento de muestro no probabilístico denominado "Bola de nieve". La intención fue interactuar con estas afrocubanas y además con los proyectos, organizaciones, emprendimientos y otras iniciativas que lideran, siempre que respondan a un perfil afrofeminista.

Metodológicamente, el perfil afrofeminista abarca las dimensiones sociológica y política. Para la identificación y estudio de este perfil se adoptaron los siguientes criterios metodológicos:

- Autoidentificación como afrocubana, afrodescendiente, negra, cimarrona "mulata"¹⁵, u otra denominación de identidad racial en el campo de las afrodescendencias.
- Los objetivos de esas iniciativas incluyen de alguna forma la promoción, garantía y defensa de los derechos de las mujeres afrodescendientes, en función de su autonomía y sobre la base de la igualdad y justicia de género.
- El proyecto, la organización, el emprendimiento u otras iniciativas que lideran tenga un año o más de constitución y esté anclada en una de las provincias de mayor concentración de la población afro en el país.

La reconfiguración de los feminismos negros en Cuba, a través de las voces de estas mujeres participantes en la investigación, condujo al análisis de sus discursos, a través de la aplicación de un mapa de opinión, mediante la técnica ZOCODIS, que identifica las tendencias de cambio, conservación y emergentes, con base en los indicadores siguientes:

- Concentración de la opinión.
- Articulación de las tendencias identificadas en los discursos.
- Temporalidad: surgimiento y permanencia actual y potencial.
- Identificación de propuestas.

A continuación, se relacionan tendencias de forma resumida. Las tendencias de cambio son disruptivas, debido a que modifican la agenda antirracista mediante la lógica de de/construcción. En esta dirección se identifican:

- Transformaciones de su composición interna dada por la ampliación de organizaciones y personas que se autodefinen como feministas o que lideran proyectos/

¹⁵ Término colonial, sexista y racista que aún se emplea en el país para identificar al mestizaje e incluso es símbolo de la sexualización y racialización en determinados sectores de la Cultura y el turismo, entre otros. Constituye otro de los anclajes del papel de la teoría del mestizaje en la ideología racista.

organizaciones/emprendimientos u otras iniciativas afrofeministas y la alta heterogeneidad de los grupos sociales que las componen.

- Diversificación del perfil de la agencia afrofeminista, especialmente el tránsito desde el accionar en el ámbito sociocultural al emprendimiento económico. Unido a que se complejizan las actividades, sus tipos, espacios y personas que las realizan.
- Otra transformación en este campo es que tienden a aparecer los procesos de formación como centro o complemento de estas actividades.
- Alcance territorial. Los feminismos negros dejan de ser un fenómeno capitalino para extenderse a todas las provincias del país, incluso a aquellas con mayor población no afrodescendiente o que figuran en los imaginarios sociales como "algo o muy racistas".
- El rejuvenecimiento de los liderazgos, mayor participación de jóvenes en puestos de coordinación de proyectos/organizaciones/emprendimientos y otras iniciativas afrofeministas.
- Articulación con las academias, especialmente con las profesoras e investigadoras negras, que militan en las organizaciones o incluso las lideran.

En paralelo, las tendencias de conservación dan continuidad a la agenda antirracista tradicional:

- Control institucional sobre los procesos organizativos, emprendimientos y otras iniciativas afrofeministas, con diversas trabas burocráticas y acciones que contribuyen al desequilibrio de poder entre el Estado y la sociedad civil.
- Carencia de estatus jurídico de las organizaciones afrodescendientes, lo que actúa como barrera para su desarrollo y alianzas internacionales.
- Falta de recursos y financiamientos para desarrollar las actividades. Así lo narra una de las lideresas participantes: *"Crecen las actividades, pero los apoyos están igual, yo diría que peor"* (Lideresa afrocubana y emprendedora, adulta de mediana edad).
- Las violencias sobre las mujeres afrodescendientes: *Ahora bien siempre ha existido violencia hacia nosotras, pero quiero dejar muy claro que ya el racismo en los medios le puso la tapa al pomo, me pregunto cómo vamos a pararlos.* (Joven lideresa afrocubana, emprendedora).

Otro hallazgo importante fue constatar que las tendencias de cambio y de conservación están mediadas por las tendencias emergentes que constituyen lo nuevo en ciernes o lo que, aunque

tradicional, va sufriendo cambios. Por su contenido, indican el nivel de estabilidad en la perspectiva de la reconfiguración. Entre ellas sobresalen determinados cambios en la gobernanza con respecto a la lucha contra el racismo, especialmente la constitución del Programa Nacional de Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial, aprobado por el Consejo de Ministros en noviembre de 2019, o en esta esfera que responde al objetivo de:

Contribuir a la eliminación de las condiciones que generan brechas de equidad y discriminación racial asociadas al color de la piel, que colocan a las poblaciones negras y mulatas en Cuba en situación de desventaja y vulnerabilidad con relación al acceso al bienestar (IICS, 2019, p.2).

En tanto que los objetivos específicos son:

- Institucionalizar una estrategia de atención a las prácticas de discriminación racial y superación de brechas de equidad asociadas al color de la piel por territorios, localidades y sectores productivos y sociales.
- Mejorar la situación socioeconómica de los grupos poblacionales negros y mulatos en relación con la calidad del empleo, el nivel de ingresos, los logros educacionales, la vivienda y el hábitat, la salud y el acceso a espacios de dirección.
- Eliminar prácticas discriminatorias por color de la piel en diferentes ámbitos y planos —institucionales, interpersonales, comunicacionales—, prejuicios y estereotipos racializados. (IICS, 2019, p.3).

Las mujeres participantes consideran que los resultados de este Programa son insuficientes y se distancian de algunas formas aún estatalizadas que se adoptan, así como sus vínculos todavía limitados con las organizaciones afrodescendientes:

Realmente el Programa Nacional de lucha contra el racismo tiene que ajustarse más a nuestras realidades, tanto las de siempre como las de ahora mismo, me entiendes?. Hace falta que responda más a nuestro día a día (Lideresa, afrocubana, adulta mayor).

También aparecen como tendencia emergente las iniciativas de articulación, mediante el trabajo en redes a nivel nacional e internacional. Ilustran estas tendencias la articulación Afrofeminista Cubana¹⁶ y la Red Internacional de voces afrofeministas.¹⁷

¹⁶ Para ampliar al respecto, le recomendamos consultar las jornadas que realiza esta organización, que muestra tendencias de cambio de los feminismos negros en Cuba. Véase: <https://www.redsemlac-cuba.net/redsemlac/sociedad-y-cultura/segunda-jornada-cubana-de-articulacion-afroemista/>

¹⁷ La Declaración Internacional de RIVAS, da cuenta del alcance que se va desarrollando en el afrofeminismo en Cuba. Ver <https://www.clacso.org/declaracion-fundacional-de-la-red-internacional-de-voces-afrofeministas-rivas/>

CONCLUSIONES

El estudio de los feminismos negros en el mundo actual, globalizado y racializado, es una tarea ineludible por su potencial en la lucha contra las hegemonías desde el núcleo crítico de las desigualdades de género de la Región latinoamericana/ameficaladina y caribeña. Las principales reflexiones sobre esta experiencia docente e investigativa muestran cómo, por su relevancia, los feminismos negros también promueven transformaciones en el campo académico que tributan a la justicia epistémica, a la igualdad sustantiva, a la igualdad de género y a la eliminación de la discriminación desde las complejas intersecciones del género con raza, territorio y clase.

En el caso del seminario que impartimos, el marco fue una perspectiva latinoamericanista que se amplía y enriquece al reconocer las voces de las autoras afrofeministas de la región que, si bien hacen eco de las aportaciones de las afrofeministas anglosajonas, han llevado a cabo elaboraciones conceptuales y políticas propias, asentadas en las condiciones históricas y socioculturales de territorios en los que se pusieron en práctica procesos de expoliación, explotación, opresión colonial e imperialista, e independización con el establecimiento de regímenes liberales distintos a los que tuvieron lugar en Estados Unidos y otras colonias británicas.

Los logros principales de la experiencia que centra el propósito de nuestro artículo son: en primer término, el reforzamiento de esta línea de investigación en los programas a nivel de maestría y doctorado en el campo de Género y de los Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Ello resulta una premisa vital en función del cambio conceptual y cultural que exige la lucha contra el racismo. En segundo lugar el afianzamiento de la posibilidad de establecer mayor articulación con el movimiento de mujeres afromexicanas en los espacios académico y comunitario, en función de la promoción, garantía y defensa de sus derechos. Tales aportaciones devienen en valiosos insumos para el diseño, instrumentación y evaluación de políticas públicas orientadas a la igualdad y justicia de géneros.

Como parte de este proceso formativo, insistimos en la importancia de recuperar los aportes de las autoras situados en las tensiones, críticas, desmontajes y diálogos que establecen ellas mismas o que nosotras podemos entablar a partir de tales aportes para mostrar su alcance analítico y explicativo de los sistemas de opresión, de colonialidad, de dominación imperialista, tanto en sus dimensiones individuales como colectivas. Una perspectiva epistémica clave en este ejercicio fue destacar los correctivos que María Lugones, Suely Carneiro, Lélia Gonzalez, Mara Viveros, Ochy Curiel, entre otras, han hecho de las obras canónicas de autores decoloniales o antirracistas que, a pesar de la potencia de sus afirmaciones, no alcanzaron a dar suficiente peso al papel que las mujeres negras han jugado en las movilizaciones anticoloniales, así como al género en tanto que condición social que influye en las formas de aproximación al conocimiento de estas situaciones sociales.

En el plano investigativo, el énfasis se colocó en la manera como los afrofeminismos se elaboran “desde abajo”, desde el territorio, desde las acciones cotidianas de las mujeres organizadas que van detonando cambios en sus entornos a partir de afirmarse como negras y como feministas. Se aprecia como hallazgo principal la reconfiguración social de los feminismos en Cuba, a través de su dinamismo tendencial. Este resultado constituye un aporte a la de/construcción de enfoques y prácticas en materia de lucha contra el racismo.

La realización de esta indagación en paralelo con la impartición del seminario dotó de referentes empíricos inmediatos para los análisis y debates de la bibliografía, al mismo tiempo que permitió intercambiar experiencias y reflexiones colocadas en distintos contextos mexicanos, tanto por parte de compañeras indígenas como de activistas afromexicanas participantes en él. Ello contribuyó a llevar a cabo lecturas encarnadas que, confiamos, darán frutos en próximos abordajes de investigación o de elaboración y revisión de propuestas políticas, así como de políticas públicas dirigidas a la población afromexicana.

Las contribuciones de la experiencia socioacadémica analizada delimitan un conjunto de propuestas de perfeccionamiento. En este sentido, se propone la sistematización dentro del currículo universitario de seminarios de este tipo; el establecimiento de una consultoría especializada y personalizada para tesis de licenciatura, maestría, y doctorado, acompañamiento a estancias postdoctoral, así como la conformación de un repositorio virtual afrocentrado con enfoque de género y perspectiva interseccional que recoga textos, narrativas y experiencias antirracistas pertinentes.

Consideramos importante dar a conocer esta experiencia a un público más amplio a partir de la convicción de que las feministas debemos establecer diálogos creativos, en los que no se borran nuestras diferencias conceptuales o políticas, sino que se partimos de ellas para identificar los puntos de encuentro que son, justo, los que nos permitirán continuar en la construcción de sociedades justas, igualitarias, libres de violencia, discriminación y racismo.

RECONOCIMIENTO

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México, a su Programa de Estancias de Investigación [PREI] y al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades [CEIICH], el apoyo brindado para la realización de la estancia de investigación de la Dra. Rosa Campoalegre Septien y los productos derivados de ella.

REFERENCIAS

- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (2012). Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales (pp. 179-195). Recuperado de <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3302>
- Campoalegre, R. (2020). Feminismos negros: Debates epistémicos y desafíos políticos. *Geopauta*, 4(3), 33-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5743/574364489004/html/>
- Campoalegre, R. (2022). ¿Feminismos negros en Cuba? Repensar para transformar. *Temas*, 110-111, 42-48.
- Campoalegre, R. (2023). Mujeres negras en Cuba: Ante la invisibilización, construyendo futuros. En S. V. Alvarado & O. A. Jaramillo (Coords.), *Violencias, contra-hegemonías y re(ex)istencias en clave de niñeces y juventudes latinoamericanas* (pp. 103-154). Buenos Aires: CLACSO.
- Campoalegre, R. (2024). Avances investigación sobre los resultados del proyecto. Ciudad de México: CEIICH, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo: La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género. *Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe, Nouvelles Questions Feministas*, 24(2), 21-26.
- Carosio, A. (2014). Feminismos para un cambio civilizatorio. Caracas: Fundación Celarg/CLACSO/Centro de Estudios de la Mujer.
- Castañeda Salgado, M.P. (2016a). Epistemología y metodología feminista: debates teóricos. En M.E. Jarquín Sánchez (Coord.), *El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos* (pp. 79-111). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Castañeda Salgado, M.P. (2016b). Feminismo/Feminismos. *INTERdisciplina*, 4 (8), 9-19.
- Castañeda Salgado, M. P. (2018). El feminismo como paradigma científico. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jcdtpwodUyI>
- Castañeda Salgado, M. P. (2019). Perspectivas metodológicas feministas para el estudio de las identidades de género. En L. Loeza Reyes & M. P. Castañeda Salgado (Coords.), *Identidades: teorías y métodos para su análisis* (pp. 29-42). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Recuperado de <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3342>
- CEPAL. (2023). *45 años de Agenda regional de género*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47950-45-anos-agenda-regional-genero>

- CEPAL. (s/f). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Agenda Regional de Género en América Latina y el Caribe: indicadores de género a 2023*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/69036-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible-la-agenda-regional-genero-america-latina>
- Cuba. (2019). *Programa Nacional de Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial*. Recuperado de <https://www.ics.gob.cu/wp-content/uploads/2024/02/programa-nacional-contra-el-racismo-y-la-discriminacion-racial-pd>
- Curiel, O., & Falconi D., D. (2021). *Ochy Curiel dialoga con Diego Falconí Trávez: Feminismos decoloniales y transformación social*. Barcelona: Icaria.
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D., & Ochoa Muñoz, K. (Eds.). (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Fariñas, L. (11 de octubre de 2024). Cuban@s: Mayra Espina: «Para estudiar Cuba hay que pensar fuera de la caja». <https://www.redsemlac-cuba.net/redsemlac/sociedad-y-cultura/cubanas-mayra-espina-para-estudiar-cuba-hay-que-pensar-fuera-de-la-caja-video/>
- Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Gonzalez, L. (1988). Por un feminismo afrolatinoamericano. *Isis Internacional*, 133-141.
- Gonzalez, L. (2021). La categoría política cultural de Amefricanidad. *Conexión*, 133-144. [Versión original: A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93), 1988. Pp. 69-82] Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/conexion/article/view/24056/22851>
- Herrera, C., Tinat, K., & Giorguli Saucedo, S. E. (Eds.). (2023). *Mirar el mundo con lentes de género*. Ciudad de México: Colegio de México.
- hooks, B. (1994). *Mujeres negras: Dar forma a la teoría feminista*. En *Otras inapropiables* (pp. 33-50). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lagarde y de los Ríos, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas La Editorial.
- Lugones, M. (2010). *Hacia un feminismo decolonial*. Recuperado de https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/sl_18.pdf
- Mujeres Bacanas. (s/f). *Lélia Gonzalez (1935-1994)*. Recuperado de <https://mujeresbacanas.com/lelia-gonzalez-1935-1994/>
- Naciones Unidas. (2001). *Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia* (Informe). Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

- Ocoró Loango, A. (2021). El racismo y la hegemonía del privilegio epistémico. En R. Campoalegre Septián (Coord.), *Afrodescendencias: Debates y desafíos ante nuevas realidades* (pp. 21-38). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/245193/CONICET_Digital_Nro.Oc8a88c7-598d-4e03-ba73-ff211e4ffece_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ocoró, A., & Campoalegre, R. (2022). Black feminisms in Latin America and the Caribbean: Contributions to the state of the art. En B. Bernd & J. Antón (Eds.), *Routledge Handbook of Afro-Latin American Studies*. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003159247-26/black-feminisms-latin-america-caribbean-anny-ocor%C3%B3-loango-rosacampoalegre-septien>
- ONU-CEPAL (s.f.). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de La Diáspora. (2022, julio). *Declaratoria final Encuentro 30 Aniversario: Salvador de Bahía*. RMAAD. Recuperado de <http://www.mujeresafro.org/declaracion-final-de-encuentro-30-anos-de-la-red-de-mujeres-afrolatinoamericanas-afrocaribenasy-de-la-diaspora-2>
- Sagot Rodríguez, M. (Coord.). (2018). *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer. Buenos Aires: CLACSO.
- Sagot Rodríguez, M. (2024). La democracia en su laberinto. El neoliberalismo y los límites de la acción política feminista en Centroamérica. En Montserrat Sagot. *Cuerpos de la injusticia. Una crítica feminista desde el centro de América*. Antología esencial. (Pp. 143-171). Buenos Aires: CLACSO.
- Zabala, M. C. (2020). Los estudios de las desigualdades por color de la piel en Cuba: 2008-2018. *Revista Cubana de Ciencias Sociales, Sociología*, 15(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322021000100015

Dossier / Dossîe



El Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN): Veinte años de trayectoria

O Centro de Pesquisas Sociais e Educacionais do Norte da Argentina (CISEN): vinte anos de trajetória

Reseña | Resenha | Review

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
10 Agosto 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Agosto 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Septiembre 2024

María Ángeles Bensi

Universidad Nacional de Salta

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino

Salta/ Argentina

bensimariaangeles@hum.unsa.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9728-9052>

Sara Elizabeth Orellana

Universidad Nacional de Salta

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino

Salta/ Argentina

orellanasara@hum.unsa.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8470-431X>

En un contexto donde parece fomentarse el olvido de los acontecimientos socio-históricos dolorosos que han marcado a nuestro país, la región y el mundo, esta reseña reivindica la importancia de una mirada retrospectiva. Reflexionar sobre el pasado no solo permite evitar el olvido, sino también recordar el camino recorrido y hacer un balance sobre lo vivido, pensado, sentido y actuado.

El Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) se institucionalizó en octubre de 2004, mediante la Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Salta N° 345/04, con el previo aval de la Facultad de Humanidades, a través de la Resolución N° 276/04.

A veinte años de la creación del Centro, esta reseña pone en valor trazos de su historia, narrando las tramas que, a través de pensamientos y acciones, han tejido vínculos entre sujetos, instituciones y saberes. De este modo, se reconoce el testimonio de un trabajo colectivo que promueven la pluralidad y el respeto

Referencia para citar este artículo: Bensi, M. A. y Orellana, S. E. (2024). El Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN): Veinte años de trayectoria. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 113-116.

por la diversidad. Este compromiso se renueva continuamente en la búsqueda del fortalecimiento y la promoción del respeto por las diferencias.

Recuperar la finalidad y las características del CISEN adquiere especial relevancia, ya que refleja el espíritu que ha orientado su accionar desde sus inicios. En términos ético-políticos-pedagógicos y estéticos, posibilita dar cuenta de su historicidad, destacando que, a pesar de las vicisitudes enfrentadas, ha mantenido su compromiso con la producción de conocimiento y la formación académica en un marco de pluralidad y responsabilidad social.

Los objetivos iniciales del Centro fueron los siguientes:

1. Generar un ámbito interdisciplinario de investigación, práctica y reflexión sobre el campo social y educativo, reconociendo su complejidad, genealogía y las formas contemporáneas y locales de producción y reconocimiento.
2. Profundizar el diagnóstico de las problemáticas y potencialidades de los diversos espacios e instituciones sociales y educativas en la frontera norte de Argentina, desarrollando estrategias de pensamiento y acción para la reconstrucción de redes sociales y comunitarias.
3. Promover la práctica de la investigación y la formación de investigadores y educadores en el ámbito de las Ciencias Sociales, como parte de un renovado compromiso con el fortalecimiento de la educación pública e igualitaria y el respeto por las diferencias.

Las áreas de investigación y trabajo en terreno cultivadas en el Centro son: la formación y educación, el desarrollo social, las culturas y el campo institucional. Las áreas de formación y educación, así como la del campo institucional, incluyen diagnóstico, análisis e intervención a través de diversos proyectos de investigación y extensión. En el área de desarrollo social convergen diferentes líneas de estudio y propuestas participativas de acción, configurando un campo de trabajo interdisciplinario e interinstitucional, marcado por diferencias técnicas, de género y de múltiples desigualdades.. El área de culturas avanza en la comprensión de la educación y la expresión cultural de minorías en distintos contextos y dimensiones sociales y humanas, desde lo urbano y suburbano hasta las zonas rurales más aisladas, abarcando fronteras étnicas, de género, edad y geopolíticas.

La conjunción de los objetivos iniciales y las áreas interdisciplinarias permitió la institucionalización de líneas de investigación, extensión universitaria y acciones de formación que caracterizan al CISEN en el contexto académico local y que han trascendido las fronteras geográficas a nivel nacional e internacional. La Educación Rural e Intercultural, la Formación Docente, y las Grupalidades, Sujetos e Instituciones, son marcas distintivas del colectivo.

Desde sus orígenes, el CISEN ha ampliado y profundizado los vínculos entre la Universidad, la sociedad y otras instituciones sociales, promoviendo una mayor comunicación y el establecimiento o fortalecimiento de redes solidarias, tanto dentro como fuera de los contornos provinciales y nacionales, con el fin de promover un mejor conocimiento y deliberación reflexiva sobre las problemáticas del campo educativo y social. En estos 20 años de existencia institucionalizada, celebramos colectivamente este logro, un gesto amoroso que fortalece el camino hacia la continuidad de la investigación, extensión y las diversas acciones de formación. El CISEN se presenta como un Centro de puertas abiertas, tanto a nivel epistémico como humano.

Por sus características, se constituye en un ámbito interdisciplinario, abierto al intercambio interinstitucional, a partir de las diversas pertenencias académicas de sus integrantes y de los variados momentos y lugares donde se inscriben sus prácticas de investigación, docencia y extensión, esfuerzos profundos por tejer historias, sujetos, saberes e instituciones.

En esta breve reseña, que permanece inconclusa, celebramos la presencia de todos los que hicieron posible este sueño colectivo que es el CISEN, y expresamos un agradecimiento especial a los habitantes de los territorios donde emprendimos esta labor común, en búsqueda de un buen vivir.

RECONOCIMIENTO

En el proceso de creación, el CISEN contó con el apoyo de importantes investigadores/as que participaron de sus actividades. Entre ellos/as destacamos a Víctor Félix Savoy Uriburu y Osvaldo Maidana quienes recibieron la nominación de miembros honorarios. El Profesor Savoy Uriburu colaboró con las investigaciones en las escuelas de Iruya y Santa Victoria y el Profesor Maidana con los pueblos de la Quebrada del Toro; además fue docente del Postítulo en Educación rural e intercultural.

VICTOR FELIX SAVOY URIBURU

Graduado de Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Tucumán en 1953. Primer Director y Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. La dictadura militar lo separó de sus cargos y fue reincorporado en 1983. Es autor de libros y numerosos artículos y presentaciones en reuniones científicas.

OSVALDO MAIDANA

Maidana se hizo cargo por concurso de la cátedra de "Prehistoria y Arqueología General y Americana", en la carrera de Historia del departamento de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. En base a sus méritos y antecedentes la Universidad Nacional de Salta nombró en 2004 a Osvaldo Maidana como Profesor Honorario.

Consideramos relevante compartir estos reconocimientos, en agradecimiento a su acompañamiento, en la medida en que sus experiencias vitales, saberes, conocimientos y actuaciones se constituyen para este colectivo, en legados sustantivos que inspiran horizonte para el devenir político, ético y estético, en la apuesta por generar otras condiciones socioeducativas y culturales.

Misceláneas



Guía para las autoras y los autores

ACERCA DE LA REVISTA

La Revista del CISEN Tramas/Maepova, es una publicación electrónica de alcance internacional, con una periodicidad semestral fija -enero/julio- arbitrada, de carácter científico y humanístico editada de forma ininterrumpida desde el año 2013 por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

La revista se publica en Acceso Abierto (Open Acces) a través de la plataforma Open Journal System (OJS) del Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT) del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (Caicyt-Conicet), bajo la licencia Creative Commons, por lo cual todos los textos están disponibles en su totalidad de forma permanente.

Actualmente la revista se encuentra indexada en Sistemas de Evaluación, Bases de Datos, Directorios, Catálogos, Bibliotecas y Portales especializados en línea en América, África, Asia y Europa.

Tramas/Maepova evalúa los textos a través del sistema de evaluación externa por expertos (peer review), bajo la metodología doble ciego (doble blind review), los cuales son elaborados conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología (APA).

La revista no cobra APCs, tasa de procesamiento de artículos, tampoco cobra por el envío, procesamiento ni publicación de un artículo.

Tramas/Maepova adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y a la Iniciativa Helsinki sobre Multilingüismo en la Comunicación Científica.

TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista del CISEN Tramas/Maepova tiene como **objetivo** difundir trabajos originales que aporten a ampliar los conocimientos en el campo socio educativo y de las ciencias sociales y humanas.

Tramas/Maepova **está dirigida** a la comunidad científica nacional e internacional, referentes sociales, pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes que desarrollan investigaciones, docencia y extensión en el ámbito de la educación superior.

La **cobertura temática** de la revista es de alcance internacional de carácter científico y humanístico, por lo que acepta contribuciones originales en español y portugués resultados de procesos y conclusiones de investigaciones y experiencias en materia de cultura, educación, sociedad, trabajo, salud y los derechos humanos.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Tramas/Maepova provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente la investigación al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento.

Esta revista no posee periodos de embargo, los números publicados quedan a libre disposición del público. Las únicas limitaciones que tendrán quienes usen los artículos y reseñas son las impuestas por la [licencia Creative Commons CC BY NC SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) que es la licencia con la que publica Tramas/Maepova.

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

Entre los años 2013 y 2020 la Revista del CISEN Tramas/Maepova a través de un esfuerzo de su equipo de trabajo sostuvo la publicación semestral. A partir del año 2021 la revista adoptará la publicación permanente.

POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

El plagio es considerado un delito debido a que intencionalmente se ha ocultado el reconocimiento de la autoría de lo trabajado y se pretende apropiarse del esfuerzo intelectual de otras personas en beneficio propio. Por ello la Revista del CISEN utiliza un programa antiplagio, que en este momento es Plagiarism Checker X. Este programa se utiliza al recibir los artículos y antes de cualquier envío para evaluación.

ACERCA DE LA PUBLICACIÓN CONSECUTIVA A UNA MISMA PERSONA

Revista del CISEN Tramas/Maepova establece periodos de espera para cualquier persona que desee publicar en nuestros números regulares. Las especificaciones son:

a) Quien haya publicado en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" deberá esperar 3 números por medio para postular una nueva publicación en estas secciones.

b) Si una persona publicó en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" y desea postular un trabajo a otras secciones, deberá esperar 1 número por medio antes de estar habilitada para hacerlo.

c) Si una persona publicó en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" y luego de 1 número por medio publicó en otra sección de la revista, tendrá que esperar 3 números por medio antes de estar habilitada para volver a postular un nuevo trabajo.

d) Una persona que haya publicado en la sección "Reseñas" podrá postular a las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" siempre que haya pasado 1 número por medio desde su publicación y en el caso de ser publicada su nueva propuesta, tendrá que esperar 3 números por medio para volver a publicar.

*Esta política se aplicará independientemente al orden de la autoría, así sea autoría principal o coautoría.

PARÁMETROS GENERALES PARA PUBLICAR

El envío de un trabajo a la Revista del CISEN Tramas/Maepova supone que sus autoras/es autorizan a que la misma publique los textos en otros medios electrónicos e impresos, bases de datos, directorios, catálogos y registros en acceso abierto.

Es responsabilidad de las/os autoras/es el contenido de cada texto, como así también tramitar la autorización para reproducir ilustraciones, tablas o figuras tomadas de otras/os autoras/es y/o fuentes.

Los artículos postulados serán originales e inéditos, no estarán sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y evaluación.

El envío de originales se realizará de forma digital, utilizando la plataforma en línea para envíos de contribuciones de la revista.

Se deberá elegir una sección de la revista para presentar el trabajo.

Se enviarán tres archivos, uno estará compuesto por la carátula, el otro por el artículo propuesto y el tercero por la nota dirigida a la revista.

La caratula contendrá:

a) El título (Tipo oración y centrado en negrita)

b) Nombre del/la autor/a o autores/as, hasta tres por artículo, (alineado a la izquierda).

- c) Pertenencia institucional, (Nombre completo, no siglas)
- d) Líneas de investigación que desarrolla
- e) Dirección postal
- f) Correo electrónico
- g) Número telefónico
- h) ORCID ID

El artículo propuesto se iniciará con el nombre de este -escrito tipo oración y centrado en negrita-, no debe incluirse ningún tipo de referencia del/la autor/a o autores/as [esta advertencia es válida para todo el desarrollo del artículo] a continuación el resumen -texto justificado- debajo con alineación izquierda las cinco palabras claves separadas por una coma.

Así mismo la/el autor/a incluirá Título, Resumen y Palabras Claves en español, portugués e inglés. El desarrollo del artículo se ajustará a las características de la Política de Sección a la que se postula el texto.

Toda contribución será acompañada con una carta dirigida a la Revista, donde se solicitará que el trabajo sea sometido al proceso de arbitraje, declarando que la obra es original e inédita y que no es presentada en forma simultánea a otro proceso de evaluación, además se incluirá una breve reseña curricular (CV abreviado), no más de una página.

PAUTAS DE FORMATO Y EXTENSIÓN

Los artículos y las reseñas serán presentados en procesador de texto Word RTF (compatible). El papel será configurado en tamaño A4, márgenes: izquierdo 3cm, superior, inferior y derecho 2,5 cm., tipografía Times New Roman número doce (12), espacio doble. Título centrado en negrita, subtítulos alineados a la izquierda, separados del párrafo anterior y posterior por un espacio. Los párrafos tendrán formato justificado, sin espacio, sin sangría, salvo cuando se trate de los que siguen a títulos o subtítulos. El texto en todo su desarrollo solo incluirá cursivas, subrayados y negritas en los casos que lo indique la norma APA.

El título del trabajo, preferentemente, no debe exceder las 7 palabras. Los artículos no superarán la cantidad de 9.000 palabras y las reseñas se redactarán en un máximo de 5.000 palabras.

Resumen: 150 palabras en español, portugués e inglés.

Palabras clave del trabajo: 5 conceptos en español, portugués e inglés, separados por una coma.

Notas de pie de página: Se utilizarán para ampliar o sugerir información, no para las referencias bibliográficas.

- a) Irán a espacio sencillo, fuente Times New Roman en 8 puntos, formato justificado
- b) con numeración consecutiva
- c) en caracteres arábigos. Se recomienda usar comando "Referencias: Insertar notas al pie".

Citas textuales:

A) Hasta 40 palabras se incorporan al cuerpo del texto, destacando la cita entre comillas, seguida de la referencia correspondiente.

B) Más de cuarenta palabras, en párrafo nuevo con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático.

Testimonios de entrevistas: en un párrafo aparte con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático, destacado el párrafo en cursivas o itálica. Recordamos que la confidencialidad de datos e informantes es responsabilidad de los autores.

Referencias bibliográficas: En el texto, deberán incluirse según criterios establecidos por Normas APA (American Psychological Association), edición del año 2015.

Ilustraciones, gráficos y tablas: Todos los materiales gráficos irán en el texto y en archivos aparte nombrados por orden de aparición en el texto ("IMAGEN1"; "GRÁFICO 2"; "TABLA 3"). Las imágenes tendrán calidad de 300dpi y se enviarán en formatos .jpg. Las tablas no superarán los 10 renglones (filas) de extensión. Las tablas y gráficos deberán ser enviados en Excel. En el caso de los gráficos, el autor enviará también los datos numéricos a partir de los cuales se generaron los mismos.

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

1. Se comunica la recepción de la contribución vía correo electrónico.
2. El Comité Editorial evalúa si el artículo cumple con las Políticas Editoriales de la revista y las instrucciones para las autoras y los autores. De esta primera etapa pueden darse los siguientes casos:
 - Sí el artículo cumple con el marco normativo y el perfil de la revista, pasa a la etapa de revisión doble ciego (doble blind review).
 - Si el artículo, no cumple con alguna/s de las instrucciones para las autoras y los autores o con el perfil de la revista.

Se devuelve para que se realicen las modificaciones necesarias, un lapso de 15 días hábiles. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá que no desea publicar.

- No es pertinente. Se devuelve a su autor.
- Todas las decisiones tomadas por el Comité Editorial son comunicadas a sus autoras/es en todos los casos.

3. El arbitraje doble ciego (doble blind review), es un proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la Revista del CISEN Tramas/Maepova y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo. Se remite la contribución a cada evaluador o evaluadora sin elementos ni referencias que pudieran identificar la autoría de esta, se prevé un periodo aproximado de 60 días hábiles para la evaluación del artículo.

4. Cumplido el plazo establecido cada árbitro enviará una evaluación debidamente fundamentada y con recomendaciones si las hubiera. Existen tres dictámenes posibles: publicación directa, publicación sujeta a modificaciones y no se recomienda publicar, esta decisión es inapelable.

5. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se solicitará su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá como decisión que no desea publicar.

ESPECIFICACIONES SOBRE EL CONTENIDO MÍNIMO SEGÚN SECCIONES

A) Artículos

Se consideran resultados y avances de investigación, reflexiones teóricas sobre temáticas del campo social en general. Como mínimo los artículos contendrán: Introducción: en ella se explicita el tema, el propósito u objetivos del artículo, la contextualización del problema según marco teórico de referencia, la justificación o relevancia del trabajo, los aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodológica y explicitar la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque y decisiones de orden metodológico, procedimientos de análisis de datos. Resultados: en este apartado se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: en este apartado se señalarán los hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias

Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA).

Así mismo en esta sección se espera recibir contribuciones vinculadas a prácticas socioeducativas y culturales: se considerarán documentos de trabajo, ensayos, reflexiones y experiencias. Las mismas presentaran como mínimo: **Introducción:** presentando el propósito u objetivos del artículo, la contextualización de la experiencia o problema abordado, marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo y aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explicita la organización del resto del texto, no se deben incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. **Metodología:** en este apartado se dará a conocer el escenario y/o sujetos destinatarios de la experiencia o mejora propuesta, enfoque y decisiones metodológicas. **Resultados:** se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas, imágenes según corresponda al tipo de experiencia. **Conclusiones:** se señalarán las principales reflexiones acerca de la experiencia o propuesta presentada, se destacarán logros y dificultades más relevantes de forma breve y clara, si fuera pertinente se plantearán las condiciones necesarias para el mejor aprovechamiento de la propuesta o mejoras. **Referencias Bibliográficas:** se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

B) Dossier

Esta sección dará a conocer artículos relacionados a problemáticas y/o temáticas específicas por convocatorias internas (realizadas por la revista) o convocatorias externas (realizadas por coordinadores/as o responsables que postulan su temáticas o áreas problemática). Se espera difundir resultados y avances de investigación que aporten a la producción de conocimiento especializado. Las contribuciones como mínimo presentaran: **Introducción:** donde se expone el tema, propósito u objetivos del artículo, contextualización del problema según marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo, aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y se explicita la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. **Metodología:** se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque, decisiones de orden metodológico y procedimientos de análisis de datos. **Resultados:** se presentarán a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. **Conclusiones:** se señalarán hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. **Referencias Bibliográficas:** en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

C) Reseñas

Se espera recibir contribuciones que den a conocer obras y/o eventos académicos recientes, (no más de dos años de edición de la obra académica o de realización del evento) vinculados al perfil de la revista. Las características del texto serán las siguientes: El texto iniciará con el título la obra o evento reseñado destacado en negrita, centrado, de bajo un renglón de por medio se consignarán los datos completos de la obra incluyendo números de páginas, del ISBN y/o medio de acceso: dirección electrónica, biblioteca donde se encuentra la obra, o alguna otra forma de ponerse en contacto con la obra y/o evento, alineación derecha letra tipografía once (11). En el cuerpo del texto el autor dará a conocer su posicionamiento respecto de la obra o evento. Las reseñas no presentan subtítulos de contenido, pero el texto debe contener introducción, desarrollo y cierre. Es preciso que se especifique el público al que está dirigida la obra o el público destinatario del evento. Se presente la estructura (capítulos, temas, tópicos) u organización (si se tratara de un evento). Se destaquen las cualidades de la obra o evento. La reseña da una visión panorámica y crítica sobre una obra o evento según la perspectiva del autor de esta, se caracteriza por un lenguaje narrativo y descriptivo, sitúa el contexto de producción y referencia al autor u organizadores.

Estas especificaciones pretenden asegurar los contenidos mínimos de los textos, no obstante, la presentación de títulos y subtítulos es creatividad del autor.

Para este sistema de citas es importante tener presente que:

- Los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias NO van entrecomillados.
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial.
- Cuando hay varias obras de un mismo autor, deben enumerarse en orden cronológico
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el Autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes, por ej. Sarmiento, D.F. (1966 [1850]).
- Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión "pp."
- Los Autores son los responsables del contenido, los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen. Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

REVISIÓN CIEGA HECHA POR EXPERTOS

Para asegurar la integridad de la evaluación ciega, es necesario evitar que la identidad de las/os autoras/es sea conocida. Para ello seguir los siguientes pasos al momento de guardar el archivo:

1. Haber eliminado toda referencia de la autoría del texto, por ejemplo, haber utilizado "Autor" y año en las referencias y en las notas al pie de página,

2. Con los documentos de Microsoft Office, la identidad del autor debe ser eliminada también de las propiedades del archivo (ver bajo Archivo en Word), pulsando sobre lo siguiente, comenzando por Archivo en el menú principal de la aplicación Microsoft: Archivo > Guardar Como > Herramientas (u Opciones en una Mac) > Seguridad > Eliminar información personal de las propiedades del archivo al guardar > Guardar.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, las/os autoras/es se comprometen a cumplir con todos los criterios que se nombran a continuación:

1. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Instrucciones a las/os autoras/es.

2. Corroborar el cumplimiento de las instrucciones "Revisión Ciega hecha por Expertos".

3. El trabajo, o una significativa para del mismo, no ha sido publicado en ningún medio y no será enviado a otra revista científica o a cualquier otra forma de publicación, mientras dure el proceso de evaluación.

4. Todas/os las/os autoras/es son responsables del contenido del artículo.

5. Todas/os las/os autoras/es manifiestan si hubo o no, conflicto de intereses.

6. Se detallan todas las fuentes de financiación externa.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

DATOS DE CONTACTO

Revista del CISEN Tramas/Maepova

ISSN-e 2344-9594.

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN)

Universidad Nacional de Salta (UNSa).

Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400. Argentina.

Tel. (+54) 387 / 42-55551

Fax. (+54) 387 / 42-55520

Correo electrónico: trasmaepova@hum.unsa.edu.ar

Página web:

<http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/issue/archive>

Guia para autoras e autores

SOBRE A REVISTA

A Revista do CISEN Tramas/Maepova é uma publicação eletrônica de alcance internacional, arbitrada, de caráter científico e humanístico, editada de forma semestral (janeiro e julho) e ininterrupta desde 2013 pelo Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) da Universidad Nacional de Salta (UNSa).

A revista é publicada em Open Acces (acesso aberto) através da plataforma Open Journal System (OJS) do Portal de Publicaciones Científicas Técnicas do Caicyt-Conicet (PPCT) do Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica, sob a licença da Creative Commons. Seus textos ficam disponíveis em sua totalidade de forma contínua.

Atualmente, a revista se encontra indexada nos sistemas de avaliação, bases de dados, diretórios, catálogos, bibliotecas e portais especializados online na América, África, Ásia y Europa.

A Tramas/Maepova avalia os textos por meio de peer view (revisão por pares), usando a modalidade doble blind review (duplo-cego). Tais textos são elaborados conforme as normas de publicação da Asociación Americana de Psicología (APA).

A revista não cobra APCs, taxa de processamento de artigo e tampouco pelo envio, processamento ou publicação dos textos.

A Tramas/Maepova adere à Declaração de São Francisco sobre a Avaliação de Pesquisas (DORA), e à Iniciativa Helsinki sobre Multilinguismo na Comunicação Científica.

TEMÁTICA E ALCANCE

A Revista do CISEN Tramas/Maepova tem como **objetivo** difundir trabalhos originais que contribuam para ampliar os conhecimentos do campo socioeducativo e das ciências sociais e humanas.

A Tramas/Maepova é **dirigida** à comunidade científica nacional e internacional, referentes sociais, povos indígenas, afrodescendentes

e migrantes que desenvolvam investigações, docência e extensão no âmbito da educação superior.

A **cobertura temática** da revista é de alcance internacional, de carácter científico e humanístico, aceitando contribuições originais em espanhol e português, resultadas de processos e conclusões de investigações e experiências em matéria de cultura, educação, sociedade, trabalho, saúde e direitos humanos.

POLÍTICA DE ACESSO ABERTO

A Tramas/Maepova oferece acesso livre e imediato a seu conteúdo sob o princípio de tornar disponível de forma gratuita os trabalhos ao público, o que fomenta um maior intercâmbio de conhecimento.

A revista não possui períodos de embargo, sendo assim, os números publicados ficam à inteira disposição de todas/os.

As únicas limitações impostas àqueles/as que usarem os artigos e resenhas são as definidas pela [licença Creative Commons CC BY NC SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), que é a licença que a revista Tramas/Maepova utiliza para sua publicação.

FREQUÊNCIA DE PUBLICAÇÃO

Entre 2013 e 2020 a Revista do CISEN Tramas/Maepova manteve a publicação semestral por meio do esforço de sua equipe de trabalho. A partir de 2021, a revista será de publicação permanente.

POLÍTICA DE DETECÇÃO DE PLÁGIO

O plágio é considerado crime, já que intencionalmente se oculta o reconhecimento da autoria do trabalho. Por meio dele, pretende-se fazer apropriação do esforço intelectual de outras pessoas em benefício próprio. Por isso, a Revista do CISEN utiliza um programa antiplágio para verificação, o Plagiarism Checker X. Esse programa é utilizado logo que se recebem os artigos, sempre antes de qualquer envio para avaliação.

SOBRE A PUBLICAÇÃO CONSECUTIVA DE UMA MESMA PESSOA

A Revista do CISEN Tramas/Maepova estabelece períodos de espera para qualquer pessoa que pretenda publicar regularmente. As especificações são:

a) Quem tenha publicado nas seções “Dossiê” ou “Artigos Científicos” deverá esperar o intervalo de 3 outros números posteriores para postular uma nova publicação nessas mesmas seções.

b) Se alguém publicou nas seções “Dossiê” ou “Artigos Científicos” e deseja apresentar um novo trabalho em outras seções, deverá esperar o intervalo de 1 número para fazê-lo.

c) Se uma pessoa publicou nas seções “Dossiê” ou “Artigos Científicos” e depois de 1 número publicou em outra seção da revista, terá que esperar o intervalo de 3 novos números para voltar a propor um novo trabalho.

d) Uma pessoa que tenha publicado na seção “Resenhas” poderá apresentar trabalho às seções “Dossiê” ou “Artigos Científicos” após o intervalo de 1 número da revista. No caso do artigo ter sido publicado, será devido esperar o intervalo de 3 outros números para voltar a propor um novo trabalho.

* Essa política se aplicará independentemente da posição do autor na ordem de autoria, ou seja, se é de autoria principal ou de coautoria.

PARÂMETROS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

O envio de trabalhos à Revista do CISEN Tramas/Maepova supõe que suas/seus autoras/es autorizam a publicação de tais textos em outros meios eletrônicos e impressos, bases de dados, diretórios, catálogos e registros em acesso aberto, realizada por iniciativa da própria revista.

O conteúdo de cada texto é de responsabilidade das/os autoras/es, bem como tramitar a autorização para reproduzir ilustrações, tabelas ou figuras retiradas de outras fontes e autoria.

Os artigos postulados deverão ser originais e inéditos, não sendo permitido submeter o mesmo texto, em forma simultânea, a nenhum outro processo de postulação e avaliação.

O envio de originais se realizará de forma digital, utilizando a plataforma online.

As/os autoras/es deverão escolher uma seção da revista para a qual proporão a publicação do trabalho.

Serão enviados três arquivos: o primeiro, composto pela capa; o segundo, pelo artigo propriamente dito; e o terceiro, pela nota dirigida à revista.

A capa deverá conter as seguintes informações:

- a) título (primeira letra em maiúscula, centralizado e em negrito),
- b) nome da/s autora/s ou autor/es, sendo no máximo três por artigo (informação alinhada à esquerda),
- c) vinculação institucional (nome completo da instituição, não siglas),

- d) linhas de investigação que desenvolve,
- e) endereço postal de referência,
- f) correio eletrônico,
- g) número telefônico e
- h) ORCID ID.

O arquivo com o artigo proposto deverá apresentar primeiramente o título - primeira letra em maiúscula, centralizado e em negrito - e não deverá incluir nenhum tipo de referência sobre a autoria do texto (essa advertência é válida para todo o desenvolvimento do artigo). Em seguida, o arquivo deverá apresentar o resumo em texto justificado. Abaixo, com alinhamento à esquerda, serão apresentadas as cinco palavras-chave separadas por vírgula. Da mesma forma, o autor incluirá Título, Resumo e Palavras-chave em espanhol, português e inglês.

O desenvolvimento do artigo deverá ajustar-se às características da Política de Seção a que se postula o texto.

Toda contribuição será acompanhada por uma carta dirigida à Revista, na qual se solicitará que o trabalho seja submetido ao processo de arbitragem, declarando que a obra é original e inédita, e que não está sendo apresentada simultaneamente a nenhum outro processo de avaliação. Além disso, deve-se incluir uma breve resenha curricular de quem deseja publicar (CV resumido) de não mais de uma página.

PAUTAS DE FORMATAÇÃO E EXTENÇÃO

Os artigos e as resenhas serão apresentados no editor de texto Word RTF (compatível). O arquivo será configurado para folha tamanho A4; margem esquerda de 3 cm, superior, inferior e direita 2,5 cm; fonte Times New Roman número 12; com espaçamento duplo entre linhas. O título deverá ser centralizado em negrito, os subtítulos alinhados à esquerda, estando separados do parágrafo anterior e posterior por um espaço. Os parágrafos terão formato justificado, sem espaço anterior e posterior e sem o recuo da primeira linha, exceto aqueles que seguem os títulos ou subtítulos. Ao longo de todo o texto só se deverá usar itálico, sublinhado e negrito nos casos indicados pela norma APA.

O título do trabalho, preferencialmente, não deverá exceder 7 palavras. Os artigos terão como limite máximo 9.000 palavras; e as resenhas, 5.000.

Resumo: máximo de 150 palavras em espanhol, português e inglês.

Palavras-chave do trabalho: 5 conceitos em espanhol, português e inglês, separados por vírgula.

Notas de rodapé: utilizadas para ampliar ou sugerir informação, nunca para referências bibliográficas.

a) Apresentarão espaço simples, fonte Times New Roman tamanho 8, formato justificado;

b) organizadas com numeração consecutiva

c) em caracteres arábicos. Recomenda-se usar comando “Referências”, “Inserir notas de rodapé”.

Citações:

Aquelas que contenham até 40 palavras serão incorporadas ao corpo do texto, destacadas entre aspas, seguidas da referência correspondente.

No caso de conter mais de quarenta palavras, a citação deverá ser apresentada em um novo parágrafo com as seguintes características: fonte Times New Roman número 11, espaço simples entre linhas, recuo esquerdo e direito de 1,5, espaçamento anterior e posterior automático entre parágrafos.

Depoimentos de entrevistas: aparecerão em parágrafo separado com as seguintes características: fonte Times New Roman número 11, espaço simples entre linhas, recuo esquerdo e direito de 1,5, espaçamento entre parágrafos anterior e posterior automático, parágrafo destacado em itálico. Lembramos que a confidencialidade dos dados e informantes é de responsabilidade das/os autoras/es.

Referências bibliográficas: no texto deverão ser incluídas de acordo com os critérios estabelecidos pela APA Standards, edição de 2015.

Ilustrações, gráficos e tabelas: todos os materiais gráficos serão inseridos no texto e em arquivos separados, nomeados em ordem de aparição (“IMAGEM 1”; “GRÁFICO 2”; “TABELA 3”). As imagens contarão com qualidade de 300 dpi e serão enviadas em formato .jpg. As tabelas não devem exceder 10 linhas de extensão. Tabelas e gráficos devem ser encaminhados em Excel. No caso dos gráficos, o autor também deverá enviar os dados numéricos a partir dos quais os mesmos foram gerados.

PROCESSO DE REVISÃO ÀS CEGAS EM PARES

1. O recebimento da contribuição pela revista é comunicado por e-mail.

2. O Comitê Editorial avalia se o artigo está em conformidade com as Políticas Editoriais da revista e as instruções para as/os autoras/es. Os seguintes casos podem ocorrer nesse primeiro estágio:

- Se o artigo estiver em conformidade com o marco normativo e o perfil da revista, ele passará para a fase de revisão em dupla às cegas (doble blind review).

- Se o artigo não cumpre com alguma/s das instruções das autoras e autores ou não tem o perfil da revista, será devolvido para que sejam realizadas as modificações necessárias no prazo de 15 dias úteis. Caso o documento não seja recebido no período indicado, será entendido que já não existe mais a intenção de publicar.
- Quando não pertinente ou relevante, o texto será devolvido ao seu autor.
- As/os autoras/es sempre serão comunicadas/os das decisões tomadas pelo Comitê Editorial, sejam quais forem.

3. A revisão em dupla às cegas (double blind review) é um processo no qual especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de relevância, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista CISEN Tramas/Maepova. Os avaliadores emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho. A contribuição é enviada a cada avaliador sem elementos ou referências que possam identificar sua autoria, sendo previsto um período aproximado de 60 dias úteis para a avaliação do artigo.

4. Uma vez cumprido o prazo estabelecido, cada árbitro enviará uma avaliação devidamente fundamentada e com recomendações, se houver. Existem três opiniões possíveis: publicação direta, publicação sujeita a modificações e publicação não recomendada (que é uma decisão definitiva, sem possibilidade de revisão).

5. Se o manuscrito admitir pequenas correções, na forma ou estilo, será solicitada sua adaptação final, a ser realizada e novamente enviada à revista no prazo de até 30 dias. Caso o documento não seja recebido no período indicado, se entenderá que já não há mais interesse em publicar.

ESPECIFICAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO MÍNIMO DE ACORDO COM AS SEÇÕES

A) Artigos

Se consideram os textos que apresentam resultados e avanços de pesquisa, com reflexões teóricas sobre temas do campo social em geral. Os artigos conterão minimamente:

Introdução: explica o tema, a finalidade ou os objetivos do artigo, a contextualização do problema de acordo com o referencial teórico em questão, apresenta a justificativa ou relevância do trabalho, bem como as contribuições que se pretendem realizar. A perspectiva metodológica é antecipada, bem como a explicação sobre organização do restante do texto. Não deve incluir dados ou conclusões do trabalho em questão.

Metodologia: nessa seção serão expostos o contexto ou sujeitos da pesquisa. O enfoque, as decisões metodológicas e procedimentos de análise de dados serão divulgados.

Resultados: nesse trecho os resultados serão apresentados através de tabelas, gráficos, declarações ou diagramas que sejam adequados ao tipo de pesquisa e análise, em conformidade com o referencial teórico da investigação.

Conclusões: nessa seção serão reveladas as descobertas e/ou contribuições para o conhecimento obtidas por meio da pesquisa, bem como destacados os resultados e análises mais relevantes, de forma breve e clara.

Referências bibliográficas: incluirá apenas a bibliografia contida nas citações diretas e indiretas no texto, seguindo os padrões da American Psychological Association (APA).

É relevante destacar que, nessa seção, espera-se também receber contribuições vinculadas a práticas socioeducativas e culturais: serão considerados pertinentes documentos de trabalho, ensaios, reflexões e relatos de experiência. Tais textos deverão apresentar:

B) Dossiê

Essa seção publicará artigos relacionados a problemáticas e/ou temáticas específicas por meio de convocatórias internas (realizadas pela revista) ou externas (realizadas por coordenadoras/es ou responsáveis que propõe temas ou áreas de estudo). Espera-se difundir resultados e avanços de pesquisas que contribuam para a produção de conhecimento especializado. As contribuições deverão apresentar minimamente:

Introdução: nela o tema, o propósito ou os objetivos do artigo serão expostos, bem como a contextualização do problema de acordo com o referencial teórico, a justificativa ou relevância do trabalho e as contribuições que se pretendem realizar. Nesse momento a perspectiva metodológica e também a organização do restante do texto serão antecipadas, não devendo incluir dados ou conclusões do trabalho em questão.

Metodologia: apresentará o contexto ou sujeitos da pesquisa, a abordagem e decisões metodológicas, além dos procedimentos de análise de dados.

Resultados: serão expostos por meio de tabelas, gráficos, declarações ou diagramas, conforme apropriado ao tipo de pesquisa, análise e referencial teórico.

Conclusões: apresentará as descobertas obtidas com o trabalho e/ou contribuições para o conhecimento. Os resultados e análises mais relevantes serão destacados de forma breve e clara.

Referências bibliográficas: essa seção incluirá apenas a bibliografia contida nas citações diretas e indiretas no texto, seguindo os padrões da APA.

C) Resenhas

Espera-se receber contribuições que divulguem trabalhos acadêmicos e/ou eventos recentes vinculados ao perfil da revista (não mais de dois anos após a publicação do trabalho acadêmico ou da realização do evento)

A resenha deverá iniciar com o título da obra ou do evento em questão em negrito, centralizado. Em seguida, deve-se traçar uma linha de ponta a ponta da folha, logo abaixo do título. Abaixo serão apresentados os dados completos do trabalho, incluindo números de páginas, ISBN e/ou meio de acesso (endereço eletrônico, biblioteca onde está localizada a obra ou outra forma possível de entrar em contato com a mesma e/ou evento). Tais informações sobre a obra ou evento deverão ser apresentadas com alinhamento à direita e fonte Times New Roman tamanho 11. No corpo do texto, o autor dará a conhecer sua posição em relação à obra ou evento. As resenhas não apresentarão subtítulos, mas o texto único deve ser elaborado com introdução, desenvolvimento e conclusão. É necessário especificar o público ao qual a obra é direcionada ou qual é o público-alvo do evento. Deverá ser apresentada no texto a estrutura da obra (capítulos, temas, tópicos) ou sua organização (no caso um evento). As qualidades do objeto resenhado também deverão ser expostas. A resenha oferecerá uma visão panorâmica e crítica de uma obra ou evento de acordo com a perspectiva de quem escreve, será caracterizada por uma linguagem narrativa e descritiva, situando a produção em seu contexto e fazendo referência ao autor ou organizadores.

Essas especificações visam garantir o conteúdo mínimo dos textos; no entanto, a apresentação do título depende da criatividade do autor.

No sistema de citações é importante ter presente que:

- Títulos de artigos, capítulos de livros e apresentações NÃO se apresentam entre aspas.
- Os nomes dos autores são apresentados apenas com sua inicial.
- Quando houver várias obras do mesmo autor, elas deverão ser listadas em ordem cronológica na bibliografia.
- Quando se deseja diferenciar o ano da edição original de uma obra e o da edição que o autor da resenha utilizou isso se faz entre parênteses, com a indicação do original entre colchetes, por exemplo: Sarmiento, D.F. (1966 [1850]).
- Os números de página dos artigos de periódicos vão sobre o final da referência, enquanto os números dos capítulos ficarão entre parênteses logo após o nome do livro, precedidos pela expressão "pp".
- As/os autoras/es da resenha são responsáveis pelo conteúdo, pelo trabalho e pelo uso correto das referências

bibliográficas nela citadas. Se o material sobre o qual se trabalhou não é de propriedade das/os autoras/es, é de sua responsabilidade obter as autorizações para o uso, reprodução e publicação de tabelas, gráficos, mapas, fotografias, etc.

REVISÃO CEGA POR ESPECIALISTAS

Para garantir a integridade da avaliação cega é necessário evitar que a identidade das/os autoras/es seja conhecida. Para isso, ao salvar o arquivo é fundamental:

Eliminar qualquer referência à autoria do texto, por exemplo, usando “Autor” e ano nas referências e nas notas de rodapé,

Nos documentos do Microsoft Office, a identidade do autor também deve ser removida das propriedades do arquivo (consulte Arquivo no Word), clicando primeiramente em Arquivo, no menu principal do aplicativo Microsoft. A sequência de ações é: Arquivo > Salvar Como > Ferramentas (ou Opções, em um Mac) > Segurança > Excluir informações pessoais das propriedades do arquivo ao salvar > Salvar.

LISTA DE COMPROVAÇÃO DE ENVIOS

Como parte do processo de envio, as/os autoras/es comprometem-se a atender a todos os critérios listados abaixo:

1. O texto deve cumprir os requisitos bibliográficos e de estilo indicados nas Instruções às/os autoras/es.
2. A proposta de publicação deve cumprir com as instruções dadas no item “Revisão cega por especialistas”.
3. Que o trabalho, ou parte significativa dele, não tenha sido publicado em nenhum meio, bem como não será enviado para outra revista científica ou qualquer outra forma de publicação enquanto durar o processo de avaliação.
4. Todas/os as/os autoras/es são responsáveis pelo conteúdo do artigo.
5. Todas/os as/os autoras/es expressem se houve ou não algum tipo de conflito de interesses.
6. Todas as fontes de financiamento externo deverão ser detalhadas.

DECLARAÇÃO DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços de e-mail inseridos nesta revista serão usados exclusivamente para os fins declarados pela mesma e não estarão disponíveis para nenhum outro propósito ou pessoa.

DADOS DE CONTATO

Revista do CISEN Tramas/Maepova

ISSN-e 2344-9594.

Universidad Nacional de Salta (UNSa).

Facultad de Humanidades

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN)

Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400. Argentina.

Tel. (+54) 387 / 42-55551.

Fax. (+54) 387 / 42-55520.

Email: trasmaepova@hum.unsa.edu.ar

Página: <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/issue/archive>

Formulario para la evaluación de colaboraciones

Formulário para a avaliação de colaborações

El Comité Editorial de la **Revista del Cisen: Tramas/Maepova**, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, la/lo invita a participar como evaluador/a de las contribuciones dirigidas a nuestra revista. De aceptar nuestra invitación le solicitamos complete sus datos y considere la siguiente grilla de criterios en la evaluación:

Título del artículo: _____

Datos de Evaluador/a

Nombres	
Apellido/s	
Lugar de nacimiento	
Fecha de nacimiento	
Documento de identidad	
Dirección	
Ciudad	
Teléfono	
E-mail	
Pertenencia institucional	
Formación académica	

I. Criterios orientadores

- 1.- Calidad de la escritura.
- 2.- Pertinencia y congruencia del texto en su conjunto.
- 3.- Relevancia de la obra: valoración de la obra.

Resumen o abstract

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El resumen evidencia la estructura del artículo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen es concreto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen describe el objetivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palabras claves

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿Las palabras claves Identifican el área del conocimiento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las palabras claves responden al tema tratado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Título

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El título permite la identificación del tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El título recoge las categorías de estudio en forma clara y concisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuerpo del artículo

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El artículo tiene coherencia interna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Sitúa adecuadamente el problema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Enuncia el propósito y objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo cuenta con datos y referentes conceptuales que brindan soporte a la argumentación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El autor asume una posición sobre el tema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo examina bibliografía reconocida en la temática?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las conclusiones presentadas aportan nuevos conocimientos teóricos o prácticos sobre la temática trabajada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cumple con las normas APA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Observaciones y recomendaciones (que permitan a la/él/las/los autoras/es comprender claramente los fundamentos del concepto final e indicar si recomienda o no, corrección de estilo)

III. Concepto final del evaluador/a

<input type="checkbox"/> Aceptar el Artículo: El texto es publicable como esta. <input type="checkbox"/> El texto es publicable con cambios, no requieren una nueva evaluación. Ver ítem I y II <input type="checkbox"/> El texto NO es publicable en la Revista.

Se solicita que en la medida de lo posible se envíe lo requerido en los próximos 20 días corridos

Nombre y apellidos del/la evaluador/a
Docente Investigador/a

Declaración editorial de buenas prácticas de la revista

Declaração editorial de boas práticas da revista

La Revista del Cisen Tramas/Maepova comparte las Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta, considerando las funciones de promoción, difusión y preservación de la cultura, en permanente contacto con el pensamiento universal, procurando la generación y transmisión del conocimiento, de la ciencia y sus aplicaciones y de las artes desde una perspectiva ética.

Tal como la Universidad prescinde en materia ideológica, política y religiosa de posicionamientos que obstaculicen la posición crítica y científica frente a los problemas sociales, políticos e ideológicos, la revista es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promoviendo la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión.

Se acuerdan las siguientes prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes:

Director/a:

Es el responsable legal del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial. Proponer la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista. Asegurar la transparencia en el manejo de fondos y recursos.

Comité Científico Nacional e Internacional:

Se comprometen a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.

Asesorar para la mejora, actualización y definición de los lineamientos editoriales de la revista.

Estará a cargo de la promoción y difusión de la revista. De acuerdo al perfil de la revista podrá solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.

Estos comités podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo a las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

Comité Editorial:

Es el encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista. Será el primer organismo en realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de los normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos.

Las contribuciones que no sean inéditas y originales, o estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista serán desestimadas, al igual que la participación sus autores en la revista.

Actuará prestando particular atención a la detección de plagios en todas sus formas y grados, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación, quedando el/los autores registrados en la infracción e impedidos de nuevas presentaciones a esta revista.

Recomendará la terna de evaluadores asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Establecerá una comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

Autoras/es:

Se comprometen a garantizar la originalidad de su contribución. Teniendo presente que la colaboración presentada ha de ser inédita, es decir no haber sido publicada, total ni parcialmente por ningún medio. Así cómo que la misma no será sometida a evaluaciones simultáneas en otras revistas.

Es estricta responsabilidad ética de los autores, evitar o hacerse cargo de los conflictos de intereses que pudiera generar su producción. No incurrir en ningún grado ni tipo de plagio en su obra, respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible.

Son responsables directos de la veracidad lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.

La presentación de una colaboración es expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Los autores tienen derecho a retirar su contribución ante el incumplimiento de los tiempos y procesos de evaluación declarados públicamente la plataforma de la revista.

Evaluadoras/es:

Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.

Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el disenso en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.

Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.

Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpla la condición de anonimato respecto a los autores de la contribución a evaluar.

Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a éste código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses lo comunicara al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.

Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometen a cumplir con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.