



Algunas ideas para pensar el encuentro entre filosofar y educar. Reflexión desde el film: escritores de la libertad

POR NIRIAN CARBAJAL RODRÍGUEZ¹

niriancarb@outlook.com

Entrada de la filosofía a la educación

En primer lugar, se asume una postura que es la entrada de la filosofía “a secas” en el campo de la educación.

En este abordaje, se prefiere habilitar la reflexión filosófica desde su especificidad, desde su matriz de origen. Por tanto, en este trabajo, esta entrada de la filosofía en el campo de la educación está movilizada para reconquistar el espacio de un auténtico despliegue de la interrogación filosófica. El filosofar en este sentido, lleva implícito los siguientes rasgos: es una interrogación total donde todo concepto, saber, valor o práctica pueden ser interpelados; es un preguntar radical, que va hasta la raíz, el fundamento; se persigue el fin último (¿el bien?, ¿el hombre?, ¿la dignidad?); es un preguntar conducido por la razón, todo pensar y acción humana requiere argumentación y justificación.

En segundo lugar, aquí se elige habilitar una filosofía de la existencia, más que una filosofía de la esencia. Esto quiere decir, que el hombre es lo que se hace al existir; por lo tanto, lo que es el hombre, sólo puede determinarse por el análisis de las instituciones, de las prácticas, que pretenden hacer advenir “la humanidad en el hombre”. Así situados, el filosofar se plantea como una interpelación del sentido que le conferimos a los demás, a los acontecimientos, a las valoraciones y a las prácticas que ocurren en cuanto se acercan o se alejan de un proyecto humano legítimo.

¹ Profesora de Filosofía en Educación Secundaria. Profesora Efectiva en los cursos de Filosofía de la Educación y Pedagogía en Formación Terciaria en Educación. Instituto de Formación Docente (Consejo de Formación en Educación), Canelones-Uruguay.



En tercer lugar, se asume la filosofía desde una perspectiva hermenéutica, con la potencia de la interpelación y el poder heurístico, que trata de desvelar y esclarecer teorías y prácticas. Las situaciones educativas que aparecen en cada una de las escenas de este film, se convierten en signos humanos posibles de descifrar; el vínculo entre las preguntas y las respuestas invita a ser explicitado desde sus presupuestos. Más allá de la explicación, vemos que la comprensión y la interpretación permiten entrar a tramas más profundas de los acontecimientos educativos, que dejan a la luz intenciones, sentidos y significados. La mirada hermenéutica comprometida en alcanzar la profundidad, puede habilitar diversos procedimientos: genealógicos, arqueológicos que den cuenta de las razones que sustentan los valores, saberes y prácticas que cada institución educativa legitima.

1. La entrada a la educación desde las dimensiones filosóficas

1.1 Cuestiones ontológicas y epistemológicas

Muchas veces, con mucha arrogancia, creemos que estamos embarcados en ofrecer una “buena educación”, defendemos la potestad de tener una “buena formación” y nos abogamos la tarea de “educar bien”. Resulta interesante tornar las afirmaciones en interrogantes: ¿qué entendemos por una buena educación?, ¿qué implica una buena formación?, ¿qué es educar bien?. En cada práctica educativa, sería necesario tener como premisa ¿para qué versión de sujeto educamos?, de manera coherente con el cómo educamos.

Tomando como punto de análisis la formación, brotan interrogantes tales como: ¿qué queremos decir cuando creemos formar?, ¿quién dispone cómo se da forma?, ¿sobre qué fundamos nuestra autoridad de educador para dar forma a otros?, ¿para qué se da forma?. Un buen punto de partida puede ser, ver la formación como un acto complejo a la vez ontológico, epistemológico, ético y estético.²

² Surge del planteo del cuádruple arraigo de la formación propuesto por Bachelard, citado en “Conclusión: ¿Qué es la filosofía de la educación”, Michel Fabre, publicado en “Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos”, compilador Jean Houssaye, pág. 301.



Desde el enfoque **ontológico**, es interesante ir al encuentro de distintas perspectivas sobre qué se entiende por formación, dar forma. ¿La formación es una cuestión de interioridad y/o de exterioridad?. Si se encara en **sentido aristotélico**, en el marco de una teoría del cambio en general, la formación constituye un caso particular de (in)formación de una materia prima por obra de un agente y con miras a un fin. También, desde el planteo aristotélico, cabe preguntarse si la formación sigue la versión **poiesis** (fabricación) o la versión **praxis** (acción entre sujetos). Aquí surge un debate educativo interesante, cuando la tarea de formar toma dos rumbos posibles: la de formar como *poiesis*, que implica moldear, encauzar a los individuos desde la exterioridad; o bien, la de formar como *praxis*, que implica reconocer a los sujetos como agentes que participan en la mejoría de su propia vida junto a otros. **Paturet** (1996)³ es quien retoma el análisis aristotélico, y nos sitúa en nuestro tiempo, afirmando que el modelo ideológico propuesto por la tecnociencia, tiene como punto de partida, el principio de *poiesis*. Esta perspectiva desde el supuesto del ser humano educable, entiende el educar como un acto de fabricación de un modelo de hombre, donde se determina el sentido de naturaleza humana a desplegar. Alcanzar la condición de sujetos poiéticos, implica apropiarse de los criterios de eficacia, calidad y rentabilidad. El acto educativo, implica el dominio del cálculo, el desarrollo de competencias básicas. Las formas de evaluación dan cuenta del cumplimiento de los objetivos, de las metodologías eficaces o ineficaces en vista de los resultados obtenidos. En este sentido, las políticas educativas afirman que la programación asegura el éxito; la “buena educación” se delinea desde el modelo hegemónico vigente. Desde otro sentido, este encauzamiento de los individuos hacia formas de racionalidad instrumental, constituye una forma de aniquilación de la libertad. Este camino es el que predominantemente han recorrido y tomado muchas concepciones que orientan las Ciencias de la Educación.

La formación no puede reducirse a determinantes socio-económicos, ni a dimensiones metodológicas o técnicas. Afirma Paturet, que el hecho de situar la acción educativa en la *poiesis*, significa negar por un lado la *indeterminación de sentido* y por otro, la

³ Paturet, Bernard. *Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía*.



indeterminación del sujeto. La idealidad de este sujeto a formar, olvida su capacidad para producir significaciones y la lista de motivaciones irracionales que caracterizan la práctica educativa. Cuando educar sale de la visión poiética, y vuelve a la versión praxica, se reconoce a los sujetos como agentes, capaces de efectivizar la afirmación de la libertad para sí y para la condición humana.

En la perspectiva de **Hegel** (*Siglo XIX*), el concepto formación está referido a las experiencias de la conciencia, implica el despliegue del espíritu. En este caso se trata de un proceso por el cual se da la ruptura con lo inmediato y natural, que le es propio en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. Dado que “*no es por naturaleza lo que debe ser*”; se necesita de la formación. Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación, se trata de un ascenso a la generalidad. Si bien es esta una visión de la formación: homogeneizante, únicamente racional y universal, muestra que este ascenso a la abstracción implica un trabajo sobre sí, una génesis, una educación de sí. El que se abandona a la particularidad es “inculto”, el que cede a la ira, al deseo y no logra la objetividad, tampoco alcanza la autoconciencia y menos aún la libertad. Formación implica elevarse por encima de sí mismo, sin quedar jamás concluido este proceso. El camino de la formación, es entonces, es un intento de superación de su naturalidad entrando al mundo del lenguaje, de las costumbres e instituciones, a un mundo donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. Esta se constituyó en una versión moderna de la formación, se consolidó desde las nociones de método, de ciencia; y precisamente formación se refería, al proceso por el cual se alcanzaba el conjunto de realizaciones objetivas de una civilización.

En la concepción de **Kant** (*Siglo XVIII*), resulta interesante trabajar la formación en relación al *¡sapere aude!*, atreúete a pensar, atreúete a ser tu propia autoridad, atreúete a asumir la condición de ser racional. Esta perspectiva de la formación en cuanto perfeccionamiento de la humanidad, incluye planteos bien interesantes: alcanzar la razón autónoma y el despliegue de la libertad interior y exterior en vistas a la dignidad humana como fin en sí mismo. Por otra parte, la idea de formación en Kant, puede ser vinculada con su postura sobre la trascendencia de la naturaleza



animal. Fundamenta la necesidad de la educación del hombre, desde el gran desafío que implica asumir la tarea de educar a otros, víctima de una naturaleza igualmente ruda, y debiendo dar aquello que a él mismo le hace falta.

Esta postura, afirma que el hombre es el único animal que necesita de una educación que comprende el alimento, la disciplina y el cultivo de los aspectos morales y cognitivos. En sentido muy gráfico, nos plantea que cierta planta –orejas de oso- al ser plantadas tienen el mismo color, pero al sembrarlas se obtienen diferentes colores. Así lo expresa: “la Naturaleza por tanto, ha puesto en ellas los gérmenes, y basta para desarrollarlas, su siembra y trasplante convenientes. Lo mismo sucede con el hombre”⁴. En tal sentido, un plan de educación siempre se dirige a un fin, y lo mismo que la planta, continuando con la metáfora del cultivo, se necesita la poda para darle forma de modo que se influya en el crecimiento. En palabras Kant, vale agregar: “un árbol plantado sólo en el campo crece torcido y extiende sus ramas a lo lejos; por el contrario, el árbol que alza en medio de un bosque, crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles próximos, y busca sobre sí la luz y el sol”⁵. En este sentido la tarea de la educación tiene como finalidad reprimir la naturaleza animal y luego cultivarla, proporcionándole información e instrucción. Esta concepción educativa incluye una rigurosa conducción de las facultades mentales y una clara orientación moral; pues la buena educación es exactamente aquello de donde brota todo el bien del mundo.

Cerrando la perspectiva kantiana, en relación a la posibilidad que ofrece la formación en la especie humana, parece que “tras la educación está encerrado el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”⁶. Fue optimista, al pensar la educación, y particularmente más la educación pública que la educación privada, como el camino de los individuos y de la especie hacia el perfeccionamiento de lo humano. Parece claro, que el planteo kantiano de salida de la *minoría de edad*, mediante el despliegue de la razón autónoma en el espacio público y el grito por la universalización de lo

⁴ Kant en *Pedagogía*, p. 3.

⁵ *Ibid*, p. 4.

⁶ *Ibid*, p. 2.



humano como fin en sí mismo, no fue el curso que siguió la construcción moderna del hombre ni la educación formal, que se definió en relación al modelo de sociedad capitalista-productiva. En nuestros tiempos, muchas perspectivas pedagógicas críticas han retornado a los supuestos kantianos, habilitando desde aquí la deconstrucción y reconstrucción de la subjetividad desde el reconocimiento del hombre como ser de reflexión y acción.

En la perspectiva de pedagogías críticas, tal como la concepción liberadora de **Freire** (2008), los contenidos tienen sentido y significado, educar nunca es una tarea neutral. Pensar la articulación entre las preguntas y las respuestas, sin separar el pensar de la acción, sin distanciar la historia de los sujetos con sus ansias de saber, nos ofrece otra perspectiva de análisis. El encuentro y desencuentro entre saberes científicos y saberes de experiencia, entre teorías y prácticas, entre sujetos y contextos, entre sujetos enseñantes que al enseñar aprenden y sujetos aprendientes que al aprender enseñan, habilita otras posibilidades epistemológicas. Un gran cambio, es dejar de ser el objeto, donde acepto un sujeto que me forma y yo me defino como el objeto formado por él. Al decir de Freire: “quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado”.⁷

Resulta apasionante, recorrer varias posturas epistemológicas, que encierran supuestos ontológicos y a vez enuncian principios éticos y estéticos peculiares, para ensayar algunas posibles respuestas ante las interrogantes: ¿qué implica realmente formar?, ¿qué es lo merece ser enseñado?, ¿qué vale la pena aprender?, ¿cómo se define el valor formador de los contenidos?. La película habilita permanentemente la dialéctica desde problemas que surgen al plantear las diversas instancias de la relación educativa.

1.2 Cuestiones éticas

Aquí se puede dar lugar a varios planteos éticos. Siguiendo la concepción kantiana, podemos analizar las situaciones de varios jóvenes, que internalizaron desde su niñez,

⁷ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*, pág. 25.



matrices morales que les generan conflictos respecto a su forma de encauzar sus acciones. En tal sentido, surgen tensiones tales como: formas heterónomas de autoridad (*No puedes ir contra tu propia gente / No lograrás obligar a una persona querer educarse/ No vale la pena desperdiciar recursos/Sería un logro: si logras que sean obedientes, que tengan disciplina*) – y el despliegue de formas autónomas de autoridad, la asunción de su propia decisión (*declaración de Eva en el juicio*); la culpabilidad externa sobre su actuar- la responsabilidad sobre sí y sobre otros; autoritarismo-libertad; inmediatez como meta- la posteridad como proyección y permanencia (*nos graduamos cada día que vivimos, morimos por los nuestros/ Luchamos por el territorio, luchamos cada día por la vida./Lo único que dejan plasmado es esto –caricatura-/ /Todos pueden llegar a graduarse/ Todos pueden, un adolescente, un ama de casa puede encender una pequeña luz en la oscuridad./Somos nosotros mismos*).

El papel formador comienza, con la desestructuración de formas de dominación que permiten la reestructuración de formas de liberación. Sujetos arrollados, anudados en su capacidad de reflexión, argumentación y elección deben desligarse de las ataduras que les impiden desplegar como sujetos éticos. La ideología tecnocrática, que elogia los valores ligados a la competitividad, la eficacia, el éxito, la ganancia, también genera actitudes negativas: impotencia, odio, deseos de destruir que generan una visión fatalista y cínica de toda acción humana. Recuperar la alegría, la voluntad de transformar, la autoestima, la confianza en sí mismo y en los otros, es la tarea que se emprende en esta experiencia. La transformación de las condiciones de existencia, también genera la transformación de las condiciones de posibilidad de los sujetos que revisan y reinventan un mundo mejor.

La formación desde la premisa de la educabilidad – tal como lo plantea **Paturet** (1996)- habilita el encuentro entre el sujeto educable y el sujeto ético. Hablar de educabilidad significa hallar una “naturaleza” inacabada e incompleta. Esta naturaleza inacabada impide toda posibilidad de adiestramiento y abre la posibilidad de la educación. Educabilidad no es ni adiestramiento, ni condicionamiento, ni



perfectibilidad, sino el sencillo reconocimiento de la potencia de ser del hombre, entonces hace referencia a la capacidad humana de una renovación permanente, de una no-finitud, de una esencia inesencial que hace posible nuevas manifestaciones. La educabilidad se enfrenta al sujeto del “aún no”, es decir, el sujeto de la falta, puesto que “no habiendo de ser otra cosa que su posibilidad o potencia, el hombre se falta en cierto sentido a sí mismo; ha de apropiarse de esta falta, ha de existir como potencia”. Ciertos discursos que no reconocen la potencialidad humana, reducen el ser a sus predicados. Los alumnos –en dicho film- eran nombrados por las autoridades, coordinadores y profesores como irrecuperables, irrespetuosos, molestos, aquellos que rompen todo; y al mismo tiempo se observa como habían integrado en su imaginario, que son la “*clase basura*”, “*estúpidos*”; aparecen como predicados no como sujetos. La educabilidad implica preferir nombrar a calificar. La educabilidad contribuirá a salvaguardar el enigma del sujeto reconociendo su autonomía y su capacidad de erigirse él mismo en autor.

La postulación de educabilidad viene necesariamente acompañada de una responsabilidad ética por parte del educador. Esta responsabilidad postula una ética de convicción de acompañar a los sujetos para que obtengan su mejor forma. Entonces el educador se juega su compromiso, es el testimonio de una apuesta, de una esperanza y de una promesa sobre el futuro. En este caso, el postulado de la educabilidad se va descubriendo, cuando se abre la esperanza de una promesa (*viajarán al museo; vendrá Miep Gies a visitarnos; le enviarán sus cartas; escribirán el libro que narre sus historias*). La posibilidad de educar se concreta cuando se mueve desde el deseo previo (*vocación: puedo escoltar a Miep Gies cuando venga*); desde un deseo durante (sostenimiento) y desde un deseo final (cierta esperanza en lo porvenir: *nos graduaremos*).

Entrar en la ética significa construir una praxis, una praxis que nos aleja de la univocidad y nos desafía a entrar en la singularidad de sujetos que se deconstruyen y reconstruyen desde la interacción entre sujetos deseantes y parlantes. La palabra nos permite pensar, entender, nombrar el mundo en que vivimos y es el principal



instrumento de relación con los demás. El sujeto deseante, surge cuando se quiere brindar, transmitir, apostar al otro. Esta puesta en escena de los deseos y de las palabras es permanente en los diálogos que se van generando cuando se fue habilitando la posibilidad de la comunicación.

En síntesis, la dimensión ética también puede abordarse desde varias perspectivas que inviten a pensar ¿qué implica formar?, sea desde la palabra, desde el deseo, desde el diálogo o bien desde cualquier otra praxis que tenga como fin la formación del hombre.

1.3 Cuestiones estéticas

Para *Bachelard* (citado en Fabre: 2003), la formación constituye un acto de conocimiento de un sujeto científico-poético que aprende y que inventa. Lo estético, implica alcanzar la superexistencia poética o científica del pensamiento en formación, es decir, una vida hermosa. Aparece vivo el ideal de la ilustración, siendo la educación -desde la ciencia y la poesía- que puede llevar al individuo hacia una vida bella, una vida que progresa hacia una realización espiritual. Quien mejora su pensamiento también consolida su ser. ¡Pensar mejor es ser más!

En *Freire*, la dimensión estética implica la plena realización de lo humano en un sentido profundamente liberador. Alcanzar un proceso en que el aprendiz pueda encender una curiosidad creciente, que pueda tornarlo cada vez más creador. La fuerza creadora del aprender, devuelve a los sujetos la posibilidad de concretar expectativas y de alcanzar formas más agradables de estar en el mundo y con el mundo, y por sobre toda las cosas de intervenir en él.

2. El lenguaje como posibilidad para desentrañar, desvelar y de expresar sus experiencias.

Con perspectiva hermenéutica, es interesante ver el lugar de la narración, escriben sus historias, este testimonio comienza antes de ser película, con la publicación del “Diario de los Escritores de la libertad”. Algunas premisas pueden ponerse a andar en este



análisis: el papel del lenguaje en el proceso por el cual la experiencia se hace pública, cuando el lenguaje aparece como la exteriorización donde se logra ver la transformación de lo psíquico en ideas posibles de ser comunicadas.

He aquí otra cuestión epistemológica apasionante, que emerge de la concepción del ser humano como ser de lenguaje. Para iniciar este análisis, podríamos colocarnos en las perspectivas de Paul Ricoeur (1999)⁸ y de Georg Gadamer (2007)⁹. El film comienza presentando jóvenes que no podían establecer formas de comunicación abierta y plural, estando los contactos acotados a la pandilla a la que pertenecían, lo cual establecía al mismo tiempo, distancias insalvables entre sus códigos y valores. Hasta tanto no se reconocieron como sujetos afectados por situaciones similares y no se orientaron comprensivamente sobre estas situaciones de rivalidad, no pudieron decir y escuchar palabras provenientes de los “otros”, de los diferentes. Hasta tanto no descubren la relación entre el lenguaje, su forma de pensar el mundo y su modo de situarse en el mundo, no pudo darse el lenguaje como posibilidad para desentrañar, desvelar y expresar sus experiencias.

Distintos acontecimientos –muchos provocados por la docente- fueron desencadenando el discurso, al principio el habla los colocó frente a los hechos, quizás luego fueron decodificándolos y luego debieron tomar la palabra, para hacerse cargo de darle sentido a cada episodio personal o colectivo. El lenguaje los colocó frente y dentro de sus propios mundos, ante lo que “está dado” y ante el esfuerzo por proyectar “otro mundo”. Luego pudieron dar cuenta de su “estar en el mundo”, como sujetos que ante el encuentro de una huella a veces muy dolorosa o a veces placentera, también pudieron recuperar la dirección.

Poco a poco, el decir y el escuchar los mensajes de cada uno, los jóvenes pudieron tornarse interlocutores válidos, entablaron una conversación entre *yoes* que se adjudicaron la palabra, dieron cuenta del lugar desde el cual enunciaron sus mensajes y le dieron sentido a las acciones. Al concretarse la escritura de la historia de sus

⁸ *Teoría de la interpretación*. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI editores, Madrid..

⁹ *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra, Madrid.



vidas, se logró la conjunción entre el derecho del autor y el derecho del texto, se dio la convergencia entre la expresión de un mundo compartido –aunque fuera al principio doloroso y periférico- y la intención de escribir un mundo mejor – de esfuerzo y entusiasmo-.

Escribir acerca de las cosas que nos suceden, nos permite mirar objetivamente a lo que está sucediendo alrededor nuestro y volver una experiencia negativa en algo positivo y útil. Este proceso requiere mucho trabajo, esfuerzo y de una gran fuerza de voluntad, pero si es posible (...). (Zlata Filipovic, de la Introducción de los Escritores de la Libertad).

En sentido más macro, se habilitó la dialéctica de las preguntas y las respuestas entre los sujetos de todos los sectores de la institución educativa; todo hablar estaba dirigido al otro –al presente, a lo ausente, a lo determinado o lo indeterminado-, sea en forma de pregunta sea en forma de respuesta, produjo un movimiento de sujetos racionales y parlantes aceptando o rechazando la realidad vestida y a veces desnudada. El intento de leer la totalidad de lo escrito, instituido o validado, es una tarea dialógica con lo instituyente, que revela y también habilita a escribir nuevamente un camino, pero dejando huellas.

3. ¿Cómo se construye y justifica el lugar del enseñante?

Apenas se esboza aquí, una idea de reflexión para pensar el lugar del educador entre la realidad y la idealidad, desde la relación ideología – utopía.

Paul Ricoeur (2006) recuerda que la utopía y la ideología aparecen como funciones inversas en el imaginario social. Mientras que la ideología apunta a preservar la identidad social, la utopía cuestiona proponiendo alternativas en algún otro-lugar que es también un no-lugar. La ideología legitima la autoridad, mientras que la utopía la cuestiona. Puede decirse, que la patología de la ideología es la deformación de lo real y la de la utopía es la evasión de lo real. Pero queda claro que ninguna sociedad puede vivir sin fundar una identidad comunitaria, sin legitimar una forma de autoridad, del mismo modo que, ninguna sociedad puede respirar sin denunciar las formas injustas de organización y sin proyectar formas mejores de vida. Por eso cabe preguntarse: ¿es posible definir la educación fuera de toda idea del hombre, de todo proyecto humano,



por muy expuestos que estén a las tentaciones utópicas y a las perversiones ideológicas?. ¿La filosofía puede renunciar tan pronto a su función de “utopía”? ¿La educación puede renunciar a su promesa de posibilidad?.

He aquí una nueva problemática filosófica en el campo de la educación formal, otra interrogante sobre los criterios de legitimidad. Una pregunta tal como: *¿qué objeto tiene el programa de integración?*, planteada por la docente Erin ante las autoridades de la institución educativa, abre esta reflexión.

Esta dialéctica entre la ideología y la utopía, -se desarrolla en la película-, al modo de la ironía mayéutica. Las confrontaciones entre la pregunta y la respuesta en cada episodio del guión, incitan el debate, la discusión sobre el tema que surge. Por momentos se viven momentos de mucha tensión, pero resultan necesarios, pues producen la confusión necesaria para abrir la puerta a la búsqueda de la verdad. Este proceso se aprecia en muchos diálogos que se dan entre los protagonistas, a través de expresiones de los jóvenes tales como: *Nos enseña su gramática, ¿Qué nos enseña Ud. que marque la diferencia?/No sabe el dolor que sentimos./¿Por qué tenemos que tenerle respeto? ... ¿Porque es maestra?, ... ¿porque es blanca?/ Los blancos siempre quieren respeto. Deciden lo que mereces. Lo hacen/ La blanquita quiere enseñarnos sobre RAP/ ¿Que otra cosa tiene para mi? / Maestra Erin: ¿Creen que saben todo sobre pandillas?*

Luego de atravesar los momentos dolorosos de incomodidad y de ceguera, también, se producen momentos de “dar a luz”. Escenas tales como “el brindis por el cambio”, llegan las expresiones de los jóvenes: *Cada voz que les haya dicho no puede, no lo lograrás, será silenciada, desaparecida/ Soy fuerte/ Me siento en casa/ Un día mi guerra caerá y no caeré.* O en expresiones de la docente: *La verdadera lucha con los alumnos está en las aulas / Ayudo a esos chicos a tomarle sentido a la vida/ Todos pueden llegar a graduarse.* O en las palabras de la escritora Miep Gies: *todos pueden, un adolescente, un ama de casa puede encender una pequeña luz en la oscuridad. Son héroes cada día.*

Tal vez nunca está terminada la tarea de definir qué es educar, pues:



lo que es el hombre, justamente, sólo puede determinarse por el análisis de las instituciones, de las prácticas, que pretenden hacer advenir “humanidad en el hombre”. Por eso la interrogación de las realidades educativas desde sus discursos, prácticas, sistemas, funcionamientos, es un intento de determinar las condiciones de posibilidad, los valores que ellas demuestran, promueven o rechazan. Este análisis de los fenómenos educativos se realiza a partir de la cuestión del sentido del hombre. Investiga qué figura de humanidad implican esos discursos, esas prácticas, esos dispositivos. [...] Esta interrogación no es otra cosa que una búsqueda de identidad: ¿quiénes somos, nosotros que pretendemos manejar así la formación del hombre pequeño?¹⁰

A modo de cierre, quiero expresar que la Película: “*Escritores de la libertad*” me ha habilitado a entrar al curso de Filosofía de la Educación, provocando la inquietud del pensamiento ante la filosofía que tantas veces se vive como áspera y árida; y la reflexión viva ante la tarea educativa, a veces por el contrario, experimentada como mecánica y “claramente planificada”. Este encuadre, opta por una filosofía viva en medio del acontecer humano y por una apuesta a la educación como acción social crítica y argumentada.

¹⁰ Fabre, Michel. *Conclusión: ¿Qué es la filosofía de la educación?.* En *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos.* Jean Houssaye (compilador). Editorial Eudeba, Bs. As. 2003. Pág. 308.



Bibliografía referenciada

Fabre, Michel (2003). *Conclusión: ¿Qué es la filosofía de la educación?*, en *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Jean Houssaye (compilador). Editorial Eudeba, Bs. As.

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editores Siglo XXI, Argentina.

Paturet, Bernard. *Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía*. Jornada del 1 de diciembre de 1996. Docente de la Unidad de Formación e Investigación. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación Universidad Paul Valery. Montpellier III.

SUNFD (2008) Sistema Único Nacional de Formación Docente. Documento final. DFPD (actualmente Consejo de Formación en Educación- CFE), Uruguay.

Ricoeur, Paul (1999). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores, Madrid.

Ricoeur, Paul (2006). *Ideología y utopía*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.

Gadamer, Georg (2007). *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra, Madrid.

Ficha técnica del film: Diarios de la calle. Los escritores de la libertad. Freedom writers

Dirección: Richard LaGravenese.

2007. Alemania, EE.UU. 123 min.

Guión: Richard LaGravenese; basado en el libro «*The freedom writers diary*» de Freedom Writers y Erin Gruwell.

Producción: Stacey Sher, Michael Shamberg y Danny DeVito.

Música: Mark Isham y William.

Fotografía: Jim Denault.



Montaje: David Moritz.

Interpretación: Hilary Swank (Erin Gruwell), Patrick Dempsey (Scott Casey), Scott Glenn (Steve Gruwell), Imelda Staunton (Margaret Campbell), April Lee Hernandez (Eva), Mario (Andre), Kristin Herrera (Gloria), Jacklyn Ngan (Sindy), Sergio Montalvo (Alejandro), Jason Finn (Marcus), Hunter Parrish (Ben).

Webgrafía:

PágWeb:https://www.google.com.uy/webhp?ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=d29BVfmIIIGiNvjtgYgC#q=Diarios+de+la+calle.+Los+escritores+de+la+libertad.+Freedom+writers [Consultada el 29 de abril de 2015].

Kant, Pedagogía en:

http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ma3zov7ZCSEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Kant+Pedagog%C3%ADa&ots=0MkeyaHoEG&sig=gUJ9RcycqQvk0NsQuLtSVOM_bM
[Consultada el 5 de enero de 2015].