



**Simposio:**

**La investigación (educativa) como acontecimiento ético.  
Notas sobre el acontecer, de la vida, del sujeto, de la presencia, en la  
educación**

Por Autores-participantes: Facundo Giuliano - [giulianofacundo@gmail.com](mailto:giulianofacundo@gmail.com);  
Pablo Cosentino - [pablocosentino\\_8@hotmail.com](mailto:pablocosentino_8@hotmail.com);  
Alejandra Alarcón - [ale.filo@gmail.com](mailto:ale.filo@gmail.com);  
Marta Basile - [martaibasile54@gmail.com](mailto:martaibasile54@gmail.com);  
Camila Downar - [camila.downar@gmail.com](mailto:camila.downar@gmail.com) ;  
Martín Medina - [martincho\\_medina94@hotmail.com](mailto:martincho_medina94@hotmail.com) ;  
Marta Montiel - [martaines1950@gmail.com](mailto:martaines1950@gmail.com)

**Notas-palabras introductorias sobre un acontecer ético de la investigación educativa  
(Por Facundo Giuliano).**

Bastaría con leer algunas posiciones técnicas, didácticas o sociológicas de la educación para dar cuenta que la historia de la educación ha sido también la historia de un olvido. Probablemente, la historia del olvido de la ética, la historia del olvido de la alteridad. De allí las variables e infinitas formas de *lo mismo* han hecho de la educación un mero adoctrinamiento que ha relegado la primacía ética de la alteridad para pensar los procesos educativos, en pos de la técnica y su racionalidad siempre instrumental. Esa historia se repite hasta nuestros días: a problemas políticos, soluciones técnicas –a veces más o menos sociológicas para darle algún toque progresista-. La alteridad es una mera variable a controlar en el marco más amplio de la masificación educativa donde priman los registros de la planificación por sobre los del acontecimiento, donde priman los lenguajes expertos de los juzgadores de siempre pero que inevitablemente entran en tensión con los *otros*. Como si desde la modernidad a esta parte, la educación fuera sólo una obsesión por formar un sujeto “normal” (o trascendental) y, de hecho, muchas veces parece que la fuera. Habría que terminar con semejante disparate y así también con la importancia que suele otorgarse a los discursos técnicos que intentan regular o normativizar las prácticas educativas, pues ineludiblemente olvidan –o descuidan- la primacía ética en la relación pedagógica con la alteridad.



Los discursos “tecnopedagógicos” responden a una racionalidad predominantemente instrumental, una racionalidad que coloniza los *por qué* anteponiéndole al menos algún *para qué*, una racionalidad directamente relacionada –cuando no emparentada- con la *razón evaluadora* que busca clasificar-comparar-normalizar, un tipo de racionalidad que desprecia la experiencia y la narrativa de los cuerpos, un tipo de racionalidad que (consciente o inconscientemente) prioriza la falsa seguridad que dan las técnicas de planificación que se dan de bruces con los acontecimientos que entran hasta por las hendiduras de lo real; una racionalidad que busca regular lo que es enseñar y aprender despojando al otro de toda incógnita subjetiva e intersubjetiva, la misma racionalidad que se vanagloria de investigar al otro o “junto a otros” haciéndolos objetos-rehenes de sus pretensiones epistémicas. Este tipo de racionalidad quisiera saberlo todo, es un pensar de la totalidad o totalitario, dispone de un lenguaje que se acomoda a la corrección política de época para no asumir la imposibilidad ético-política de todo método (o camino) previo. Porque claro que, como dice la canción, se hace camino al andar: otro a otro, cuerpo a cuerpo, enseñanza a enseñanza, aprendizaje a aprendizaje. Y nunca se trata tanto del *quién*, sino del (por) qué haremos juntos a propósito de los sentidos y sinsentidos de la vida: no de sus significados, tampoco de sus representaciones –siempre totalitarias o excluyentes-, aunque sí, quizá, de sus huellas. Pero sí que cualquier (narrativa de) experiencia de alteridad disloca cualquier identidad, cualquier esencia o estabilidad que quisiera disciplina(r).

Entonces, estas notas-palabras introductorias quisieran no simplemente plantear los trazos que constituyen nuestra investigación sino abrir la invitación a pensar el acontecer ético de la investigación (educativa). Por ello, las notas venideras en torno del acontecer, de la vida, del sujeto, de la presencia, del sujeto, en educación, no están preocupadas por nombrar, conocer o diagnosticar lo que hay en los ámbitos existenciales de la educación; antes bien, se trata de lo que (nos) pasa en esos ámbitos a propósito de la vida, de la presencia, del sujeto y del acontecer ético de la educación y de la investigación (educativa). Por tanto, y de acuerdo con Jorge Larrosa (2010), aquí no se trata de objetivar sino de afectar y dejarse afectar; no se trata del afán tematizador o problematizador que exigen grandes desarrollos o soluciones sino de cuestiones abiertas que apenas exigen respuesta pero siempre pregunta; no se trata de representaciones o identidades que hacen de lo singular, lo incomprensible, lo inidentificable





e irrepresentable, una categoría genérica que encarna un estereotipo, sino de la(s) presencia(s) que disloca(n) la voluntad investigadora-policia (obsesiva) de identificar; no se trata de la medida de nuestra voluntad, de nuestros objetivos, de nuestros fines y, en definitiva, de nuestro poder, ni de nuestras intenciones, derechos o críticas. No se trata de juzgar, pero sí, siempre a penas, de la atención a aquello que (nos) pasa, toca, con-mueve, duele, por habitar un mundo (en) común junto a alteridades que están (quizá buscando) no más, y no cesan de diferir-(nos).

### **Notas sobre el acontecer del acontecimiento (Por Alejandra Alarcón).**

En educación el acontecer es esa experiencia de apertura, ese estar atento al suceder, es la práctica que se experimenta en el aula a partir de diferentes actividades que incluyen el pensar, el cuerpo, los cuerpos, el sentir, la palabra y la escucha de todos los que participamos en esa interacción. Pero ¿cómo acontece el acontecimiento ético en educación en un sistema educativo donde “lo común”, es la búsqueda de la homogenización, el orden, la normalización, la obediencia y la dominación del cuerpo, teniendo como base este falso igualitarismo y universalización?

Justamente quizá el acontecer del acontecimiento, se encuentre en la irrupción de “lo común”, en lo que aparece en esos márgenes de lo ya establecido. Es decir, que en el aula nos suceden cosas que escapan a lo normal, y en vez de desestimarlas, disciplinarlas, eliminarlas u ordenarlas, tenemos que permitir dejarlas habitar la clase. Pues trabajar con lo que emerge en ese momento, con lo-no-común, nos abre una invitación a experimentar nuevas vivencias. El tomar lo que nos acontece y reconocerlo permite valorar otras maneras de conocer y aprender, porque no hay un método preestablecido para aprendizaje.

La próxima pregunta que nos surge entonces es, ¿Qué es lo-no-común?

Todo docente que está en el aula con otrxs, sabe que hay normas institucionalizadas para disciplinar el cuerpo y la mente. Justamente lo que podría proponerse es trabajar con la des-normalización. Es decir, trabajar con el des-orden, con el cuerpo, los cuerpos, la charla o el murmullo constante, el movimiento, las caminatas de los chicos por los pasillos, con lo-no-común como no habitual en la institución. Trabajar con todas estas cosas que emergen en la





clase porque son los elementos genuinos de las propias singularidades que la constituyen, permite reconocer cada singularidad como un otro, como una alteridad que interpela, vulnera, constituye y descubre.

Es decir “lo común”, qué plantea el sistema educativo, le estaría faltando justamente el reconocimiento del cada uno, el permitirse mirar el rostro de cada uno, el permitirse sentir el cuerpo de cada uno, el permitirse escuchar, la palabra y la voz de cada uno, de aquellos que componen “lo común” en el acontecer del aula. Y este reconocimiento del cada uno se construye entre docentes y estudiantes, mediante la conversación, la palabra, la horizontalidad que permite establecer una descentralización del rol docente, y por sobre todas las cosas la convivencia entre el consenso y el disenso. Como señala Deleuze (2002) nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo”, y que en vez de proponer gestos para reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo. Teniendo en cuenta este planteo, la pregunta que nos queda es ¿Cómo surge el conocimiento bajo este contexto de trabajo con lo-no-común?

Se trata entonces de re-pensar o resignificar el concepto de experiencia, porque en éste sistema educativo estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como una actividad que busca un objetivo o meta nítidamente definida (Bárcena y Mèlich, 2000, 149).

Nos parece interesante, volver a señalar, que no hay un método específico que garantice el conocimiento en el aprendizaje, y que no hay aprendizaje sin experiencia. Y el trabajar con lo-no-común nos permite pensar y re-pensar, que el conocimiento se gesta desde la experiencia misma, en el permitir abrirnos a la experiencia, es decir, el vivenciarla con todo lo que ello implica (el cuerpo, los cuerpos, el sentir, la mente, la palabra, la escucha, el mundo). Porque lo que justamente hace la experiencia de lo-no-común es hacer visible aquello que está latente en el aula, invitándonos a reflexionar con el otro, a comprender que hay formas de hacer cosas junto al otro, y es en esta experiencia reflexiva donde se nos brinda una posibilidad de entendimiento. Es decir, que cada chicx, cada singularidad que compone al grupo en un aula, se constituyen en y por el grupo, se constituyen en y por los otros, gestando justamente una disposición para asistir al encuentro con esos otros cuya llamada debemos responder solícitamente (Bárcenas y Mèlich, 2000, 161).





En suma, el acontecer ético en educación se da cuando comienza a emerger en una clase lo-no-común, porque nos está permitiendo la posibilidad de abrírnos a la experiencia para poder captar las singularidades, y llevarnos al encuentro con el otro, o mejor dicho con los otros.

**Notas sobre el acontecer de la vida en el acontecimiento educativo (Por Marta Basile).**

Quizás sea demasiado pretencioso y amplio decir que la vida acontece en la práctica educativa. Pero veamos de qué manera puede suceder esto...

Aquellos que transitamos aulas, patios, pasillos y demás espacios de una escuela, nos hemos cruzado de un modo u otro con la vida transitando entre nosotros. El acontecimiento educativo está atravesado por los aconteceres de la vida, la vida misma irrumpe en el ámbito educativo y en ese irrumpir puede dislocar la racionalidad técnica que habita una institución educativa. La práctica educativa no puede sustraerse de lo que acontece por fuera de ella, se nutre de ello; la vida, así también, acontece a través de cada uno de los actores de la educación. Sería interesante, entonces, poner en cuestión la falsa antinomia entre educación y vida. Y decimos falsa, porque las instituciones educativas se nos muestran como una suerte de esferas ideales donde todo se sujeta a normas institucionales que no dejan espacio para que se manifiesten otro tipo de aconteceres. Ahora bien, ¿Cómo se manifiestan esos aconteceres?

Ricœur considera que es necesario poner en cuestión la falsa evidencia entre la vida que se vive y no se narra, es decir, poner en cuestión esa ecuación simple entre vida y lo vivido (Ricœur, 1984, p. 15). Somos narratividad, somos un entramado de relatos pasados-presentes y, si eso somos, las subjetividades que pueblan el ámbito educativo son también relatos de vida, son identidades narrativas de las cuales ninguna institución puede desentenderse, ya que dichas instituciones son interpeladas por esas historias de vida que acceden desde fuera, que no son simplemente un nombre o una ficha con datos de un sujeto, sino que son la pregunta por el qué hay detrás de ese sujeto, la pregunta por esos otros que se reconocerán en ese acontecer diario que tendrá lugar en la escuela, la cual sigue siendo el “hábitat donde es posible poner en juego el reconocimiento de la alteridad” (Cifelli, 2016, p. 20).



Bárcena y Mèlich, con la filosofía de Levinas como referente, caracterizan la acción educativa como una relación de alteridad con el otro que viene de afuera a interpelarme, y me reclama una responsabilidad más allá de todo contrato y pacto. Una relación ética, la ética como condición de posibilidad de responsabilidad y hospitalidad. Eso no significa que ética y educación sean idénticas, sino que sin ética no puede darse una acción educativa en sentido estricto, sino solamente adoctrinamiento y homogeneización (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 128). Entonces, si sin ética no puede haber acción educativa, sin el acontecer de la vida tampoco puede darse una acción educativa porque es intrínseca a la misma desde el momento que esos otros vienen a interpelarme y a reclamarme.

¿Cómo abordar entonces la relación con esos otros en la práctica educativa? ¿De qué manera se reconocen, se abrazan y dislocan esa racionalidad técnica que en general impera en una institución?

Suele suceder que en los encuadres institucionales el *yo* queda reducido a la identidad, a la mismidad, desestimándose así las historias de vida, no reparando en ellas. Y decimos que “suele” suceder, ya que quizás esos relatos no se desestimen del todo, tal vez sea demasiado generosa la apreciación, porque probablemente se tomen en cuenta ciertas narrativas pero que responden a determinados parámetros institucionales, y se dejen afuera aquellas que pueden desarticularlos, intentando reducirlos a reconocimientos meramente formales. La mayoría de las veces se los minimizan, en general prevalece alcanzar los objetivos y cumplir con los contenidos establecidos en los programas de estudio, los cuales son necesarios como marcos referenciales, pero no contemplan las vivencias (pasadas y presentes) que traen consigo los estudiantes, lo que les acontece y aconteció en sus vidas, experiencias de vida que habitan en el ámbito escolar de un modo u otro, narrativas que esperan ser reconocidas y acogidas. Ese reconocimiento de algún modo sucede, aún dentro de un marco institucional que se presenta como un universo articulado sobre las bases de un pensamiento puramente racional. Son presencias que nos desafían a despertar, a asombrarnos, pudiendo llegar de esa manera a lograr “un reconocimiento narrativo, un guiño al otro” –como escuchamos decir a Daniel Berisso cierta vez-. Pueden convertirse en una invitación a des-ocultarlas, rebelarlas y percibir las sin reducir las a una mera identidad. Diferentes pueden ser los caminos para



lograrlo, caminos que habrá que recorrer para así abrazar saberes insospechados, que nos conmuevan y nos alienten a repensar la práctica educativa como la práctica de aconteceres narrativos que nos impregnen de manera tal que derriben los muros de la racionalidad técnico-instrumental y nos permitan experimentarlos haciendo del acontecimiento educativo una travesía del asombro.

**Notas latinoamericanistas sobre la cuestión del sujeto pedagógico (Por Marta Montiel).**

Ante las situaciones de injusticia y desigualdad planteadas parece que, en términos dusselianos, el surgimiento de la alteridad del oprimido y la conversión del opresor requiere de un sujeto pedagógico que contribuya en la construcción de nuevas subjetividades promotoras de subjetividades autónomas, libres y responsables de sus proyectos de vida en comunidad. Al respecto hay dos líneas de pensamiento, entre otras, que abordan estas cuestiones desde una mirada “desde el sur”, en un claro intento de ir a la búsqueda de perspectivas filosóficas que nos acompañen en el proceso de liberación del mandato de la modernidad-eurocéntrica. Una de las líneas filosóficas es la de la Filosofía de la Liberación -desde los aportes de Enrique Dussel- y otra, la Filosofía Intercultural -a través de los aportes de Arturo Roig-.

El sujeto dusseliano es el sujeto mestizo, ético y concreto que tanto es víctima como solidario con la víctima que va a la búsqueda de la recuperación de la alteridad negada y requiere restituir la dignidad y la identidad de las culturas negadas, del Otro encubierto. Un sujeto que construye un bloque cultural, un proyecto transmoderno que los libere de toda dominación característica de la modernidad.

Roig (2009), por su parte, nos brinda una mirada antropológica del sujeto que se explicita en el proceso de autorreconocimiento y el reconocimiento de los demás. La humanidad plena se logra mediante la aceptación de la dignidad de los otros hombres, de verlos como valiosos. Lo personal no es posible sin la determinación por lo que tiene en común con el colectivo. En relación al sujeto pedagógico, plantea que dicho sujeto debe ayudar a que el educando se transforme en “constructor” de su mundo, capaz de “transformarlo”, generando conciencia de los derechos a “ser protagonista en la construcción del mundo” y no paciente receptor de





mandatos impuestos por el poder hegemónico de turno. Para Roig, pensar el sujeto americano, es pensar en un sujeto agente y no paciente; un sujeto que analice su realidad y sus necesidades participando activa y responsablemente en la construcción de una cultura americana con el “sello” de esta tierra y no que sea mera copia de modelos extranjeros.

Roig cree en la capacidad del hombre de “hacer experiencias” incluyendo la posibilidad de ir a la búsqueda, en un impulso de perseverar en el ser y la autoestima sosteniendo y preservando la dignidad humana. El sujeto se explicita en el proceso de autorreconocimiento y el reconocimiento de los demás. El sujeto solo es imaginable como parte de un colectivo y decididamente influenciado por él, pero sin perder su autonomía que a su vez lo hace responsable de su hacer.

Para Dussel (2008) es necesario recuperar los rostros latinoamericanos ocultos por el proyecto eurocentrista donde los indios, los campesinos, los esclavos, los mestizos fueron excluidos como sujetos históricos y devenidos en oprimidos:

«...cada sujeto ético de la vida cotidiana, cada individuo concreto en todo su actuar, es ya un sujeto posible de la praxis de la liberación, en cuanto víctima o solidario con la víctima, fundamente normas, realice acciones, organice instituciones o transforme sistemas» (Dussel, 1998).

De allí se desprende la necesaria una redefinición de la subjetividad que despunte el pensamiento moderno y su concepto de sujeto autoconsciente que centra el poder en la estructura del Estado dominando con violencia. Es necesario recurrir a un pensamiento (crítico) que guíe un reconocimiento de la propia subjetividad en el reconocimiento del Otro, pues el sujeto es tal en tanto y en cuanto se auto-referencia en un vínculo intra-subjetivo y se relaciona con otros sujetos en un vínculo intersubjetivo.

A partir de dichas ideas, se piensa el sujeto pedagógico como “constructor” de un mundo, capaz de transformarlo y de volver a despertar en su conciencia la idea de sus derechos al mundo en la medida en que también es responsable de reinterpretarlo. Por ello, es fundamental recurrir a métodos pedagógicos que estén insertos en la vida, de lo contrario





serán un obstáculo para la misma y, en tal sentido, la puerta para la organización de sociedades humanas injustas.

El camino metodológico debe ser permeable en el paso a paso de su devenir, al punto que permita ir adecuando los “senderos” que conduzcan a más búsqueda, y no como se plantea en una postura tecnicista, propia de la modernidad, en la cual el camino (pre)trazado es siempre rígido o flexible pero sin posibilidad radical de alteridad. Es más, cuando acontece un error respecto de los propósitos buscados, el fracaso frecuentemente se deposita en un error de la aplicación de lo normado y no en una falta de reflexión sobre la realidad vivenciada.

El método pedagógico debe encontrar sus fundamentos en la búsqueda de su sujeto, siempre colectivo. El sujeto pedagógico debe tener el convencimiento que el presente es el motor de la historia que radica en la novedad que el otro supone. El educador tendrá que ponerse a disposición del otro interpelante, objetante, provocador, y escuchar con paciencia, en el amor de justicia, que sólo *él podrá ser maestro*. El desafío es ir a la búsqueda de un proyecto que dignifique al sujeto en su destino singular y colectivo. El camino está entre sombras y luces dibujándose, la historia y la praxis de los pueblos definirán su trazado.

#### **Notas sobre la presencia en educación (Por Pablo Cosentino).**

Se inicia la jornada escolar y los estudiantes ingresan al aula. Como todos los días la docente se dispone a tomar lista. Pide a los alumnos silencio y comienza a pronunciar sus nombres:

*-Ariel...? -¡Presente!*

*-Laura...? -¡Presente!*

*-¿Matías...? -¡Ausente!*

La escena continúa hasta que es interrumpida tras la respuesta de un estudiante que, luego de manifestar su presencia, recibe un llamado de atención por parte de la docente:





*Juan, hoy tendrás media falta... ya sabes que eso que llevas puesto no forma parte del uniforme de la escuela...*

La jornada continuará con los alumnos que se hallan presentes. Sin embargo, Juan permanecerá en la institución en una especie de “entre”. Ni plenamente presente ni plenamente ausente, su registro de inasistencia acumulará una media falta por su “mala presencia”.

Pero ¿qué implica afirmar la presencia de cualquiera de los actores educativos dentro de los ámbitos de enseñanza? ¿Qué es lo que realmente hacemos cuando consideramos presentes a los estudiantes que responden con un “presente” al escuchar su nombre en la lista? ¿Cómo estar seguros que estos se hallan plenamente presentes en el aula escolar? Y en última instancia, ¿cómo pensar una educación en la que educadores y educandos se hallen presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

En relación a estas preguntas Fernando Bárcena (2012) señala que para hablar de procesos de aprendizaje es necesario pensar la experiencia educativa a partir de sujetos presentes. En consecuencia, la educación debe apuntar a generar en los estudiantes una actitud que puede ser caracterizada como un “estar presentes”, es decir por un “prestar atención” a lo que sucede en el ámbito escolar.

Sin embargo podemos interrogarnos acerca de cuál es el sujeto que la pedagogía busca hacer “presente”. En otras palabras esto implica preguntarse por el *quién* que se hace presente en la experiencia educativa. Pero si la “atención al presente” se manifiesta como un “estar atentos” o como un “dejarse afectar” por lo que pasa, se va a requerir en todo proceso de enseñanza y aprendizaje la presencia del cuerpo, de su mirada, de su escucha, de su voz, de su estar expuesto a la irrupción de los otros. El cuerpo cobra un rol protagónico en ese “estar presentes” ya que es sólo al registrar al mismo y al darle relevancia a sus manifestaciones que los otros (cuerpos) adquieren visibilidad. La mirada (y no el mero ver), la escucha (y no sólo el oír) son necesarias en ese dejarse afectar por el otro, por la experiencia, por lo que nos pasa.



Es posible entonces que la pregunta que planteábamos (*¿Quién se hace presente en la experiencia educativa?*) esconda cierta presupuesto metafísico que conviene revisar. Porque cuestionarnos acerca de un quién no es más que continuar enmarcados dentro de una tradición que da por sentada la estabilidad de un sujeto agente, consciente y soberano de sí mismo.

En su obra *Así habló Zaratustra*, Nietzsche afirmaba que más allá del “yo” que la tradición filosófica postulaba como el lugar de la razón, había una fuerza más potente que el autor identificaba como el “Ello”. Este Ello era un entrecruzamiento de fuerzas que Nietzsche (2009, p. 60) asumía como otro nombre para el “Sí mismo” o cuerpo en el que reconocía a la “gran razón” por detrás de esa “pequeña razón” conocida como “yo”: *«Dices “yo” y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer, -tu cuerpo y su gran razón: ésa no dice yo, pero hace yo»*. Con esta distinción Nietzsche ya anunciaba en el siglo XIX la caída de la idea del Sujeto o *yo soberano* que, como fundamento de lo real, mantenía con la naturaleza un vínculo de apropiación y sometimiento. En dicha lógica el cuerpo fue “víctima” del afán de dominio del Sujeto. En este sentido, el “yo” puede ser pensado como un producto del lenguaje, como “la conversión de un deíctico en el fundamento ontológico de la experiencia”. Por lo tanto, si el sujeto que se auto-posiciona en un lugar soberano al decir “yo” (y, de este modo, cree poder conocer y dominar lo real) es sólo una invención, un producto del lenguaje, el fundamento se cae en el abismo y la distinción que este establece entre un quién (sujeto) y un qué (objeto) se desvanece. Dice Derrida (2009, pp. 8-9):

*«Aquello que buscamos a través de la “pregunta ¿quién?” no emerge, quizá, más que de la gramática, incluso de un pronombre relativo o interrogativo que reenvía siempre a la función gramatical del sujeto»*.

Por lo tanto, esta indistinción entre el quién y el qué nos permiten plantear la cuestión de la presencia en la educación desde otra óptica. Ya no es un “yo” que busca reafirmarse en su mismidad lo que nos posibilita pensar dichas presencias sino que es necesario postular una corporalidad que irrumpa como consecuencia de la interrupción de la lógica del sujeto soberano.





Esto nos conduce irremediamente a pensar la tensión entre la presencia y la ausencia. ¿No supone toda presencia cierta tensión con la ausencia? ¿No se vuelve necesaria, para que aquella cobre su real dimensión, la suspensión (la ausencia) de ese yo soberano, apropiador y re-asegurador de lo idéntico?

En este sentido siempre que hay un sujeto soberano hay un ensimismamiento del yo, una re-afirmación de lo que ya se es, de las propias creencias, de los propios argumentos y de los propios pareceres, que impiden la irrupción de lo nuevo, de la novedad, de lo otro (y, de este modo, se imposibilita el aprendizaje).

En consecuencia es necesaria una ausencia de ese yo, una des-apropiación, que posibilite la presencia del cuerpo. Un cuerpo que, lejos de re-afirmarse, se expone a ser alterado abriéndose al acontecimiento y al otro. Pero ese cuerpo que es presente es también un don que se ofrece. Y en ese sentido, asume la infinita responsabilidad de encontrarse abierto ante el otro y a la escucha de su llamado.

#### **Notas sobre notas, para in-concluir (Por Camila Downar).**

Luego de este recorrido por diferentes ensayos sobre la educación y la investigación (educativa) como acontecimiento ético, podríamos (in)concluir con alguna reflexión sobre el sujeto de la experiencia: sobre el sujeto que “conoce”.

Siguiendo a Larrosa (2010), el sujeto de la experiencia no es un sujeto objetivador sino un sujeto abierto que se deja afectar por acontecimientos. Si lo real es acontecimiento, si lo real es presencia, cualquier intención de identificar o representar lo real, lo desrealiza ya que las identificaciones son construidas en la medida de nuestra voluntad. Por lo tanto, el sujeto de la experiencia no es más que el que trata de estar él mismo presente en la relación que establece con aquello que se le presenta, es aquel que no juzga sino que está atento.

Un sujeto atento a la experiencia de *lo no-común* —como se preguntaba Ale- para captar aquello que permanecía latente en el encuentro con los otros. Un sujeto de la experiencia que posibilite —en palabras de Marta B.- un *reconocimiento narrativo* de las singularidades, como invitación a des-ocultarlas, rebelarlas y percibir las sin reducirlas a una mera identidad.



Tal como señala Pablo, si la *atención al presente* se manifiesta como un *estar atentos* o como un *dejarse afectar* por lo que pasa, se va a requerir en todo proceso de enseñanza y aprendizaje –y en el sujeto de la investigación educativa- la presencia del cuerpo, de su mirada, de su escucha, de su voz, de su estar expuesto a la irrupción de los otros. El sujeto deberá abandonar su *yo soberano*, generando una des-aprensión que posibilite la presencia del cuerpo. Un cuerpo que se ofrece y asume la infinita responsabilidad de encontrarse abierto ante el otro y a la escucha de su llamado.

En esta línea de reflexión, desde los aportes de Marta M., el sujeto de la experiencia educativa – el sujeto docente o investigador – es pensado como un sujeto a disposición del otro interpelante, objetante, provocador, al que debe escuchar con hospitalidad. Y así se busca la construcción de un sujeto pedagógico que, desde una mirada decolonial y latinoamericana, sea un sujeto colectivo que (nos) dignifique.

Por último, y teniendo en cuenta la potencialidad de un sujeto pedagógico colectivo, retomamos la pregunta de Martín en torno a las posibilidades de una construcción colectiva del conocimiento. En una investigación educativa concebida como acontecimiento ético, cuyo sujeto de la experiencia es un sujeto atento que se deja afectar, creemos entonces que tal vez sea posible pensar la construcción colectiva de conocimientos desde la fragilidad, desde la intemperie y la precariedad. Donde los otros nos habitan, nos “contaminan” y nos interpelan como otros presentes, que rompen con las reglas de la normalidad/moralidad, que se resisten en lo cotidiano.

Cuando el sujeto investiga con un otro no hay reconocimiento-representación o identificación posible sin que se produzca una reducción a *lo mismo*. Es por eso que nos reafirmamos como sujetos de la experiencia, como sujetos que se dejan afectar desde el afecto, la fragilidad y la diferencia en la urgencia de dar lugar a la alteridad, no reducir sus (im)posibilidades y tampoco caer en el fetiche de conocerla despojándola de todo enigma que la constituye. Porque tal vez la apuesta de “conocer” implica primero una relación ética con lo extraño, con aquello a lo que no estamos habituados, aquello que nos sorprende, aquello que se sitúa al margen de las reglas cotidianas a las que estamos sometidxs; porque, al fin y al cabo, se trata de lo incognoscible, de algo que se escapa, que por eso mismo nos





inquieta, eso que tantas veces busca reducirse a “lo conocido” al “ya sé, ya sé”, hábito del pensamiento dominante que se devora el asombro pero que este lo disloca cuando lo lleva a pasear por la enigmática noche clara de un acontecimiento (Giuliano, 2017, p. 54). Se trata de perder la alegría boba de quien se contenta cuando al investigar encuentra, debajo o detrás de las cosas, aquello que espera encontrar: porque aquello siempre se ha tratado de su lógica, de su voluntad o de su deseo. Así conocer termina en el fetichismo de reconocer lo ya conocido, lo ya reducido. Por eso quizá la apuesta de una investigación como acontecimiento ético sea la de habitar un desconocimiento radical, imposible e impasible, con el cual sólo podemos con-vivir.

### Referencias

- Bárcena F. y Mèlich J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2012) *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cifelli, P. (2016) “Si la escuela no fuera así, ¿cómo sería? Laberintos del discurso filosófico-educativo” en: *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Buenos Aires: Fundación La Salle.
- Deleuze, Gilles (2002) *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Derrida, J. (2005) “«Hay que comer» o el cálculo del sujeto, entrevista por Jean-Luc Nancy”, trad. De Virginia Gallo y Noelia Billi, en *Pensamiento de los confines*, n° 17.
- Dussel, E. (1998) *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2008) *1492. El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- Giuliano, F. (2017) *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kusch, R. (2000) “El pensamiento popular desde el punto de vista filosófico (consideraciones sobre el método, los supuestos y los contenidos posibles)” en *Obras completas, Tomo III*. Buenos Aires: Ed. Fundación Ross.



Larrosa, J. (2010) “Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia” en: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Nietzsche, F. (2009) *Así habló Zaratustra*, trad. Andrés Sánchez Pascual, Buenos Aires, Editorial Alianza.

Palermo, Z. (2014) *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

Ricœur, P. (1984) *Educación y Política*. Buenos Aires: Ágora.

Roig, A. (2009) *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una Ventana.

Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.