

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Cristian Emiliano Valenzuela Issac. Estudiante de Licenciatura en Filosofía (Universidad de Buenos Aires). E-mail: cristian.emiliano@yahoo.it

Prof. Lic. Natalia Perrotti. Estudiante de Maestría en Docencia Universitaria (Universidad de Buenos Aires). E-mail: perrotti_ku@yahoo.com.ar

Lic. María Alicia Harguindey. Graduada de Licenciatura en Psicología (Universidad de Buenos Aires). E-mail: lisharguindey@yahoo.com.ar

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos

Hallazgos, paradojas y dilemas de prácticas del decir en experiencias educativas con productos audiovisuales

Palabras clave: Proceder socrático - Pedagogía crítica – Productos audiovisuales – Prácticas del decir – Experiencias educativas

a. Introducción

Desde el PRIG de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) “El problema del *élenchos* socrático: su desarrollo en algunos diálogos platónicos y su influencia en la pedagogía y el psicoanálisis” (Res. CD N°1028/14), en el marco teórico de la recepción contemporánea de la filosofía socrático-platónica por parte de la pedagogía crítica, nos proponemos reflexionar sobre prácticas del decir presentes en distintas experiencias educativas con productos audiovisuales: una experiencia de teatro imagen en una jornada de artes (Laferrere), un taller de radio en el Centro N°1 de Salud Mental “Dr. Hugo Rosarios”

(CABA), y la realización de un audiovisual en un merendero (Laferrere) y en un tercer año de una escuela secundaria de gestión privada (Tapiales).

Para ello, comenzaremos realizando una breve descripción y caracterización del proceder socrático, como así también de la propuesta pedagógica de Meirieu referente a la noción de prácticas del decir. Luego, a partir de las experiencias anteriormente mencionadas, propondremos que la apropiación de un medio del decir genera una irrupción en los sujetos protagonistas, tanto en el rol del educando como en el de educador. Surge, entonces, el siguiente interrogante: ¿cómo acompañar en nuestro rol de educadores ese quiebre de lo esperable que emerge del espacio del decir, inicialmente propuesto como una instancia dialógica, en un auténtico sentido socrático? Para aproximar algunas líneas de reflexión al respecto, intentaremos vislumbrar algunos hallazgos, paradojas y dilemas de la toma de la palabra por parte de los actores educativos.

b. Un legado antiguo: el proceder socrático como práctica del decir

En el marco de nuestra investigación sobre la recepción del proceder socrático en la pedagogía, hemos abordado el corpus platónico con el fin de elucidar la naturaleza de ese antiguo quehacer, del cual muchas prácticas pedagógicas actuales se reconocen como herederas. En los estudios clásicos, se conoce este proceder de los diálogos tempranos de Platón como *élenchos*, método por el cual Sócrates conduce a sus interlocutores a interrogarse sobre cuestiones que ellos asumen conocer, pero que, luego del encuentro con Sócrates, ya no parecen tan fáciles de ser resueltas.

Un primer estado de la cuestión, principalmente proveniente de interpretaciones anglosajonas de la obra platónica, nos ha permitido reconocer que la cuestión de qué es el *élenchos* es pasible de diversas respuestas - tanto como la pluralidad misma que puede despertar la figura de Sócrates- que ponen de relieve distintos fines del fenómeno transformador socrático (Fierro, 2011; Fierro, 2013; Madrazo, 2015). Así, los hay quienes conciben el interrogatorio socrático como una acción meramente destructiva de creencias erróneas (Robinson, 1953), como también quienes conciben que a la acción negativa de depuración de falsas creencias subyace un afán constructivo, de resonancias falsacionistas, que resguarda como verdaderas aquellas premisas socráticas que, aun puestas a examen, no han logrado ser refutadas por sus interlocutores (Vlastos, 1983).

El acuerdo sobre la finalidad del *élenchos* no es unívoco entre los intérpretes, como así tampoco los diversos diálogos nos ofrecen un desarrollo uniforme de este proceder. Juzgar si un diálogo entre Sócrates y un interlocutor es o no efectivamente un *élenchos* es también tema de disputa: habrá desde quienes identifiquen rasgos mínimos comunes a cada *élenchos*, y los enuncien como condiciones restrictivas (Benson, 1986), hasta quienes considerarán que, siendo tal la heterogeneidad del proceder en sus ejemplos particulares que nos brindan los diálogos, el *élenchos* en sí es un mero invento de los exégetas (Penner, 2007).

Quisiéramos en esta ocasión sintetizar los resultados de una lectura posible que nuestro equipo de investigación ha desarrollado en estos años de trabajo. Para ello, en principio, elegiremos insertarnos en un línea interpretativa que hemos intentado ampliar, centrada principalmente en el carácter existencial inherente a la misión socrática, explicitada en la *Apología*, por la que Sócrates habría recibido del dios la misión de llevar una vida examinada, y conducir también a sus interlocutores a una reflexión acerca de cómo se debe vivir (Brickhouse & Smith, 1991). Su sabiduría habría consistido en someter a examen toda creencia para evitar la peor de las ignorancias: el creer saber cuando no se sabe.

Consideramos particularmente de interés la autenticidad al momento de dialogar, al menos de quien somete a juicio sus creencias, para que la puesta en cuestión de las creencias examinadas sea realmente efectiva. Dicha condición para el examen socrático es denominada restricción doxástica por la bibliografía (Benson, 1986), y consiste en que las respuestas a las preguntas socráticas sean realmente creídas por el interlocutor, ya que de lo contrario el procedimiento dialógico no puede producir un resultado.

En lo que respecta a las creencias examinadas, es motivo de debate sobre qué versan y hasta qué punto son simplemente de índole cognitiva (Nussbaum, 1886), y no también de carácter emotivo (Higgins, 1994; Solbakk, 2012; Valenzuela, 2013). Es un hecho que las creencias de tenor moral abundan principalmente en los diálogos platónicos del primer período, que tratan sobre la justicia, la piedad, la virtud, la valentía, etc. Mas nos resultan también curiosos los efectos afectivos, tanto de vergüenza como de ira, que genera el preguntar o el responder por parte de los interlocutores. Por este motivo, no creemos infundado comprometernos con la línea interpretativa existencial del *élenchos* socrático, por la cual si es la vida de los interlocutores aquella que va a ser examinada, el diálogo no sólo se dirige a creencias y definiciones, sino que también provoca la asunción de determinadas creencias y definiciones, que al asumirlas pueden llevar a contradicción con el sentido común (efecto para-dójico del

élenchos, a saber, contra la *dóxa*), e incluso el compromiso con determinado modo de actuar, y por ende, de dirigir la propia existencia (Brickhouse & Smith, 1991).

Por otra parte, en torno a las interpretaciones que desacreditan la existencia de un *élenchos* en sí (Penner, 2007), o incluso de un *élenchos* como un método unívoco de Sócrates (Carpenter & Polansky, 2004), hemos accedido también a las meta-reflexiones presentes en los diálogos de madurez y tardíos sobre el proceder socrático. Sería reduccionista acotar las intervenciones de Sócrates a un mero preguntar, y hacer caso omiso a otros aspectos de su proceder, como a las funciones mayéuticas (Gardella & Valenzuela, 2012) y catárticas del personaje Sócrates (Solbakk, 2012; Valenzuela, 2013), a sus reservas sobre el rol de la escritura para acceder al conocimiento (Cornelli, 2010), y a su valoración de las potencialidades del lenguaje musical (Valenzuela, 2014).

El proceder socrático descrito como mayéutica refiere a la función de partero de aprendizajes, que el personaje Sócrates, estéril en producirlos él mismo, ayudaría mediante preguntas a que otros pudieran sacar de sí lo que solos no pueden reconocer como conocimiento. Las metáforas médicas son caras a Platón para dar cuenta del proceder socrático, e incluso las encontramos en sus referencias al *élenchos* como una práctica médica que tiende a la salud psíquica –en un sentido levemente distinto al de la práctica mayéutica- ya que se describe el *élenchos* como una técnica que depura lo feo y lo enfermo presente en algunas almas.

En su sentido depurador o catártico, a su vez, el *élenchos* puede ser tanto comprendido como una práctica médica (medicina del alma), o también trágica. En este aspecto, el *élenchos* poseería, en común con la tragedia griega tal como la concibe Aristóteles, el potencial de producir una *kátharsis* de las emociones de los interlocutores a lo largo de la conversación.

Por otra parte, nuestra investigación sobre el *élenchos* socrático no ha dejado de lado los aspectos lingüísticos que subyacen a la práctica. La crítica en torno a la escritura puesta en boca de Sócrates, y su preferencia frente a la oralidad, abre el enigma sobre el porqué de la escritura misma que ejerce el filósofo Platón, en un género particularmente curioso como el diálogo escrito, un diálogo elaborado concienzudamente que condensa sentidos, pero que resuena a la viva oralidad. Así, la concepción platónica de texto escrito ha de ser la de punto de partida para la discusión en vivo –en el espacio público fundado por él, la Academia-, y a la vez de registro de los debates que podían sostenerse sobre determinado tema. La lectura en voz alta de la palabra escrita es entendida, asimismo, no como reproducción de una oralidad anterior, sino como una nueva encarnación para el debate y para el diálogo.

Por último, hemos incursionado en las relaciones entre lenguaje verbal y lenguaje musical desplegadas por Platón, y cómo determinados aspectos musicales presentes en la teorización platónica pueden dotar de sentido a sus reflexiones sobre la palabra. Un discurso racional no es suficiente para acceder a la verdad, sino que son necesarios aquellos discursos producidos por un alma íntegramente educada en la bondad y en la belleza, y por ende incluso en sus aspectos emotivos. El discurso enunciado por un individuo será su voz, no su palabra sin más, y esa voz tendrá un color según las características de esa alma que lo emita.

c. Apertura de un diálogo interepocal

i. La reminiscencia como provocación del decir

Phillip Meirieu, pedagogo y filósofo francés, desarrolla una perspectiva sobre la educación y el aprendizaje ubicando en el centro del problema la construcción de un sujeto en su relación con el mundo. La función del educador se ubica así en la paradoja que representa el acto educativo, cuya tarea es acompañar y sostener la entrada de un sujeto en el mundo movilizándolo todo lo necesario para que incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a los interrogantes que ha constituido la cultura humana, a la vez que debe posibilitar la acción de subvertir estas respuestas y de producir las propias. Entonces, el sujeto puede advenir a su mundo no como un objeto fabricado sino como una “obra de sí mismo, construyéndose a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura” (Meirieu, 1998, 70-72).

Meirieu agrupa las diferentes propuestas pedagógicas alrededor de dos polos a los que denomina pedagogías endógenas y pedagogías exógenas. Unas conciben a la educación y el aprendizaje como una “promoción de lo endógeno” y sostienen que “nadie puede influir en el sujeto sino el sujeto mismo”, y las otras parten de una concepción donde lo primordial es la “organización de lo exógeno”, subrayando la dependencia del sujeto humano de aquello que recibe del exterior para el desarrollo de su identidad (Meirieu, 1986, 41). Así, las prácticas pedagógicas se reparten entre una y otra concepción, componiendo dos desviaciones principales: la de la *abstención pedagógica*, que se preserva en nombre del respeto al niño, y la de la *fabricación* en nombre de exigencias sociales (Meirieu, 1998, 70).

Del diálogo entre Sócrates y Menón, Meirieu nos dice que allí Platón pretendería demostrar que el esclavo accede él mismo a la ciencia cuando Sócrates le hace contestar unas simples preguntas buscando las respuestas en sí mismo. Esto no resulta convincente, principalmente porque es Sócrates el que realiza toda la demostración. Considera que en este diálogo no se encuentra la provocación de “un verdadero alumbramiento” y que Menón parece más interesado en “decodificar las esperas de Sócrates que en hallar dentro de sí mismo las respuestas a sus preguntas” (Meirieu, 2009, 27). Cuestiona además el crédito que podría darse a una demostración que pone de manifiesto la relación de poder en la que está construida, exhibe los hilos de su manipulación y se sirve de procedimientos retóricos para lograr la adhesión. Encuentra, además, risueña y plena de ingenuidad la revelación hecha a Menón acerca de que todos nuestros conocimientos fueron adquiridos en una vida anterior (Meirieu, 2009, 28). Sin embargo, Meirieu considera que en nuestra vida cotidiana nos acercamos más de lo que podemos reconocer a la teoría de la reminiscencia, y que todos hemos vivido experiencias en las cuales “un nuevo concepto aclara súbitamente realidades o problemas”, dando razón a la sensación de que, en cierto modo, solo se enseña bien a alguien que ya sabe, arrojando luz sobre lo que ya existe (Meirieu, 2009, 29-30). Por eso Meirieu prefiere pensar que en el diálogo de Sócrates con Menón el mito de la reminiscencia es una metáfora para señalar la paradoja de la educación, que “subraya la imperiosa necesidad, en el mismo momento en que actuamos desde el exterior sobre el sujeto, de tomar en cuenta su interioridad”, dado que la transmisión de un saber sólo es posible si simultáneamente éste es reconstruido por el sujeto (Meirieu, 2009; Meirieu, 1998).

ii. El erotismo del enigma

Para Meirieu el sujeto es el verdadero autor de una súbita ruptura, “irreductible a una única maduración lineal o acumulación cuantitativa, de todo aprendizaje” (1986, 76). Y éste aprendizaje sólo podrá surgir si se le proporcionan los elementos en forma de intervenciones y de transmisión. La tensión entre los enfoques del aprendizaje que lo ven forjarse desde la interioridad y desde la exterioridad representa la tensión misma que enfrenta toda práctica pedagógica (Meirieu, 1986, 43-45) y expresa la paradoja inherente a la cuestión del aprendizaje, que “nos hace dudar sin cesar con afirmaciones como ‘ya está aquí’ o aquella de la ‘tabla rasa’ (...) o de la cera blanda que recibe del exterior una impresión que la modela (Meirieu, 1986, 31). La posición del maestro en la relación pedagógica es comparada nuevamente por este autor con la posición de Platón como “alumbrador”, en un papel que le

parece importante destacar como diferente al de un “genitor”, y que requiere del maestro “que crea que es el que despierta, y que suponga que, aunque las cosas nacen a través de él, no nacen de él” (Meirieu, 1986, 39). Porque “aprender es hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo”, es que puede parecer a veces una operación imposible, para la cual no bastan los recursos didácticos, los ejercicios, las ayudas de los maestros, ya que en el momento mismo de hacer algo que uno nunca antes había hecho, ese pasaje al acto frente a la “hoja en blanco” o frente al micrófono “deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar”. Ya que aunque la instrucción es obligatoria, la decisión de aprender es imprevisible, y es una decisión que se adopta para “desprenderse de lo que se es, para deshacerse de lo que dicen y saben de uno, para diferir de lo que esperan y prevén” (Meirieu, 1998, 78-79). La impotencia del educador frente a la decisión de aprender no debe hacer que se rinda, para lo cual es necesario que reconozca el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión (Meirieu, 1998, 85). En esta interacción donde se produce el aprendizaje, entre el sujeto y el mundo, entre un aprendiz y un formador, no puede obviarse “la energía del deseo que le da fuerza y vida”, ni los fenómenos de identificación y de seducción (Meirieu, 1986, 93), que resuenan al proceder erótico de Sócrates, por ejemplo, en el diálogo *Banquete*. La relación educativa requiere que el educador sea percibido simultáneamente como alguien cercano y como alguien “lo suficientemente lejano como para que tenga deseos de, algún día, ser como él” (Meirieu, 1986, 110-111). La tarea del maestro, a partir de la afectividad en juego, es separarse del lugar del modelo, no para negarse él mismo como uno sino para invitar a ir más allá de ese modelo, crear el enigma y despertar el deseo de saber. Es responsabilidad del educador hacer surgir el deseo de aprender, “su tarea reside en ‘crear el enigma’, o más exactamente en hacer saber un enigma: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento” (Meirieu, 1986, 108). “Lo más sencillo es ignorar el deseo”, afirma Meirieu (1986, 101), y denuncia a los “partidarios de la racionalidad” que consideran que “el deseo es cosa de personalidad y no debe manipularse” y que fijan como la tarea del educador “esperar que surja el deseo y ponerse entonces a su servicio” (Meirieu, 1986, 102-103); pues ellos manifiestan así el temor a “poner trabas a la espontaneidad o bien contradecir lo ‘natural’ del niño”, posición que es insostenible porque implica la renuncia misma al proyecto de educar en tanto la educación queda postulada como un “proceso natural en el que el educador debe simplemente proporcionar los objetos culturales cuando éstos se demanden explícitamente” (Meirieu, 1986, 103). Para Meirieu, esto es animación, no enseñanza, ya que la enseñanza supone el “objetivo de hacer posible esta demanda efectuando una iniciación

sistemática, poniendo a todos los sujetos en contacto con estos objetos culturales y esforzándose por poner en relieve su interés para hacer posible, en la vida adulta, elecciones verdaderas” (Meirieu, 1986, 107). Mientras que la animación solo permite llegar al saber a quienes lo saben ya deseable (Meirieu, 1986, 101), y por lo tanto es reproductora de desigualdades socioculturales. La enseñanza sistemática da libertad al sujeto y es condición de elecciones razonadas. Además de acercar los objetos culturales a los niños, se propone hacerlos deseables para ellos (Meirieu, 1986, 107).

iii. La situación problema como operación dialéctica

Meirieu sostiene que el modo de hacer progresar a un sujeto es partir de sus representaciones, que deben hacerse surgir, trabajarse “de la misma manera que el alfarero trabaja la tierra, es decir, no para sustituirla por otra cosa, sino para transformarla” (Meirieu, 1986, 68). No se elimina una representación localizada “mediante una charla”, eliminándola y poniendo en su lugar una verdad científica. “El sujeto no pasa de ese modo de la ignorancia al saber, va de una representación a otra más elaborada”, cada representación es “un progreso y un obstáculo” (Meirieu, 1986, 69). Cuando se establece un conflicto entre dos representaciones, la presión de este conflicto lleva al sujeto a reorganizar la antigua representación integrando elementos aportados por la nueva (Meirieu, 1986, 70), es decir que el educador produce, para hacer progresar una representación, “un desequilibrio que haga necesaria su reelaboración” (Meirieu, 1986, 70). El desfasaje que produce tiende a buscar la estabilización en una representación de grado superior. Meirieu, siguiendo a Moscovici, entiende la representación como “traducción inmediata de lo real”, y la diferencia de la teoría, que se sitúa siempre a cierta distancia de la realidad. La representación refiere a la concepción que tiene el sujeto de un objeto o fenómeno. Recuerda que para Piaget “el aprendizaje consiste en pasar de una representación de tipo metafórica a una representación cada vez más conceptualizada” (Meirieu, 1986, 227).

Meirieu (1986) propone una situación, llamada *situación problema*, que introduzca al sujeto en una “interacción desestabilizadora y estabilizadora”, mediante desfasajes sucesivos de las representaciones. Clasifica a estas situaciones como de comunicación (pone como ejemplo la tarea de elaborar un periódico), de resolución (resolver un problema) o de utilización (para apropiarse de una herramienta). Estas situaciones están destinadas a organizar la interacción y sortear los escollos que surgen tanto de las “pedagogías del problema” como de las

“pedagogías de las respuestas”, ya que requiere asegurarnos de la existencia de un problema cuya resolución implica necesariamente aprender (Meirieu, 1986, 200).

El dispositivo de la situación-problema pone al sujeto frente a un obstáculo que debe superar para poder realizar una tarea determinada, pero este obstáculo sólo se superará si se suscita en el sujeto la operación mental requerida. Cada operación requiere de la construcción de situaciones que las provoquen. Por ejemplo, en relación a la deducción, la situación será organizada en base al cambio sistemático de puntos de vista. Meirieu sostiene que “hay que desplazar al sujeto al mismo tiempo que se sigue manteniendo frente al mismo objeto” (1986, 133), dado que la operación de deducción implica “situarse bajo el punto de vista de las consecuencias de un acto o de una afirmación” (Meirieu, 1986, 132). La operación mental de inducción, que “permite acceder a la abstracción”, requiere ser complementada con otra operación que permita la relación de los conceptos logrados entre sí, para permitir “acceder a un sistema y construir modelos”. Esa operación es la dialéctica. Su definición es recogida por Meirieu de *La República* de Platón y expresada como “el arte de confrontar y de organizar los conceptos” (Platón, 533e a 534b citado por Meirieu, 1986, 136). Las situaciones que la requieren son las del diálogo y la interrogación. El autor afirma que el diálogo permite “la confrontación, la percepción de las contradicciones y de los posicionamientos recíprocos, sobre todo cuando utilizamos, como Sócrates en las obras de Platón, la reformulación sistemática (‘si te comprendí bien, me parece que quieres decir’), la referencia a las adquisiciones anteriores (‘recuerda que hace momento hemos dicho que...’), la puesta en evidencia de las paradojas (‘¿cómo puedes decir eso cuando hace un momento afirmabas...?’), la insistencia en las oposiciones (‘ya ves que se trata justamente de la situación contraria...’), y la elaboración sistemática de tipologías (‘hay que distinguir varios tipos de...’)” (Meirieu, 1986, 136). El problema que encuentra Meirieu es que no todos somos Sócrates, por lo que la simple conversación no alcanza para requerir las operaciones mentales que el diálogo socrático produciría (encuentra, en cambio, que el juego es la situación corriente más próxima a esta exigencia). ¿Qué es lo que tendría que tener un dispositivo de interrogación para no transformarse en una actividad inquisidora, ni en una mera charla informal o pelea? La estructura de la interrogación debe hallarse en la reciprocidad, en el sentido de alimentarse de lo que aprendemos del sujeto (Meirieu, 1986, 50). Además, las preguntas deben aparecer como “estructuralmente necesarias”, es decir, que como resultado de la actividad de confrontación y relación entre los conceptos, se superen los obstáculos que la tarea plantea (Meirieu, 1986, 136).

d. Cuatro experiencias sobre prácticas del decir

i. Taller de radio como dispositivo pedagógico terapéutico en el Centro de Salud Mental N° 1

En el Centro de Salud Mental N° 1 se llevaba a cabo un taller de radio que se desarrollaba en tres etapas: la construcción de las noticias o columnas a partir de material comunicacional escrito, sonoro o visual (que incluía momentos de lectura y debate); la grabación del conjunto de los aportes de cada editor de noticias; y, finalmente, la escucha del producto terminado. Desde la conceptualización de situaciones problema de Philippe Meirieu, y su clasificación, esta situación confronta a los sujetos al mismo tiempo con dos tipos de problemas: uno de comunicación y otro de utilización. Hablamos de problema de comunicación, en tanto que se les requiere un formato comunicacional, para lo cual tendrán que informarse, seleccionar un tema o una noticia, redactarla en forma adecuada, y comentarla o leerla en voz alta. También se les requiere poner esa noticia en relación con las que eligieron sus compañeros, de modo que se pueda lograr un conjunto suficientemente relacionado como para poder ser considerado un programa. Pero además, se tienen que apropiarse de una herramienta: el micrófono. Una herramienta que requiere el silencio de quienes no están grabando su voz o de todos en los casos en que se graba un fragmento de un tema musical. Se requiere también de la correcta direccionalidad de la voz hacia el micrófono, su alternancia según un orden establecido de sucesión en la toma de la palabra, y la impostación adecuada de la voz para lograr un buen registro. Es decir que los obstáculos en relación a la tarea pueden leerse como momentos donde se requieren operaciones que introducen una novedad en la relación del sujeto con la cultura. Los obstáculos que invariablemente aparecieron en esta experiencia acontecían en el momento de grabar. Entonces, se observaba una profunda alteración en el modo de presentación del material, incluso en los casos en que se ensayaba previamente. Desde una mengua en el sonido de la voz, o cambios de velocidad, pasando por ajustes de último momento referidos a la extensión del material, pretendiendo ya sea recortarlo, o bien agregarle algo por sentirlo insuficiente, pasando por imprecisiones en la locución, dudas de pronunciación que antes no habían aparecido, etc.

Hacer un programa de radio implica para cada sujeto darse un lugar diferente en lo social, un lugar en el que su opinión sobre las cosas es atendible para los demás, no sólo para quienes lo contienen y protegen en su carácter de “paciente”, sino para los otros anónimos que lo podrían

escuchar. Se transforma así al mero hecho doméstico de hablar en un acto que requiere el ajuste a normas y usos para hacer un uso público de la palabra: debemos decir algo que valga la pena, que cause interés, que no repita lo que dijo otro, que se entienda, que esté “bien dicho”. Podemos pensar, con Platón, que es en este momento que el texto escrito cobra verdadera vida. En otras palabras, el momento de la grabación es el instante en que esa palabra escrita en un papel se dirige verdaderamente a otro y se convierte, en el mejor de los casos, en un puntapié que da inicio al debate o al diálogo, y no en una mera reproducción de un texto establecido previamente.

Desde el rol del coordinador se acompaña la comprensión del formato interviniendo frente a lo que se suscita en el sujeto como inhibición del decir o como normalización. Es decir, frente a lo que produce de abstención o de callar, entendido ya sea como hacer silencio o como reproducción mecanizada de lo que se supone bien hecho. En este sentido, siguiendo a Meirieu, podemos pensar que el coordinador, desde la vertiente educativa de su rol, acompaña y sostiene la inclusión de cada sujeto en la trama discursiva de la cultura poniendo a su alcance un saber-hacer respecto de la comunicación, pero viabilizando, al mismo tiempo, la producción de opiniones propias.

En este taller de radio el objetivo no es dar un servicio de comunicación, sino producir una instancia de interacción entre pares centrados en una tarea que contribuye en ellos al ordenamiento del sentido y produce condiciones para eludir los fenómenos de la rivalidad. El objetivo terapéutico y el aprendizaje solicitado, en un sentido socrático que los conjuga, están por lo tanto ligados a lo vivencial antes que a la apropiación de conocimientos abstractos relacionados a técnicas comunicativas.

ii. La asombrosa excursión de Zamba en el Barrio Perón

En el merendero “Sin fronteras”, en un barrio en Laferrere, partido de La Matanza, se atienden consultas psicológicas un día por semana durante la mañana. Algunos niños se convocaban espontáneamente al ver lo que parecía un espacio de juego. Así construyeron su demanda y ese grupo funcionó como un taller de juegos entre los cuales desarrollamos una historia basada en Zamba, el personaje de Paka Paka. La historia se transformó en un audiovisual titulado “La asombrosa excursión de Zamba en el Barrio Perón”. En cada encuentro recapitulábamos los puntos de la historia y seguíamos su desarrollo con el objetivo de grabarlo. Solo al final del encuentro lo grabábamos y luego lo escuchábamos, aunque la

vergüenza hacía que nunca se pudiera reproducir por entero. Al momento de grabar distribuíamos los personajes a interpretar pero nadie quería hablar. Los ensayos eran prolíferos, pero la grabación era una lucha de “hablá”, “hablá vos”, “no, vos”, y luego todos haciendo el mismo personaje. Se trabajaba, entonces, tanto el contenido de la historia como la posición desde la que cada uno podía asumir decir lo suyo sin paralizarse ante el micrófono. Desde el lugar de coordinación, nos propusimos algunos objetivos: cuestionar las representaciones de los niños sobre el barrio y sus habitantes, y explorar el imaginario infantil sobre las coordenadas históricas y geográficas donde se sitúan; mediante la actividad de construir una narración apropiándose de una estructura narrativa conocida por ellos. Antes de comenzar, ya habíamos visto juntos muchos capítulos de Zamba, pero era necesario recuperar la estructura de los capítulos: todos comienzan con la Srta. Silvia anunciando una excursión. Después de llegar a destino, el personaje principal encuentra por casualidad un objeto que hace las veces de “ventana del tiempo”. Cuando lo acciona, aparece interactuando con personajes de otra época. Además aparecen otros personajes, como la maestra, los compañeros, y los próceres históricos. Este fue el primer desafío, una vez que pudieron sortearse los obstáculos concernientes al formato, éste se transformó en un escenario donde desplegar las fantasías pero también las representaciones sobre lo que ocurría realmente en el barrio. Éstas se transformaron así en objeto de diálogo. Por ejemplo, cuando Zamba conoce el río que pasa por el barrio, observa que el río está sucio y la explicación que le dan los chicos del lugar (que eran ellos mismos), es que la gente es sucia y no usa tachos de basura. El problema es que en el barrio no hay recolección de basura, cuestión sobre la que algunos no parecían advertidos (a pesar de ser un tema de constante preocupación vecinal). Entonces, simples preguntas sobre dónde se vaciarían esos tachos que habría que poner provocaron sorpresa al conectar lo ya escuchado sobre reclamos por el vaciamiento de contenedores en el ingreso al barrio con la observación de este niño de Formosa (Zamba), que venía a conocer por primera vez un barrio de La Matanza. Esa mirada desde otro lado, pero aún desde la niñez, provocó movimientos del punto de vista y reestructuraciones varias.

Podríamos pensar que la actividad propuesta cobra un valor catártico, en un sentido socrático ligado a las prácticas médicas de purificación, en tanto permite, en primer lugar, depurar la idea inicial de que el río se encuentra contaminado porque las personas tiran allí la basura. Luego, hace posible que salga a la luz un saber que los niños ya poseían respecto del vaciamiento de desechos en la entrada al barrio. Y, finalmente, permite que establezcan una relación entre ambas situaciones. La historia de Zamba en el Barrio Perón construida por los

niños se transforma así en un texto que da comienzo a un diálogo en el que las preguntas de Zamba conducen a los niños a un examen de sus propias ideas en busca de una verdad posible respecto de la situación en la que cotidianamente viven. Zamba se convierte, entonces, siguiendo a Meirieu, en el interlocutor que formula dialécticamente las preguntas tanto para desestructurar como para reorganizar las representaciones en juego. Dichas preguntas surgen como necesarias y permiten ir superando lentamente los distintos obstáculos que se plantean en el marco de esta actividad lúdica.

iii. Teatro Imagen en Gregorio de Laferrere

En noviembre de 2011, como integrantes de un grupo cultural barrial, llevamos adelante una actividad en el marco de una muestra anual de arte en el barrio Laferrere del partido de La Matanza. El eje temático de la muestra era la pregunta por la identidad de dicho partido.

Utilizamos la técnica del escultor, por la cual un voluntario debía moldear los cuerpos de algunos espectadores -elegidos según su parecer- y disponerlos en el escenario como estatuas. El voluntario fue un niño de aproximadamente unos 8 años de edad cuyo nombre era Elvis. La consigna fue plasmar una imagen respondiendo al interrogante de lo que para él era “La Matanza”. A partir de la pregunta socrática “¿qué es?” invitamos al sujeto a construir una respuesta no verbal, sino mediante una imagen, en este caso, una escultura. Dicha imagen aparece, entonces, como otra forma de decir.

Frente a la consigna, la primera impresión del niño fue de desorientación, pero su impulso creativo lo incentivó a imaginar una escena de pistoleros. “La Matanza” para Elvis eran dos adultos y un niño rodeando y apuntando a un pequeño y a una mujer en el centro de la escena, que levantaban las manos como inocentes. Mientras se montaba la imagen, un señor del público dijo: “El chico entendió mal, entendió “La Matanza” como la matanza de matar, había que aclararle que era lo otro”. A lo cual respondimos: “¿Por qué entendió mal? Es bastante coherente que a Elvis la palabra “Matanza” le sugiera esto y no otra cosa”. Y el señor: “No, claro. También puede ser...”. El niño construye una imagen que muestra/dice su respuesta a la pregunta inicial, en la que deja ver el equívoco que se desliza en la escultura y que, lejos de cerrar la respuesta, relanza la pregunta. Elvis nos mostraba la crudeza de lo concreto, desnudaba el disfraz del nombre y nos hacía ver una escena de aversión y violencia en el medio del festejo de la muestra anual.

Se les dio la posibilidad a los actores de que dijeran qué estaban sintiendo: dos adultos y un niño dijeron “calor”, dado que el sol los golpeaba directamente en el patio del recinto, y la señora que estaba apuntando a un niño dijo “compartir”. Otro de los niños -en el rol de opresor que apuntaba a uno más pequeño que él- dijo “impotencia”. La pregunta por la identidad de La Matanza no se reduce al aspecto cognitivo sino que también involucra una vertiente emotiva que se manifiesta tanto en las respuestas de los participantes al ser indagados por sus sentimientos, como en la reacción del hombre que se niega a aceptar la respuesta inicial del niño. Podemos observar que la pregunta inicial acerca de la identidad de La Matanza pone en juego no sólo creencias y definiciones, sino un modo de relación social que involucra tanto al escultor como a los personajes de la escultura y a los espectadores que se sienten interpelados por la imagen diseñada por Elvis, e incluso a los coordinadores, que se encuentran en relación simétrica de ignorancia socrática frente a una pregunta de tal complejidad.

Luego, el escultor fue incentivado a formar parte de la escena, y se ubicó en el lugar de oprimido, de apuntalado con las manos arriba, con gesto de sorpresa y de pavor. Acto seguido, cinco personas del público remplazaron a las estatuas y mostraron otra imagen de “La Matanza”: el niño pequeño apuntalado fue remplazado por una niña sonriente, que con sus manos hizo un corazón, y el resultado fue una fila de mayor a menor, con la niña con el corazón al frente.

Indagamos a los espectadores sobre qué veían en la imagen: “el tren Belgrano Sur que va hacia el sur”, dijo un niño; “lo contrario de la evolución del mono”, dijo Elvis que había pensado esa respuesta junto a un compañerito; “una escalera”, dijo el mismo señor que se negaba a ver a los pistoleros; “el crecimiento” propuso una señora; “no era más que una fila de espera”, pensamos nosotros, aunque por nuestro rol la abstención permitía que otros colmaran con sus perspectivas, y el color de sus propias voces, ese lugar vacante que abría la situación problema planteada. En suma, todo esto también era “La Matanza”. Nuevamente, la pluralidad de sentidos se hace presente y la escultura cobra el valor de una escritura polisémica que da lugar a diferentes lecturas.

Por último, invitamos a todos los que quisieran a unirse a la imagen y modificarla. El resultado fue un gran círculo, todos tomados de la mano. A la cuenta de tres, todos tenían que gritar lo que eran: “La Matanza”. Ese grito pareció envolver todos los sentidos representados anteriormente y también otros sentidos posibles que no surgieron en la actividad.

iv. Producción y difusión de un audiovisual elaborado por alumnos de nivel medio

En una escuela privada del barrio de Tapiales, La Matanza, se les solicita como trabajo práctico a estudiantes del nivel medio que seleccionen una tribu urbana y realicen un video describiéndola. El docente deja libertad a los estudiantes para que describan la tribu urbana elegida según su propio parecer. Al entregar el trabajo al docente, los integrantes de cada grupo debieron adjuntar, además, un consentimiento firmado por ellos mismos en el cual autorizaran que el video fuera difundido a través del grupo cerrado de la materia en Facebook y/o de un canal de Youtube público.

Un grupo de adolescentes selecciona como tribu urbana a los wachiturros, y presenta un video en el que se observan imágenes de adolescentes estereotipados, vestidos con ropa deportiva, fumando y exhibiendo armas. Construyen, incluso, una escena en la que los adolescentes wachiturros, como parte de su rutina, van a asaltar un supermercado a mano armada y se llevan la billetera del vendedor, de origen chino. En una escena posterior, se los puede observar retornando alcoholizados de un boliche.

Los adolescentes responden de manera auténtica representando sus verdaderos pareceres y opiniones respecto de la tribu urbana elegida. La restricción doxástica socrática se evidencia al filo de su doble cara: por un lado, como necesidad de la respuesta honesta para que las creencias puestas en juego puedan ser trabajadas; pero por otro lado y al mismo tiempo, como riesgo que se corre –sobre todo cuando se es docente- al invitar al interlocutor a que exprese su propia opinión sobre algún tema.

Los estudiantes, para sorpresa del docente, habían autorizado la difusión del video tanto en el grupo cerrado de Facebook al que sólo tenían acceso sus compañeros y el docente, como también en el canal de Youtube que era de acceso público. Si para Platón la escritura constituía un modo de plasmar ideas para que perduraran en el tiempo, las redes sociales aparecen hoy en día como medios que permiten que aquello que allí se plasma, no sólo perdure en el tiempo, sino también sea accesible a un número grande –si no ilimitado- de personas. Ahora bien, ¿qué hace el docente ante esta situación? Al ser “alumbrador” y posibilitador de la explicitación de estas creencias que poseen los alumnos, su mediación para que la producción audiovisual se difunda lo posiciona en un lugar de “genitor” de esa obra y lo enfrenta a la paradoja que Meirieu señala en su *Frankenstein educador* respecto del peligro de todo educador que fabrica libertad.

e. Conclusiones

Nuestra investigación nos ha permitido regresar a las fuentes antiguas para proponer algunas líneas hermenéuticas sobre el proceder socrático. La apertura al diálogo interepocal, –en este caso, ilustrado por la recepción del legado socrático por Philippe Meirieu- nos permite reconsiderar la valencia de algunas nociones del pensamiento antiguo para la contemporaneidad, e incluso para prácticas aledañas a la filosofía, como lo es la pedagogía. Precisamente, los desarrollos de Meirieu sobre el proceder socrático a la luz de la teoría de la reminiscencia, la teoría erótica y el método dialéctico nos auspicia ulteriores revisiones del corpus platónico sobre vínculos entre nociones que aún no hemos indagado en su finalidad pedagógica.

Las conceptualizaciones producidas a partir de la lectura de los diálogos platónicos y de su recepción por parte de Meirieu nos permiten pensar y reflexionar sobre distintas experiencias pedagógicas contemporáneas en tanto posibilitadoras de prácticas del decir. La experiencia del taller de radio nos permite vislumbrar los efectos de la resolución de una situación problema en las prácticas del decir de sus participantes, que implican que la introducción del sujeto en la cultura consista no solo en darles la posibilidad de decir lo que quieran, sino también en generar las condiciones para que tomen conciencia sobre el cómo decir con otros y para otros. La experiencia de la realización de un audiovisual con niños en Laferrere nos muestra cómo el rol desnaturalizador del educador popular promueve la desestructuración y reorganización de representaciones sobre la vida cotidiana. La experiencia de teatro imagen en Laferrere muestra que las prácticas del decir no se reducen al lenguaje verbal, y que el silencio promueve tanto la enunciación de cada sujeto abierta a la interpelación de los otros, como así también genera un espacio vacante que motoriza el deseo del aprender. Por último, la experiencia de producción de un material audiovisual en una escuela de nivel medio nos permite advertir la paradoja de la libertad de expresión y los posibles riesgos de la ampliación de receptores que favorecen las plataformas virtuales.

f. Bibliografía

- Benson, H. (1987). The problem of the elenchus reconsidered. *Ancient Philosophy*, 7, 67–85.

- Brickhouse, T. C. & Smith, N. D. (1991). Socrates elenctic mission. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 9, 131–159.
- Carpenter, M., & Polansky, R. M. (2002). Variety of socratic elenchi. En Scott, G. A. (Ed.), *Does Socrates have a method? Rethinking the elenchus in Plato's dialogues and beyond* (pp. 89-100), Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Cornelli, G. (2010). História da Filosofia antiga: começar pelo diálogo. *Filosofia: ensino médio*, 14, 212.
- Fierro, M. A. (2011, diciembre). *Sócrates y el élenchos: un largo y escabroso camino*. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Comunicación de Investigación en Filosofía “Verdad, Lenguaje y Acción: problemas en torno al conocimiento y la sabiduría”, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Fierro, M. A. (2013). El enigma del *élenchos*: preguntas en torno al interrogatorio socrático. En Bieda, E. & Mársico, C. (Eds.), *Expresar la phýsis. Conceptualizaciones antiguas sobre la naturaleza*, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Gardella, M. & Valenzuela, C. (2012). Perspectivas contemporáneas sobre la Filosofía Antigua: aproximaciones mayéuticas a la mayéutica socrática. En *Congreso Internacional Perspectivas pedagógicas desde la contemporaneidad*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.
- Higgins, Ch. (1994). *Socrates' effect / Meno's affect: Socratic elenchus as kathartic therapy*. Teachers College, Columbia University.
- Madrazo, A. (2015). ¿Qué hay de metódico en el método socrático? En G. Parera, D. M. López & M. S. Yuan (comp.), *XVI Congreso Nacional de Filosofía: Vol. 1*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Meirieu, Ph. (1987). *Aprender, si. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro, 2009.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- Nussbaum, M. C. (1886). *The fragility of goodness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, R. (1953). *"Elenchus", Plato's earlier dialectic*. Oxford: Clarendon Press.
- Valenzuela, C. (2013). Tras los rastros eléncticos del médico del alma en *Protágoras* (311a-314d) y *Sofista* (226c-230b). En *XVI Congreso Nacional de Filosofía*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Valenzuela, C. (2014). La *phoné* como canto del alma en *Protágoras* 347c-e: fruto de un encuentro afable entre *lógos* y *musiké*. En Bieda, E. & Fierro, M. A. (eds.), *Pensar, desear*

y actuar en el pensamiento grecolatino. Actas del Primer Simposio de la Asociación Argentina de Filosofía Antigua. Buenos Aires.

- Vlastos, G. (1983). The Socratic Elenchus. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 1, 27-58.