



**Título del artículo / Título do artigo:** Contribuciones en torno al escribir en la educación filosófica

**Autor(es):** Miguel Lobos Zuzunaga

**Año de publicación / Ano de publicação:** 2018

**DOI:** 10.63314/NHCG2882

### **Citación / Citação**

Lobos Zuzunaga, M. (2018). Contribuciones en torno al escribir en la educación filosófica. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 5(9), 109-135. <https://doi.org/10.63314/NHCG2882>

---





## Contribuciones en torno al escribir en la educación filosófica

Miguel Lobos Zuzunaga  
Università degli Studi di Bari, Italia  
miguel.lz@hotmail.cl

Candidato a doctor en Filosofía e Historia de la Filosofía por la Universidad de Bari, Italia. Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

### Resumen - Resumo - Abstract

Valiéndonos de las teorías del vínculo educativo y del triángulo educativo, analizamos las posibles vías abiertas por la escritura a la didáctica filosófica. Mientras hacemos ver las dificultades inherentes a la didáctica de la filosofía, explicamos cómo el nexo de la escritura con el educador, el sujeto de educación, y la filosofía conduce a alimentar el mencionado vínculo.

Usando as teorias do vínculo educacional e do triângulo educacional, analisamos os possíveis caminhos abertos pela escritura à didática filosófica. Enquanto fazemos ver as dificuldades inherentes à didática da filosofia, explicamos como o nexus da escritura com o educador, o sujeito da educação e a filosofia conduzem a alimentar o link acima mencionado.

Using the theories of educational link and educational triangle we analyze the possible paths opened by writing to philosophical didactics. While we show the inherent difficulties in didactics science of philosophy, we explain how the nexus of writing with the teacher, the subject of education, and philosophy leads to enrich the aforementioned link.

Palabras Clave: Didáctica, Didáctica filosófica, Teoría de la escritura, Vínculo educativo.

Palavras-chave: Didática, Didática filosófica, Teoria da escritura, vínculo educacional.

Keywords: Didactics, Didactics of philosophy, Theory of writing, Educational link.

Recibido: 10/03/2018

Aceptado: 04/07/2018

**Para citar este artículo:**

Lobos Zuzunaga, M. (2018). Contribuciones en torno al escribir en la educación filosófica. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 5(9). 109 - 135.

# Contribuciones en torno al escribir en la educación filosófica

## 1. Introducción

Los debates actuales en Chile en torno al puesto de la filosofía como contenido curricular pone en discusión no solamente este mismo ámbito desde ya problemático, sino también la naturaleza del saber filosófico –que escolarmente queda delimitado entre saberes conceptuales, actitudinales, y metodológicos–, de su despliegue en la escuela, de la escuela misma, y, en consecuencia, de la didáctica filosófica. Aquello que nos proponemos en este escrito es situarnos en este debate desde el punto de la investigación filosófica y a la vez didáctica, valiéndonos de la propuesta teórica del Triángulo educativo. De lo que se trata aquí es de presentar el resultado más bien teórico de una investigación desarrollada en ocasión de un estudio de caso instrumental, que por motivos de su extensión y amplitud conceptual el caso queda solamente señalado como antecedente empírico.

Al final de este artículo, esperamos mostrar cómo la práctica de la escritura –desde las primeras configuraciones modernas de la didáctica y el currículum, mas no por ello suficientemente analizadas– que deviene escritura-filosofía abre el campo del educar en las dimensiones del sujeto de educación, el educador, y la filosofía misma en el ámbito escolar, enriqueciendo desde el punto de vista de la teoría aquello llamado el *vínculo educativo*. En definitiva, buscamos finalmente una respuesta crítica y razonada a la pregunta ¿para qué, filosofía? Dada la particularísima singularidad del caso, tal es el intento de detenernos en el sólo aspecto de la escritura.

Como se ha mencionado, el tratamiento teórico es el resultado de un estudio de caso instrumental dentro de una comprensión paradigmáticamente cualitativa (Flick, 2007, p. 16-18). En breve, el estudio de caso instrumental es aquél cuyo estudio permite una construcción de teoría como intento de comprensión y aporte al conocimiento mediante el antecedente del acontecimiento de un caso, escogido por su valor metafórico y prototípico (Denzin & Lincoln, 2012, p. 159), donde el interés del caso es asumido en base a otro interés del que el caso –se intuye– es parte. El caso sin más ha sido aquel acontecido en la práctica educativa mediante la práctica de la escritura personal en una

situación evaluativa formativa, en un curso de enseñanza secundaria en la especialidad de filosofía. Los resultados de aquella actividad han sobrepasado los límites evaluativos formales y sostienen como antecedente la necesidad de un desarrollo teórico.

## 2. El vínculo educativo

### 2.1 Generalidades

La plena inclusión del hombre participante en el mundo simbólico nos remite al acto mediante el cual el sujeto de educación es formado y educado para la lectura de los productos culturales y para la creación de códigos culturales –escritura. A tal acto denominamos generalmente educación.

Este acto pedagógico puede desplegarse en tres grandes momentos que se hacen presentes en todo acto educativo, y la relación entre ellos es lo que denominamos vínculo educativo. Alrededor de cada uno de los participantes del acto educativo surge una conjunto de nociones que atañen al dominio educacional; es así como este vínculo queda dividido en el sujeto de educación, el agente de educación, y los más altos contenidos culturales o de educación que se estimen necesarios para el óptimo desarrollo del estudiante en vistas del contexto en el cual se inserta como parte de la cultura. Junto a estos distintos momentos del vínculo educativo, surgen conceptos que los involucran en menor o mayor grado: coacción o violencia pedagógica, sostenimiento del acto educativo, vínculo con la cultura. Desde el particularísimo puesto de la escritura, en este apartado intentaremos exponer las ideas claves del modelo llamado vínculo educativo, con el fin de establecer previamente los límites y perspectivas desde los cuales comprender lo analizado en el concepto de escritura. A grandes rasgos se hace visible la unión de la escritura con: 1) el saber, la epistemología de referencia del sector educativo, o el contenido de educación, 2) el estudiante -sujeto de educación-, 3) el educador -agente de educación.

### 2.2 La configuración del vínculo

El vínculo educativo es un modo de permitir la comprensión del acto y de la naturaleza de la educación. Por lo pronto, estimamos de gran valor el aporte

que ha realizado Violeta Núñez en este respecto. Una descripción tal necesita un análisis de la misma cuestión que entregue al público una noción de la configuración del vínculo en pedagogía. Para sostener este análisis, la autora se remite a una interpretación de la obra de Herbart, educador y teórico de la educación alemán, sucesor de la cátedra de Kant así como de la veta racional práctica o moral que es apropiada por este autor de la *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Herbart, 1983), escrito capital dentro de la obra herbartiana. Escrito capital, puesto que constituye un momento de doble indicación del camino sobre el cual toda pedagogía debiese transitar; la validez o invalidez de esta propuesta no es nuestro centro aquí, solamente buscamos indagar el aporte que significa para una disciplina que tenemos a bien llamar Pedagogía, cuya razón es lo que permite a Núñez considerarlo de una manera *inicial* para su elaboración de la teoría del vínculo educativo.

El punto clave que anima la inclusión de Herbart para el desarrollo del llamado vínculo educativo, es doble:

- 1) enuncia la deficiencia de la pedagogía,
- 2) y postula los pivotes sobre los cuales debe construirse una ciencia que sea el fundamento de la educación.

Primero, la deficiencia de la pedagogía hasta sus indagaciones en este campo consistiría en basar sus dimensiones de aplicación exclusivamente en la experiencia, porque el “estado naciente de la pedagogía, tal como la sentía Herbart (1983), dependía del insuficiente desarrollo del conocimiento sobre la naturaleza de los procesos psicológicos comprometidos en la asimilación de la instrucción” (p. XIV-XV); asociada a los fines en torno a los cuales giraba la educación, reflejados en las posturas morales e inclusive filosóficas de personajes de no menor influencia, una educación que busca un “desarrollo libre y placentero a todas las manifestaciones del crecimiento en el hombre” (Herbart, 1983, p. 2), como pensaba Rousseau, deviene vacía, nada concreta, si no imposible: esa vastedad de la expresión humana no es nunca alcanzable ni aún para el educador mismo; por otra parte, la educación en Locke mantiene al hombre que se educa en su entorno convencional, anclado a las convenciones desde las cuales llega a la educación, y hacia las cuales está destinado: es el estancamiento del espíritu: “Es preciso detenerse aquí. Sería enteramente vano tratar de disuadir a las verdaderas gentes de mundo de que sus hijos no lo sean también... la educación mundana puede tener buen éxito; las gentes de mundo tienen el mundo por aliado” (Herbart, 1983, p. 3).

Estas dos críticas a la educación propuesta por ambos autores quiere decir lo siguiente: creer en la naturalidad de la educación es ir, con ayuda de la experiencia de cada cual, reafirmando un estancamiento del acto pedagógico hasta el punto donde cada cual se educa en su ambiente con las herramientas que pueda tal como el animal en la naturaleza. Esto, educativamente, encuentra su fin en Herbart; la razón se debe a que aparece el acto de donación cultural, en un vínculo social, en el cual se hace necesario repensar concretamente, reflexivamente, en fin, científicamente, la educación:

Nuestros nuevos pedagogos han tenido buen éxito en muchas cosas nuevas, han recibido el agradecimiento de la humanidad y pueden estar íntimamente satisfechos de ello. Mas, ¿podrían determinar por su propia experiencia todo lo que es posible hacer mediante la educación y todo lo que se puede alcanzar con los niños? [...] Quizá fuera mejor que la pedagogía intentara en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. (Herbart, 1983, p. 5-8)

Segundo, los pivotes sobre los cuales debe construirse una ciencia, la cual sea el fundamento de la educación –constituyen el punto de partida para hablar de la educación como tal. Desde el esbozo de los puntos sobre los cuales deben girar la reflexión de la educación surgen los puntos que sirven para comenzar a construir la teoría del vínculo educativo, puesto que se hacen visibles desde la misma fundación de la pedagogía al derivar no lógicamente sino esencialmente los momentos que aparecen en relación a las óptimas capacidades de la pedagogía en su macro esfera cultural que se articula socialmente; y es que para Herbart, dos son las vías por las que se afirma la pedagogía como una disciplina: para la dilucidación de sus fines, la ética; para el esclarecimiento de sus medios, la psicología –entendida en el contexto del autor. Alejado ya de la educación como hecho natural, y en reminiscencia de la razón práctica kantiana, se trataría de instaurar el estado educativo en el ámbito de los esfuerzos de la voluntad con múltiples ramificaciones, una de ellas siendo la formación del carácter. En el estudio introductorio de Joaquín García Carrasco a la obra analizada de Herbart se afirma:

La legalidad de este tipo de acontecimientos tiene lugar en virtud de la razón práctica. Herbart entiende que debe existir un momento pedagógico a nivel teórico en el que el decisivo componente sea, precisamente, el

proyecto que orienta la voluntad y anima la decisión. Expresado con el mayor grado de generalidad tal proyecto no es otro que la moralidad, que 'ni es sentimiento, ni verdad teórica', sino juicio 'claro, sereno, firme y preciso' sobre el conjunto de variable de circunstancias familiares, sociales...; juicio del que brota 'el entusiasmo por el bien', lo que llamaríamos un proyecto de acción sobre el que aprueba como valioso el hombre; decisión que, fortalecida en la personalidad, construye el carácter... Y si, por otra parte, moralidad no es otra cosa que legalidad producida por el juicio moral, el alimento del juicio o instrucción constituirá el otro gozne que nos abre la puerta del edificio pedagógico. (Herbart, 1983, p. XV)

En otras palabras, la ética determina el fin de la educación y a la vez el puerto al que conducir al estudiante. Mientras en su basamento la filosofía moral busca dar el ¿para qué? del educar (además de ser lo que se busca que se genere en el sujeto de educación), tal voluntad está envuelta de un conjunto cognoscitivo necesario, un alimento del juicio, una instrucción. Este punto es esencial, y Núñez relaciona la instrucción en la pedagogía kantiana, en este caso, de la siguiente manera:

En la línea de este encauzamiento, aparece la instrucción, aspecto central en el que desemboca la disciplina. Son los aprendizajes que los niños han de comenzar a realizar. La instrucción de los niños en la lecto-escritura; en las matemáticas; en la historia; en la geografía; en la música; y en el largo etcétera que incluye las construcciones culturales decantadas a lo largo de las generaciones y cuya selección, combinatoria, momentos de presentación, etcétera, irán siendo pautados según lugares y épocas. (Núñez, 2003, p. 20)

Quisiéramos completar la idea terminando de citar al introductor de la *Pedagogía General*:

Tales elementos de moralidad e instrucción son los dos componentes u objetos de análisis de esta Pedagogía general... Establecido el proyecto, se plantean dos caminos o fundamentos simultáneos de progreso para esta ciencia: el esclarecimiento del juicio moral (de ahí el apoyo ético de la Pedagogía) y el desarrollo racional del marco conceptual o de juicios sobre la realidad (de ahí el apoyo psicológico) (...) La ética y la psicología proporcionarán el conjunto de elementos a través de los cuales tomarán sus decisiones de acción los educadores, de ellas deducirán sus reglas de acción, y no, como solía decirse, de la experiencia. El

estado naciente de la pedagogía, tal como la sentía Herbart, dependía del insuficiente desarrollo del conocimiento sobre la naturaleza de los procesos psicológicos comprometidos en la asimilación de la instrucción. (Herbart, 1983, p. XV)

Siguiendo el hilo de presentación que toma como base el proyecto general de Herbart en su obra capital, es claro que surgen desde un impulso por constituir a la educación como disciplina lejos de las las accidentalidades contextuales, sociales, o familiares, los elementos sobre los cuales descansa el edificio de la educación a partir de los mismos pilares que son la filosofía y la psicología: lo que es parte del contenido de instrucción, quien actúa y decide sus acciones en vistas de un reflexionar ético del educar, y quien se involucra como apropiador de ese acto moral con el contenido que sirve de alimento al juicio moral; en otras palabras: contenido de educación, educador, educando.

En consecuencia, del proyecto herbartiano surgen casi necesariamente los elementos que constituyen el acto educativo, a los cuales en su juego recíproco llamo, siguiendo la interpretación de Núñez, el *vínculo educativo*, como una vinculación con ese lazo cultural montado socialmente en el cual la humanidad presenta a los recién llegados sus ensayos y tesoros culturales.

La lectura de Herbart que ha sido realizada permite realizar una especie de triangulación del trabajo educativo, tal como lo expone Violeta Núñez en su concepción del *Triángulo herbartiano*, poniendo en relación los elementos antes encontrados desde la lectura de Herbart con las siguientes nomenclaturas en un triángulo que en su base no se cierra, compuesta por:

- 1) Sujeto de la educación y
- 2) Agente de la educación; estando ambos en relación a la tercera instancia superior del triángulo:
- 3) los Contenidos de educación.

Sostiene Núñez respecto al *Sujeto de educación*:

(...) debe disponerse al arduo trabajo civilizatorio. Esto es, debe consentir o admitir una cierta violencia o coacción pedagógica: ha de separarse de lo instintual; limitar las apetencias; constreñir el capricho; para canalizarlos en la dirección y maneras que cada cultura establece. En palabras

de Gramsci, le corresponde trabajar en contra de la naturaleza para inscribirse en la cultura de su época. (Núñez, 2003, p. 28)

Aunque pueda parecer a simple vista un trabajo violento al que el estudiante debiese apegarse –violencia que es, no obstante, simbólica: desgarrar poco a poco la caparazón del Mundo para leer y escribir libremente sus caracteres más elevados–, es necesario tener en consideración desde donde surge estas palabras de la autora, y resulta de este modo claro que en la línea argumentativa Kant-Herbart de lo que se trata es de intentar dar cabida a las posibilidades más altas de la educación; cuáles sean, depende, en la misma orientación, de la filosofía y de la psicología.

Por su parte, el *Agente de educación* es quien sostiene el acto pedagógico, el *representante del mundo*, cuya responsabilidad “consiste en transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones” (Núñez, 2003, p. 28). Commueve al sujeto de educación del ambiente conocido y lo lanza al mundo, “a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo” (p. 28). El debate en este punto es: ¿qué quiere decir transmitir y cuáles son sus alcances? ¿Es el pedagogo el conocedor, quien tiene el poder educativo? Se sigue que no. Su relación está con la instrucción y con el contenido de educación, con la ciencia y con la reflexión que conduce sus acciones y decisiones. Otro tipo de vínculo, alejado de la instrucción que educa y la educación que instruye, está fuera del ámbito pedagógico. Su relación es ejemplar de la búsqueda de la ciencia, nunca como intruso del microcosmos difícilmente representable del estudiante. Su relación, es con lo lejano.

Llegando al tercer momento del triángulo educativo, escribe Núñez (2003):

Lo constituyen los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión según las premisas de época (momento histórico y lugar). Se trata entonces de los contenidos de educación cuya transmisión garantiza el acceso de los recién llegados a la cultura en un sentido plural, a la circulación social en un sentido amplio. (p. 29)

Esta dimensión del acto educativo reúne los otros dos momentos, separándolos. Es el que media entre el sujeto de educación y el agente de educación. De este modo, quien se encuentra vinculado a la cultura y la vivifica en su práctica se muestra como agente de educación en tanto el sujeto de educación se encuentra igualmente vinculado a los ofrecimientos culturales como aquello a lo cual auscultar en la situación pedagógica pasando por la

matriz didáctica.

### **2.3 *El vínculo educativo en juego***

Los aportes de Violeta Núñez en el esbozo del vínculo educativo permiten ora una ampliación, ora una problematización, ora una depuración, alejándose de una dependencia de la pedagogía herbartiana. De ese modo podemos comenzar a enlazar algunos cabos sueltos para afianzar la escritura como propuesta didáctica y a la vez en relación al momento unificador de agente y sujeto de educación. Estas problemáticas son, en general, dos:

- 1) la relación que expuesta, a saber, la de educador y estudiante, y,
- 2) lo que sea en propiedad aquel alimento del juicio, la instrucción, el contenido de educación; desde la perspectiva de Núñez se trataría de las claves de acceso a la cultura, pero por otra parte hay que considerar que ese punto del triángulo educativo y ese momento del lazo educacional está en una que otra parte determinado específicamente a una esfera del saber particular. En el presente caso, el dominio de la Filosofía.

La primera cuestión que queremos aclarar viene fundamentada a través de la interpretación que continua haciendo Núñez respecto al vínculo educativo, en la cual el triángulo esbozado no se cierra en su base, es decir, no hay, aparentemente, vinculación entre agente de educación y sujeto de educación, educador y discípulo. Mas, a continuación, la autora desarrolla una serie de apreciaciones que efectivamente involucran a ambas figuras educativas, cuyo marco general constituye la referencia y etimología de la Pedagogía. Cómo entender esta variante, viene dado por el lente educacional y teórico con el cual analizar esa relación. Es posible aclarar el problema inmediatamente:

En el libro pedagógico que, basándose en la narración homérica, publica Fénelon en 1699, se despliegan las aventuras de Telémaco, a quien Mentor acompañará para ayudarle a desvelar el mundo. Y algo de esto habría que volver a encontrar en el trabajo educativo, esto es, devolverle su carácter de aventura y de desvelamiento del mundo (...) El agente de la educación acompaña al educando en una aventura de descubrimiento. (Núñez, 2003, p. 29-30)

Vinculación en compañía y en camino del descubrimiento del mundo de la

cultura con el sujeto de educación en cuanto sujeto de educación, más adelante clarifica la asimetría entre ambas figuras educativas:

En efecto, la clave educativa, para Alain, reside en el acceso del sujeto a las herencias culturales en las que el agente está interesado y hacia las que orienta la actividad del sujeto, siempre y cuando ‘interese sin quererlo y, sobre todo, sin demostrar que lo quiere’. No se trata de una posición de tú a tú, sino, bien al contrario, de profunda asimetría, pues es la manera, en palabras del autor, ‘de dejar al niño cara a cara con las dificultades’. Así, ‘las lecciones adoptan el rostro de la necesidad’. Alain recuerda que el niño no quiere a quienes le ‘divierten’ sino más bien a quienes lo educan (...). (Núñez, 2003, p. 34-35)

Esta aproximación de la autora se centra nuevamente en los dos elementos del vínculo educativo; todavía más, con esta cita muestra que entre ambos se abre un espacio para determinado acontecer que no se confunde con ninguno de los sujetos ni de los agentes de educación pero que tampoco rechaza, más aún los implica. La pregunta se transforma en pregunta por la consistencia de esa dificultad que propone Émile Chartier y que recoge Núñez. Para darle un lugar en el lenguaje, esa dificultad como espacio de acción la constituyen las situaciones educativas –en nuestro lenguaje curricular es posible denominarlas actividades de aprendizaje– decididas o causadas por el educador y en las cuales el sujeto de educación adquiere determinado conocimiento.

Por consiguiente, se nos vuelve manifiesto ahora que cuando se habla de proponer una estrategia didáctica –y con ello la escritura como estrategia didáctica– nos ubicamos de lleno en ese espacio relativo entre educador y estudiante, el cual no es ni más ni menos que ese momento superior del saber –como los lenguajes y saberes fundamentales– que es transformado en condiciones óptimas para la apropiación del mismo. Siguiendo un tanto la indicación de Herbart, se trata de escapar a lo aleatorio social y psicológico del aprendizaje creando las condiciones para que éste se produzca. En otras palabras, al hablar de escritura como estrategia didáctica hablamos de ella como situación de formación o bien de un reconocimiento de ella –una puesta en juego– en la situación de formación.

Ahora bien, al plantear tal idea es necesario esquivar un obstáculo: el de creer que el escribir es únicamente y empobrecidamente una técnica aparte, exclusivamente un medio. No ayuda mucho a la discusión el plantear que la escritura como tal constituye un saber aprendido; esto es irrefutablemente

cierto en la enseñanza primaria. En este sentido proponemos replantear la situación de dos maneras: uno, puede haber un aspecto del escribir como saber que implica otros saberes cuando hay un contenido disciplinario de por medio, o que no lo implica cuando importa desarrollar el escribir como necesidad cultural y educacional de crear códigos y significaciones del mundo. Da el pie para pensar en lo previamente señalado la sutil distinción que se puede delinear entre instrucción y educación. Escribe Núñez, citando en su primera sentencia a Herbart:

“La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación el carácter...”

Con la instrucción se enseña a recibir, a elaborar (agrupar; descartar) los saberes acerca del mundo. Pero la peculiaridad de Herbart (...) es que esa construcción ha de realizarla el sujeto, no sin cierto esfuerzo, y aprendiendo múltiples saberes. El destino de ellos no se sabe a priori, ni son necesariamente inteligibles, ni próximos... Hay que aprender para poder olvidar. Y para saber algo del mundo, y para querer seguir sabiendo... Así, hay que aprender a leer y escribir; a hacer cálculos, a memorizar el alfabeto, etcétera. Los aprendizajes que el niño va realizando van creando ese círculo de ideas que le ofrece la posibilidad de una nueva intelección del mundo. He aquí la verdadera dimensión de la autonomía en Herbart: el aprender posibilita crear (re-crear) el mundo (...). (Núñez, 2003, p. 22)

A lo que apuntamos desde otra perspectiva es que cuando surge la escritura no instructivamente –no como el aprender a escribir fonético que ocurre, en nuestras sociedades, en la infancia–, surge en ese espacio general entre agente de la educación y sujeto de educación como propuesta; surge como una decisión y acción pedagógica. No natural: escribir de puño y letra ya se sabe, se vuelve ejercicio natural, impersonal; de lo que se trata es de realizar el trabajo porvenir que reúne metáfora del escribir (el rayar de la escritura fonética como símbolo de la grafía y dejar huella cultural, la creación de tesoros culturales y del sujeto) y ejercicio de búsqueda personal de sentidos, como sólo, al parecer, puede ocurrir en el espacio de la Filosofía, que reúne, en un diálogo, el entregar filosofía y el hacer filosofía en la asignatura de la especialidad.

Así, la escritura como estrategia didáctico-filosófica, a manera de propuesta valiosa por sí misma y por lo que pueda traer de suyo; dicho de otro modo,

una propuesta filosófica del escribir en el aula. En otras palabras y acentuando el polo del Saber en nuestro triángulo educativo: si puede verse un rol cultural más grande en la escritura que como simple técnica evaluativa, y que vaya más allá del momento instructivo, éste puede transponerse didácticamente (es decir, transponer de alguna manera su concepto –en el lugar entre agente de educación y contenido de educación–) para desarrollar su transmisión al sujeto de educación, que bien puede ser en relación a contenidos específicos de la disciplina. Es precisamente este juego entre un marco general de cultura y otro de saber específico el que, en vez de escindirlos en nuestra indagación, lo mantenemos y sostenemos como pregunta temática, ya que, en la literatura, en ambos se encuentran algunas ideas para considerar.

En conclusión, el acto educativo puede ser definido en un juego de tres elementos configurados en una relación que es llamada vínculo educativo, a veces didáctico o pedagógico: agente de educación, sujeto de educación, y contenido de educación. También es posible tratar este último momento en sus dimensiones culturales generales o en lo específico de la epistemología de referencia de la disciplina en cada caso –lo que curricularmente es llamado *contenido específico*. Los vínculos establecidos entre estos elementos, siempre desde el prisma educacional, son de relación pedagógica –educador y alumno–, de aprendizaje –alumno y saber–, o didáctica –saber y educador–, que se indican en los momentos de formar, enseñar, y aprender.

### 3. La escritura

#### 3.1 *La escritura, la cultura, y la escuela*

La relación entre la escritura, la cultura, y la escuela queda delimitada en esta teoría como la acción educativa según la cual el escribir guarda una relación con la cultura o los saberes esenciales. Mostraremos aquí un despliegue de esta relación desde el punto de vista del contenido de la cultura y de la selección de los saberes. Esto indica desde ya un doble registro: la escritura desde el puro y macro fenómeno educativo y la escritura desde el punto de vista específico con la educación en filosofía; nos ocupamos aquí desde los problemas del primer momento.

Desde los elementos participantes de la cultura, según el vínculo educativo, se desprenden aquellos saberes considerados sobre todo esenciales para el desarrollo de los procesos educativos. Ante el fenómeno de la masificación de

los sistemas que, asegurando un acceso en igualdad de derecho a los bienes culturales, “amenaza con una nueva desposesión de los recursos culturales de amplias masas, a favor de nuevos controles ideológico-disciplinares, denominados en las nuevas jergas seudopedagógicas *saber-ser, saber-estar*” complementado con los conocimientos denominados *saber-hacer* (Núñez, 2010, p. 19), de lo que se trata justamente es de suscitar una actitud pedagógica científica más esencial en su relación con sus propios ámbitos de constitución:

Para sustraernos de estos procesos segregativos, convocamos a la reinvenCIÓN de maneras múltiples de realizar la acción educativa (...) de forma tal que despierte a los sujetos, proponiéndoles un verdadero trabajo de apropiación y de disfrute de los bienes de la cultura plural (...) Se trata, en palabras de Éliard (...): “de transmitir a todos los niños los saberes fundamentales, los ‘saberes estratégicos’, los que no tienen otra justificación que el desarrollo intelectual y no la utilidad inmediata”. (Núñez, 2010, p. 19)

La insinuación que se muestra tras una exhortación a repensar la relación de la educación con los saberes es, precisamente, aquella de pensarla más esencialmente; esto viene a decir, a pesar de que la idea de *estrategia* no ayude a entenderlo, que la educación no puede sencillamente habitar en las condiciones de las que es parte, y esto tampoco quiere decir, a su vez, que la educación tenga que ser transformada o fundamentada: quiere decir, sin más, que su transformar queda asentado en la posibilidad de reconocer a la cultura en sí misma, antes de toda preconcepción, la cual daría las directrices posibles de todo actuar. Por esta misma razón, de no habitar en la corriente sino de saberse a sí misma se constituye como *ciencia*. Es el diálogo con sus dimensiones esenciales el que la constituye como saber. Si esto es así, es evidente que este autosaberse de la ciencia pasar por reconocer el vacío en sí misma, una especie de reconocimiento de los elementos en los que ella se mueve pero que no son ella misma como fenómeno cuanto sí una actualización de este pertenecer en lo distinto y en la pertenencia dialogante cada vez que acontece ese saber –diálogo que permite tanto el reconocer como el proponer, por ejemplo, una estrategia como puede serlo un reconocer un saber *estratégico*. Por esta misma razón veremos que justamente el escribir será el reconocimiento de esta misma naturaleza, en tanto, por ejemplo, quien escribe en el ámbito de la educación se reconoce implícitamente como perteneciente a aquello que no es él, se dirige a ello, al sentido de aquello que le atañe.

En una dimensión práctica, la pregunta científica de la pedagogía se hace cuestión de la selección de esos saberes estratégicos; de otro modo: cuáles son los contenidos de la cultura, esos tesoros de la humanidad que necesitan ser apropiados, que se hacen relevantes, estratégicos: saberes que tienen sentido en la historia de los hombres, saberes que unen a los hombres entre ellos a través de las generaciones y entre las comunidades de pertenencia. Un saber, en fin, que se inscribe en una historia. Ahora bien, surge el escribir como uno de los saberes que, de acuerdo a Núñez, siguiendo a Chartier, ya está establecido, junto al leer y al calcular. Sustrae, en efecto, la cuestión, hacia un origen contextual. Referencio la cita de la autora a Roger Chartier:

(...) Lo que puedo decir en mi carácter de historiador del Antiguo Régimen, es que el proceso de alfabetización tuvo que ver entonces con los diferentes usos de lo escrito. En un artículo, ahora famoso, Jean Hébrard distinguió tres de esos usos: el primero era el que querían las Iglesias deseosas de formar fieles capaces de leer las Sagradas Escrituras o bien, en la tradición católica, la literatura de la devoción y de piedad; un segundo uso era el que necesitaban los mercaderes, cuya práctica comercial supone el dominio del cálculo y, por último, estaba el uso que hacían de lo escrito los agentes de la construcción del Estado moderno que, para mantener su justicia y su burocracia, necesitaban del archivo, la escritura, y la correspondencia. A estas tres demandas de alfabetización corresponde el aprendizaje de aptitudes y de tres culturas: la lectura, la contabilidad, y la escritura. La escuela del siglo XIX, apoyada por primera vez en el Estado, reunirá estas tres culturas de lo escrito en un mismo proyecto pedagógico. (Núñez, 2010, p. 20)

El dato no deja de mostrar el punto en el cual escribir se ajusta dentro de un contexto, y que, por lo mismo, fluye en sus movimientos históricos, en su base –puesto en evidencia por este fragmento– de alfabetización. Siguiendo esta idea y avanzando hacia otro momento, escribe nuevamente Núñez (2010):

Por tanto, tal como explicita Alain, la elección de las grandes áreas de estudio, ‘ya está hecha. Creo que Napoleón expresó en dos palabras todo lo que el hombre debe saber lo mejor posible: geometría y latín.’ En un sentido amplio, hacemos coincidir los tres nudos basales de la articulación y cultura, con el latín y la geometría. También podríamos proponer una suerte de retorno al trivium y quadrivium, atravesados por las tecnologías de la información y de la comunicación. Es decir, lo que proponemos es volver a pensar las articulaciones entre educación

social y cultura. (p. 20)

Y este es precisamente el punto: entendemos así que la escritura es parte del *cultum*, de la cultura, que sea un patrimonio para apropiarse de los caracteres alfabéticos y literarios en vistas de lo nuevo. Mas, si la justificación del escribir se ha dado como urgencia social que acoge la escritura, no se puede sino preguntar si, en el espíritu de nuestra existencia actual, en el hoy de nuestro contexto, el rol de la misma necesita ser trasladado a la dimensión de nuestros tiempos; qué significa aquello, en eso consiste la pedagogía como ciencia:

¿Qué disciplinas debe practicar el niño? ¿Dejaremos la elección a los alumnos o a las familias? Claro que no.

'Me parece ridículo que se deje a los niños o a las familias la elección de lo que aquéllos deben aprender. También es ridículo que se acuse al Estado de querer imponer esto o lo otro. Nadie debe elegir, la elección ya está hecha (...)'.

Es bueno que un Alain venga a veces a recordar brutalmente a los pedagogos ingenuos que 'la elección ya está hecha', que no son los niños quienes deben elaborar el programa; pero que dicho programa depende de necesidades psicológicas y morales que los niños no pueden ignorar. Dichas necesidades dependen de las gestiones naturales del espíritu humano, del modo en que éste se dirige hacia el mundo y la sociedad o, mejor dicho, de la manera en que el niño marcha hacia el hombre. Lo que todos necesitan, sin excepción, es el 'bautizo humano'. Y las disciplinas que importan son las que mejor le permiten al niño elevarse hacia el hombre asegurando su dominio sobre sí mismo, y su poder sobre el mundo. (Chateau, 1959, p. 331)

Chateau, que cita en el segundo de aquellos párrafos a Alain, viene a recordarnos, al menos, aquella dimensión en la que nos situamos y apropiamos; importa que si el escribir es parte de ese programa, es por la gestión natural del espíritu humano, del modo en que éste se dirige hacia el mundo y la comunidad. Repensar la escritura en este contexto significa hacer evidente la idea de que en el contacto con aquello que denominamos saber se configuran los posibles del posterior existir *en la* y *de la* comunidad.

Otras dos categorías conceptuales necesarias para comprender el impacto de la escritura en este macro campo del saber y de la cultura en el vínculo

educativo son aquellas de *lenguaje y cultura* desde la perspectiva significativa del psicoanálisis y la de *literacidad* desde una preocupación por esta apertura a la cultura actual propuesta por Roy Harris.

Hebe Tizio (2010), citando a Lacan, enuncia: “el caldo la cultura que es un caldo de lenguaje” (p. 138). Aquel latín del que afirmaba Alain ser el saber fundamental –al lado de la geometría–, entendido como lo literario o la *poesía humana*, es llevado hacia sus caracteres textuales en el psicoanálisis en una corriente interpretativa de la que la pedagogía puede hacer uso. Y justamente puede hacer uso refiriéndose a los nudos educativos principales que Núñez había planteado anteriormente: leer, contar, escribir, pero desde la perspectiva de *producción cultural*:

El vacío es el fundamento de toda producción cultural, el lenguaje lo gesta y el discurso lo civiliza, dándole sus coordenadas, sus bordes. El vacío estructural es colonizado por la cultura que lo amuebla con creaciones variadas. Es un vacío productivo porque permite una satisfacción que hace vivir mejor (...). Las instituciones educativas y sociales, más allá de su peculiaridad, comparten muchos puntos en común con otras instituciones dado que todas se encuentran sumergidas en ‘el caldo de la cultura que es el caldo de lenguaje’. Esta idea que introduce Lacan tiene toda su importancia pues se trata de las producciones que nadan en ese caldo y que alimentarán el circuito pulsional sin olvidar que está el caldero que es justamente el vacío que permite albergarlas (...). El ser humano es un lector. Efectivamente, el proceso de transformación del ser viviente en un ser hablante da las bases de la lectura en un sentido amplio. Esto quiere decir que para vivir hay que saber leer. Leer en las estrellas la orientación de la nave; en el cielo, los signos de las lluvias; en el libro, la letra que entrega otros saberes (...). El ser humano viene a un mundo de cultura, hecho de lenguaje (...). La función de la escuela es enseñar a leer, no solamente en el libro sino en las múltiples producciones que la realidad como construcción social aporta. (Tizio, 2010, p. 138-142)

Involucrado en el mundo del lenguaje, se ofrecen dos caminos desde ese centro textual de la cultura: leer, y escribir. Ambos, en el mismo plano. Mientras el leer mienta un leer los códigos culturales, escribir sería, por otra parte, crear esas producciones culturales, ejemplo del diálogo y de la inmersión en los caracteres del mundo plural en el que el sujeto de educación es presentado. Siguiendo algunas afirmaciones frente a las cuales se pueden realizar interpretaciones que caerían en el campo del “escribir”, del dejar huella, sostiene

Encarna Medel (2010) que “el sujeto hay que producirlo desde un dispositivo de culturización. Digamos que el sujeto no nace, se hace, y para que esta operación se produzca deberá ocupar un lugar que le permita hacer lazo social” (p. 230). Ahora bien, ese lazo social que educacionalmente deviene forma de vínculo educativo presenta, como ya se mencionó, distintos momentos que, si bien íntimamente relacionados, pueden distinguirse. Un estado es el de “lectura” de ese lazo social, de los elementos presentados de un mundo más amplio e histórico que el natural; se puede asociar a la instrucción. Otro estado educativo, es el de apertura, el educativo, donde emerge el carácter y la realización de ese lazo, es decir, la participación de ese caldo de lenguaje, del lazo social, en cuyo fruto, si lo anterior era lectura, se hablaría ahora de escritura. Prosigue la autora: “Los contenidos que se plantearán en esta área [área de lenguaje y comunicación] estarán dirigidos a mejorar las posibilidades de vinculación y conceptualización (...): Hacer uso de la lectura y escritura como formas de vínculo entre educación y cultura” (Medel, 2010, p. 242). En otras palabras: el contenido de la educación, que es lenguaje, se apresta para ser leído –lectura de códigos– y escrito–producción de códigos.

Violeta Núñez, como ya citaba, ponía de relieve estos aspectos directivos del acto educativo. Es necesario aprender a escribir: lo exige el contexto, lo exige el cultivo.

¿Cuál es el punto final de aquella preocupación del escribir? Aquello que Harris llama una nueva *literacidad*, que se entiende como momento posterior y más alto de la sociedad luego de una comprensión cripto-alfabética, alfabetía utilitaria, y alfabetía completa. A saber, si el proceso de alfabetización se muestra como necesidad, y esto es llevado en nuestras sociedades en la infancia, la repetición de esta alfabetización deviene en las últimas etapas educativas solo una reproducción y comodidad casi animal, un estado de naturaleza lingüístico del que es posible pensar sacar nuevamente al sujeto:

herramienta práctica o técnica para hacer lo que de otro modo se debería hacer con el habla, o dejarlo sin hacer (...). La tercera etapa, de literacidad completa, que podría decirse que no ha sido alcanzada por ninguna sociedad, es en la que escribir ya no es considerado sólo como una ‘invención rentable para continuar la memoria del pasado, y la conjunción de la humanidad’, sino como un modo particular de operación del espíritu humano y la llave para un nuevo concepto de lenguaje. (Harris, 2001, p. XI)

### 3.2 Escritura y la disciplina especial, algunas posibilidades

Estudiada desde el elemento del vínculo educativo referido a la filosofía como aquella epistemología de referencia del acto educacional, la escritura presenta uno que otro problema para comprender su lugar dentro del lugar que reúne en tanto saber que llamamos filosofía.

Un cuestionamiento que surge es si impulsar la escritura en este sentido viene a guardar una relación o con el contenido específico, en cuya virtud se tendría que decir: *escribir es saber filosófico transmisible y aprendible*, o con una forma de afrontar la disciplina como tal, en cuyo caso se puede decir: *escribir es filosofía*. Otra forma de llegar a un cuestionamiento respecto a lo mismo viene dado por pensar el escribir como un instrumento para el alcance de cierto contenido, planteando la siguiente propuesta: *escribir como forma de apropiación del contenido específico*, entendiendo por contenido *eso que de filosofía se enseña*. Ahora bien, pienso que es posible reunir estas formas de comprender la escritura en un solo *leitmotiv*. Efectivamente, el análisis del texto de Roy Harris, y la misma experiencia en práctica educativa, muestra que escribir tiene más de una comprensión, y desde esa perspectiva es equívoco. Esto quiere decir: al decir que escribir es saber o contenido filosófico transmisible y aprehensible, o que escribir es filosofía, o que escribir es una herramienta para el acercamiento al contenido filosófico, surge por necesidad la pregunta por qué tipo de escritura se tiene en mente. Por lo demás, como se ha dicho, escribir a secas no es nada que la filosofía pueda enseñar: escribir alfabetico, sin llegar a esa nueva *literacidad* propuesta por Harris, es técnica de enseñanza básica en el contexto escolar: como filosofía, se llega tarde. Esto implica una serie de elementos: no debe entenderse tal apuesta como construcción sintáctica de sujeto y predicado, sino ver allí la reciprocidad entre escribir y filosofía, a saber, la manera en que filosóficamente queda acordado el escribir y la manera en que el escribir queda como apertura desde sí mismo a la filosofía.

Como primer momento del nexo escribir-filosofía, emerge la categoría de *narración de la experiencia*. Con esta se comprehende la característica de escritura personal que puede proponerse como modo de *literacidad* –recordar, donde adquiere relevancia la creación como interacción de escritores y lectores en una determinada situación comunicativa, cifrada, de caldo de lenguaje, de huella, de cultura. Sobra decir que el nombre *personal* hará resonar en la mente del especialista en filosofía un universo de relaciones sean relacionadas, sean problemáticas.

Escribe Lledó (2008):

El mundo del lenguaje nos inunda efectivamente. No hay lugar fuera del lenguaje, desde el que pudiera éste, verdadera y absolutamente, objetivarse. Ésta podría ser la prueba de que el logos no puede convertirse en monólogo formalizador, sino que es, por esencia, diálogo, comunicación. La comunicación no necesita un adiestramiento concreto, sino que es un fenómeno vital en el que vive la comunidad. De ahí que la tesis, ya iniciada en el Crátilo platónico, del carácter arbitrario del lenguaje, requiera también una revisión. La moderna lingüística, desde Saussure, ha sostenido, en general, el carácter arbitrario del signo lingüístico, pero hay que tener en cuenta que 'la significación no viene por un acuerdo (συνθήκη), sino conforme a un acuerdo (κατὰ συνθήκην), lo cual quiere decir que todo acuerdo concreto presupone lenguaje. O sea, en la palabra y en la oración no puede tratarse de un tipo cualquiera de acuerdo. Uno no se pone de acuerdo sobre una significación. Acuerdo y función significativa son dos momentos originarios y que no pueden derivarse el uno del otro. Por tanto, si toda oración sólo significa algo conforme a un acuerdo, este acuerdo no es un acto que otorgue significación a un objeto libre de ella. No se trata del origen de la significatividad, sino de su sentido. Al lenguaje le es esencial el acuerdo, pero, por ello, el lenguaje no es obra de acuerdo alguno.

El lenguaje es, por tanto, el medio en el que se conectan, ontológicamente, la subjetividad y la objetividad. Este medio que enriquece dialécticamente la llamada apertura del hombre a las cosas es, en el fondo, una determinación: aquella que viene de la estructura de la mente humana, que organiza, necesariamente, la posibilidad de sus contenidos en la actualidad de una forma. (p. 122-123)

Conduciendo la reflexión precedente al contexto de este escrito, será posible decir que desde el contacto mismo con ese marco de referencia -llámese el saber cultural, llámese la epistemología de referencia- no es sino necesario abrir el espacio para que surja, al menos en teoría, aquella organización posible de los contenidos espirituales en la forma, en la expresión. Con este pensamiento conseguimos descubrir una idea de la unión escribir-filosofía desde dos ejes: el sentido de la significatividad, y la unión subjetividad-objetividad. Situarnos desde una perspectiva comprensiva similar al lenguaje ejercita una hermenéutica en ambos ejes como *inmersión en el sentido* y, por otra parte y junto con ello, como *inmersión relativa* al lenguaje en sus

momentos de pasividad como la escucha y lectura de aquello que nos ataña o aquello en lo que realizamos la inmersión, y de preparación a la apropiación y reconfiguración pensante-diciente de lo mismo. En sus elementos más prácticos, escribir es participar, según la extraña paradoja que sucede en el par objetividad-subjetividad. Participar que no quiere decir transformar, como en un paradigma crítico. Sino, cuanto menos, y como lo piensa Lledó en otro lugar, situarnos en una cierta necesidad de entender y de asimilar el mundo (1998, p. 32).

Es necesario aclarar que la anterior tesis constituye filosóficamente una suerte de fundamento. De lo que se trata es de comprender que esa *situación* viene pedagógicamente perfilada como un reconocimiento del pensar como “búsqueda de una respuesta aún no dicha” (Lledó, 1998, p. 33), el cual se comprende con un carácter separado del lenguaje de las ofertas educativas y del dogmático de *lo siempre así*. Ese auscultar ante lo que se hecha de ver pero que se muestra como inaprensible, o como algo distinto del simple entorno, da cuenta del carácter temporal del filosofar que en su tensión va dejando, como creaciones, ciertas formas de permanencias, “esa extraña consistencia que habría de otorgar la escritura” (Lledó, 1998, p. 33), y aunque filosofar de ningún modo se reduce a escribir –advierte el autor– sí es aceptable pensar que

en un plano más modesto, escribir historia y, desde luego, filosofar desde ella, es acoplar el pensamiento a una entrega textual, a la orfandad de unos escritos cuya intensidad y riqueza insta, con mayor fuerza, al intérprete que, desde su casi mítica y clausurada plenitud, reclaman. Porque esos textos son formas de experiencia. (Lledó, 1998, p. 34)

El punto problemático estriba, en un claro más didáctico, en la capacidad del educador para presentar apropiadamente esos problemas. Con todo, en el momento de la filosofía como disciplina a ser transmitida, como epistemología de referencia del acto educativo, se desprende una relación con el *texto filosófico* –con el *sentido* a secas–, tanto como objeto que presenta “una peculiar forma de elaboración. Una conciencia semejante a la nuestra produjo ese objeto, a través del cual experimentamos una nueva configuración y sentido de la alteridad” (Lledó, 1998, p. 19), como posible texto-sentido a producir anclado a esa experiencia filosófica todavía en la metáfora del escribir.<sup>1</sup>

1 El pensamiento es un ‘diálogo del alma consigo misma’ (Platón, Sofista, 264a), y esta mismidad que pregunta y responde llega al conocimiento imitando, en su propio ser, la estructura dialéctica de la vida, o sea, haciendo que conocer y entender sean fenómenos parecidos al lenguaje del encuentro, al diálogo de los hombres que hablan en el espacio en común de su propio existir. (Lledó, 1998, p. 30)

### 3.3 Escritura y sujeto de educación

Los conceptos de la relación escritura-epistemología de referencia dan paso a una derivación de las posibilidades de la relación escritura-sujeto de educación. No obstante aquello, cabe explicitar las categorías de participación y práctica que queda enmarcada en el bucle objeto-sujeto del que escribía Lledó; para ello, los aportes fundamentales son aquellos de Meireu y, nuevamente, de Violeta Núñez.

En este sentido, abrir el espacio de la escritura implica la libertad, del sujeto de educación, para ejercer en el papel en blanco el reconocimiento de sí mismo y la plena inmersión en el mundo, aquél *poder* del cual hablaba previamente Chateau. En este punto viene al caso aquello a lo que exhorta Meirieu (2007):

Pero sólo depende de nosotros, a fin de cuentas, que los autores de los grafiti encuentren otras formas de marcar su existencia y de firmar allá donde han pasado. Sólo depende de nosotros que los que reproducen su firma por todas partes como la cicatriz de su malvivir puedan encontrar otras maneras de dejar su huella mediante la creación individual o colectiva. Porque la creación es la única forma de salir de la repetición psicótica. (p. 303)

Esta situación es la misma de aquella tratada previamente con Lledó, a saber, un reconocimiento del acuerdo, en el horizonte del sentido de las significaciones, en el que la palabra no se da como de suyo significada, sino objetivada-subjetivada para ver a través de ella el pensar que le ha dado forma; es decir, en la relación responsable del escribir –en donde demora el pensar del escritor y el *otro* que sirve de espacio depositario e interpretativo del texto–, confluye creación, escritor, e intérprete, una relación social en la cual se sostiene su diálogo o inmersión en el pensar-diciente en torno a una X que nos convoca. Este permite en el contexto educativo un reconocer de los tres elementos del *vínculo educativo*: la presencia del representante de la cultura, la participación personal, *la cosa* en cuestión, ya presentada o por presentar:

Y una vez más, no hay en esto nada más que otra manera de describir el acto pedagógico que se impone con fuerza en lo más hondo de nuestra profesión. Pero un acto pedagógico que aporta una increíble esperanza social y política: la esperanza de una sociedad en la cual las relaciones entre los seres no se basarían en la violencia del mercado y en la elimi-

nación “del rival más débil”, sino en la búsqueda colectiva, a partir del respeto mutuo, de la verdad. (Meirieu, 2006, p. 102)

Este aspecto que hemos descubierto de la escritura permite, en efecto, descubrir otro tipo de vínculo, a saber, aquél entre cultura y sociedad o comunidad que no se establece como una propuesta *desde* la comunidad para la cultura. Difícil es ponderar este aporte, pero en todo caso en la comunidad educativa del acontecer de la escritura, aún en la relación Agente de la educación-Sujeto de la educación sucede un barrunto de aquello: en tanto entre ellos, ambos alteridades el uno para el otro –aunque es cierto: asimétricas– media el cuerpo de la escritura; todavía en la educación entendida como *paideia*, como un acompañar *hacia*, se da el mismo hecho: generar un espacio de encuentro en el sentido y como protagonistas en él.

Una idea afín es aquella que encontramos en Violeta Núñez (2010), cuando sostiene que “la escritura es una disciplina. Hay una posición del propio cuerpo, hay una distancia, hay un objeto mediador que deja su huella y va configurando el cuerpo de la escritura sobre una superficie capaz de registrar esas marcas” (p. 26).

Escribir como la “urdimbre misma de las herencias culturales”, como acto de participación (Núñez, 2010, p. 26), de aportación, de “circulación en el mundo”, en el que “copia, dictado, confección de frases, son ejercicios que preparan y posibilitan la escritura en textos consistentes” (Núñez, 2010, p. 27). Junto con Harris, estos ejercicios de alfabetismo instrumental, se transforman entonces en metáforas del escribir, con las potencialidades encontradas ya en la *narración de la experiencia*. En esta línea, Noé Jitrik (2000), en su análisis sobre quién es, en definitiva, el escritor, lo distingue como poseedor de dos saberes: uno, el saber del “sentido que tiene escribir como práctica”, y el saber qué escribir, donde uno de sus momentos es considerado, precisamente, “como un saber de la experiencia”, la de quien escribe o la de un otro; otras dimensiones del saber del escribir se juegan en el saber del conocimiento –“aprendizaje de la cultura y de lo que ella proporciona”–, y el saber de la posibilidad –las formas, la expresión (p. 18-20).

### 3.4 *El escribir y el educador*

La relación escribir-educador que se nos muestra como más relevante en esta ocasión es aquella determinada categorialmente como *saber pedagógico*.

Era claro que con Herbart los problemas propios del educar demandaban la constitución de una ciencia que estudie sus propios conceptos. Escribe Tezanos (2005):

El saber pedagógico es el que le da identidad a la profesión docente, el que diferencia a los maestros, los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica. Práctica que es el punto de partida, el fundamental material de una reflexión crítica, que en la escritura deviene saber. (p. 68)

Esta aproximación sin duda pone en tensión la naturaleza del pedagogo, científico de la educación, con aquella del docente. Esto es, antes que todo, una invitación a un auto-reconocimiento: el de saberse *también* como un momento de experiencia, y eso, en este nuestro contexto, no viene a su vez a mentar una fundación de la Escuela en la simple experiencia, sino que mienta un reconocer la experiencia docente como significativa desde el momento en que ella también habita en un círculo de sentido circunscrito por –si recordamos el triángulo educativo– el saber, o tesoro cultural, o epistemología de referencia, e indirectamente con el sujeto de educación. Si esto es así, sólo con este auténtico reconocimiento de la pertenencia el agente de educación, que pasa por una comprensión de su práctica y de su situación en el vínculo educativo, deviene al mismo modo intelectual y teórico, capaz del diálogo, de la crítica como *distinción* y de la búsqueda de sustancialidad de su oficio en el doble registro de educación/especialidad. Y he aquí el punto esencial de esta cuestión: remedando en Sloterdijk (2006, p. 20), la filosofía tendría este carácter de constituirse como un carteo entre amigos, una mediación entre lo cercano –la participación en la filosofía, según esto, sería mediar en la mediación en cadena de la filosofía y su historia. Aún si esta expresión nos hace dudar de su veracidad, a lo que apunta es lo mismo: es en esta relación de cercanía entre ambos aspectos donde se produce la correspondencia, el carteo; relación que según la teoría del vínculo educativo queda atemáticamente presente como siendo el agente de educación el representante de aquel contenido de cultura al que se dice pertenecer, pero es en la vivencia de esto en el mundo educativo donde dudas y respuestas, ideas, intercambios, pueden darse. La escritura entra, así, como modo de generación de un *éthos* tanto educativo en su generalidad como *especial* dependiendo de la disciplina específica; y además de esto, una posibilidad

de ciencia pedagógica:

La puesta en acto de la idea surge desde la recuperación de la idea de práctica como el punto de partida de los procesos constructivos del saber. Una práctica que es dicha y desde la cual es posible hablar del oficio de enseñar. Esta relación práctica/saber genera un proceso continuo y dinámico que profundiza y amplía el desarrollo de la profesión, generando procesos de conceptualización mediados por la escritura. Y es en esta escritura donde el saber pedagógico adquiere su sentido y significado y se constituye en el fundamento del oficio de enseñar. (Tezanos, 2005, p. 67)

En tanto en la dimensión del sujeto de educación la escritura se mostraba como la posibilidad de crear o encontrar, de de-crear, de re-crear en el mundo del sentido de las significaciones, en el mundo de la cultura o en el más inmediato de los códigos culturales y de la comunidad histórica, en la dimensión actual es la que posibilita crear y recrear saber, ciencia –pedagógica.

#### 4. Conclusiones

El ejercicio de análisis de la realidad educativa a propósito del fenómeno del escribir ha descubierto una serie de elementos de cuya explicitación se ha ocupado este escrito. No solamente desde la génesis histórica y educativa del escribir es pensable el devenir de una comprensión de éste en perspectiva hacia posibilidades culturales y pedagógicas mayores, sino que el escribir mismo supone un puesto que, visto desde el vínculo educativo, permite un enriquecimiento ya de la práctica educativa en el sentido de volverla reconocedora de su puesto como propuesta y como ciencia, ya del reconocimiento del sujeto y de la filosofía como puede serlo la narración de la experiencia y los conocimientos propios de la práctica del escribir apuntados por Jitrik; si esto guarda un eco con las ideas centrales de Harris –aquel sentido de superación del estancamiento sencillamente alfabetizante–, quiere decir que, en lo inmediato y sólo en lo inmediato, filosofía y escritura como preparación de una nueva comprensión del escribir se dan al modo de preparación narrativa de la experiencia, que insertado en el ámbito (vínculo) educativo es de por sí dialogante en *la cosa* experimentada, y diríamos, la cosa del pensar.

Esta traza teórica queda abierta tanto a su discusión como a una reflexión en torno a los modos y diseños didácticos de escritura en sus dimensiones prácticas-pedagógicas. No obstante esta falta y necesidad, con haber recono-

cido y atisbado un posible puesto más rico en la comprensión de las nociones de escritura y didáctica, pensamos haber situado en las intuiciones del lector y del educador ciertos elementos basales para la tarea de la conformación de una didáctica que por su pertenencia a la cosa del pensar y sólo por ella es a la vez pensante; qué sea esto y en qué medida pueda ser filosófica o pensante, no constituye ya objeto de esta exposición.

## 5. Referencias bibliográficas

- Chateau, J. (1959). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa III*. Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Harris, R. (2001). *Rethinking Writing*. London: Continuum.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.

- Lledó, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lledó, E. (2008). *Filosofía y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Medel, E. (2010). *Elementos que configuran los modelos educativos*, en V. Núñez (Ed.) *Encrucijadas de la educación social* (pp. 223-277). Barcelona: UOC.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2007). *El mundo no es un juguete*. Barcelona: Graó.
- Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo* (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social*. Barcelona: UOC.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista Prelac* 1, 60-77.
- Tizio, H. (2010). *Las producciones culturales y la subjetividad*. En V. Núñez (Ed.), *Encrucijadas de la educación social* (pp. 138-148). Barcelona: UOC.