



**Una experiencia hedonista  
en educación**

**La estética de la existencia como resistencia política a partir de tres  
proyectos en un colegio de Bogotá  
2009-2013**

Requisito parcial para optar al título de:  
Magister en Estudios Culturales

**LUIS FELIPE BERNAL VILLEGAS**  
Director: Santiago Castro-Gómez

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
BOGOTÁ 2014**

Yo, Luis Felipe Bernal Villegas, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma  
Luis Felipe Bernal Villegas,  
7 de febrero de 2014

*A los amigos*

*Nadie escoge a su familia o a su raza cuando nace;  
ni el ser rico, pobre, bueno, malo, valiente o cobarde.  
Nacemos de una decisión donde no fuimos consultados.  
y nadie puede prometernos, resultados.*

*Cuando nacemos no sabemos, ni siquiera nuestro nombre  
ni cual será nuestro sendero, ni lo que el futuro esconde.  
Entre el bautizo y el entierro, cada cual hace un camino.  
y con sus decisiones, un destino.*

*Somos una baraja más de un juego que otro ha comenzado,  
y cada cual apostará según la mano que ha heredado.  
La vida es una puerta donde no te cobran por la entrada,  
y el alma es el piquete que al vivir te rascan cuando pagas.*

*En cada paso crea una huella, y cada huella es una historia,  
y cada ayer es una estrella, en el cielo de la memoria.  
En la marea del tiempo lleva y trae nuestras contradicciones  
y entre regreso y despedida, cicatrizan los errores.*

*Y cada amigo es la familia que escogemos entre extraños,  
y entre la espera y el encuentro uno aprende con los años  
Que solamente a la conciencia, nuestro espíritu responde  
y que una cosa es ser varón, y otra es ser hombre.*

*Nadie escoge a su familia o a su raza cuando nace;  
ni el ser bueno, malo, lindo, feo, inocente o culpable.  
Del nacimiento hasta la muerte, toda vida es una cuesta  
de nuestra voluntad depende la repuesta.*

*(Vida, Rubén Blades)*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I: El Richmond, el MUN y la respuesta química</b> .....	<b>11</b>
El Colegio Bilingüe Richmond .....	11
El Modelo de las Naciones Unidas (MUN).....	17
El proyecto de los blogs.....	23
Cinismo .....	27
Quinismo.....	31
<b>Capítulo II: Dialogando en torno al cine</b> .....	<b>37</b>
Lo que se aprendió con el MUN .....	37
El placer de ver películas.....	41
Propiciando ambientes para el ejercicio del pensamiento: “Elogio de la dificultad y otros ensayos” .....	45
El proceso de organización y realización del evento “Cine foro intercolegiado de filosofía” .....	49
<b>Capítulo III: “Diálogos en el recreo”, la posibilidad de una política hedonista</b> .....	<b>56</b>
La autoridad del maestro .....	56
El respeto a la diferencia como condición de la búsqueda de placer en el diálogo. ....	62
Configuración del proyecto de “Diálogos en el recreo” .....	65
<i>Lo público en lo privado</i> , marco teórico del producto audiovisual.....	71
<b>Capítulo IV: Cortometraje <i>MA-LA-BA-REAN-DO</i></b> .....	<b>76</b>
El sujeto profesor .....	76
La lección del <i>maestro ignorante</i> artista.....	77
El oficio del audiovisual.....	85
<b>Consideraciones finales</b> .....	<b>91</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>94</b>
Libros y capítulos .....	94
Recursos electrónicos.....	96
Listado de Anexos .....	97

## Introducción

Esta tesis presenta el trabajo de investigación que desarrollé a partir de mi labor como profesor de filosofía en el Colegio Bilingüe Richmond –un colegio al norte de Bogotá– entre los años 2009 a 2013. Durante dicho periodo y con el apoyo voluntario de los estudiantes, surgieron tres proyectos que expresan una forma de resistencia política que se da a partir de un trabajo ético centrado en la búsqueda del placer. En este sentido, el texto que presento a continuación desarrolla una apuesta por una experiencia hedonista en educación que se enmarca dentro de una estética de la existencia.

La estética de la existencia es una noción que usa Foucault en sus últimos años como investigador para referirse al eje productivo de subjetividad frente a la intención de producción de sujetos de nuestra forma de sociedad. Este autor reconoce explícitamente que su trabajo de investigación a lo largo de su vida estuvo determinada por el eje subjetividad–verdad, o en otras palabras por la cuestión de “cómo el sujeto humano entraba en los juegos de verdad” (Foucault, 1994, p 105). En un primer momento realiza el análisis de cómo la subjetividad está constituida a partir de unos juegos de verdad y unas prácticas coercitivas tales como la psiquiatría o el sistema penitenciario, pero en sus últimos años de vida, aunque su interés sigue siendo el análisis de ese eje, se centra en el enfoque de las prácticas de sí mismo.

En este último periodo, Foucault va a explorar la idea de la constitución de sí mismo en la cual el sujeto no simplemente es el resultado de unas prácticas de saber y poder en nombre de unos juegos de verdad, sino que el individuo mismo se construye como un sujeto para sí. En este sentido es significativo como lo enuncia en la *Historia de la sexualidad* Vol II.

Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. Quizá se me diga que estos juegos con uno mismo deben quedar entre bastidores, y que, en el mejor de los casos, forman parte de esos trabajos de preparación que se desvanecen por sí solos cuando han logrado sus efectos. Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica- sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? (Foucault, 2003, p 12)

La tesis que presento esta inspirada en este planteamiento foucaultiano, es un trabajo crítico sobre mi mismo con la intención de pensar de otros modos desde mi posición como profesor. Esta es la razón por la cual presento un trabajo único e inusual, un escrito que entrelaza una reflexión teórica seria con esos experimentos conmigo mismo. En este caso dichos experimentos han conllevado necesariamente la participación de los estudiantes y los profesores para su realización, ya que no concibo un sí mismo sin la relación con los otros.

Retomando, la definición que da Foucault de la noción de estética de la existencia se refiere a “las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo” (Foucault, 2003, p 13 y 14). Para analizar esta cuestión Foucault va a estudiar lo que se conoce en la historiografía tradicional como antigüedad, que se refiere a la cultura griega antes de cristo. En este momento la filosofía es productora de estéticas de la existencia y esto se ve de una manera relevante durante el periodo helenístico<sup>1</sup> en donde ser filósofo significa llevar una forma de vida de acuerdo con unos principios que se escogen voluntariamente (Hadot 2001). La inquietud de sí, que es uno de los componentes de la actitud filosófica de este periodo histórico, se convierte en eje principal de este saber del sí mismo y por lo tanto se transforma en principio de toda conducta. Foucault caracteriza esa inquietud asociándola a los siguientes factores: se refiere a una forma de actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo; además implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y a lo que ocurre en el pensamiento; también se refiere a una serie de acciones sobre sí mismo (Foucault, 2009a).

Esta tradición filosófica parece haber desaparecido con el ascenso y hegemonía de los valores propios del cristianismo, pero lo que expresa Foucault es que es posible que ese no sea el caso, sino que dicha tradición haya llegado hasta nuestros días

---

<sup>1</sup> “Tradicionalmente la palabra “helenístico” designa el periodo de la historia griega que abarca de Alejandro Magno, el Macedonio, hasta el Imperio romano, por tanto de finales del siglo IV a.C. a finales del siglo I a.C.” (Hadot, 2000, p 105) En esta tesis se desarrollarán dos formas de estéticas de la existencia que aparecieron durante ese momento histórico: el epicureísmo, que me servirá para delimitar la noción de hedonismo y el cinismo que inspira una forma de actuar política.

(Foucault, 2003). Sin embargo ese problema de investigación Foucault no lo alcanza a desarrollar antes de su muerte<sup>2</sup>.

Así es como Foucault deja abierto el campo para hablar en nuestros días de la estética de la existencia, una tradición que invita a pensarnos de otros modos y así buscar formas de resistencia a partir del trabajo de esculpir la vida de acuerdo a principios distintos a aquellos que la cultura dominante quiere<sup>3</sup>. Ahora bien, el hedonismo es la opción específica de estética de la existencia que guía esta tesis.

El hedonismo hace referencia a una tendencia de pensamiento “que proclama el placer como fin supremo de la vida”<sup>4</sup>. Para la noción de hedonismo que manejo en este escrito, el verdadero bien no existe más allá de las sensaciones placenteras y, por lo tanto, se propone estructurar la vida poniéndose como meta la búsqueda del placer o del gozo<sup>5</sup>.

El hedonismo como tradición de pensamiento tiene como referente incuestionable el trabajo de los epicúreos, una escuela filosófica del periodo helenístico que para ser comprendida debe analizarse desde la perspectiva de que ellos estructuraron su diario vivir de acuerdo con el principio del placer, una opción existencial que consiste en “supeditar toda elección o rechazo a la salud del cuerpo y a la serenidad del alma, porque esto es la culminación de la vida feliz. En razón de esto todo lo hacemos para no tener dolor en el cuerpo ni turbación en el alma” (Epicuro, 1995, 26 (128))<sup>6</sup>. El placer

---

<sup>2</sup> Me parece relevante la respuesta que le da Foucault a Raul Fornet Betancourt en 1984, el mismo año de su muerte cuando éste le pregunta: “¿Podrá convertirse esta problemática del cuidado de uno mismo en el corazón de un nuevo pensamiento político, de una política distinta a la que consideramos hoy? – a lo que Foucault responde – Confieso que no he avanzado en esta dirección y me gustaría acercarme a problemas más contemporáneos, con el fin de tratar de ver qué se puede hacer con todo esto en la problemática política actual [...] En fin, no me gusta responder a cuestiones que no he examinado...” (Foucault, 1994, pgs 129, 130) Sin embargo aunque no haya trabajado el problema deja abiertas líneas para profundizarlo.

<sup>3</sup> Este trabajo de la estética de la existencia que queda incompleto con la muerte de Foucault logra un desarrollo con autores más contemporáneos como lo es Michel Onfray, quien logra especificar una apuesta hedonista como estética de la existencia. Onfray se establece como eje central del análisis y desarrollo de la experiencia que se presenta en esta investigación, un autor que se irá trabajando detalladamente a medida que se desarrolle el texto.

<sup>4</sup> De acuerdo con DRAE. <http://lema.rae.es/drae/?val=hedonismo>

<sup>5</sup> Placer y gozo son nociones difíciles de definir y así mismo de distinguir entre sí. Para lo que atañe a este trabajo, ambas nociones serán entendidas como sinónimos de una experiencia muy subjetiva pero que parece manifestarse en los seres vivos cuando sienten bienestar.

<sup>6</sup> Los textos de filosofía de la antigua Grecia tienen una forma específica de citación que responde a las características de la escritura en ese momento histórico. Para ser fiel a esa tradición en este texto de Epicuro, titulado *Carta a Meneceo*, se mantiene el número del capítulo de la tradición filológica griega y se coloca entre paréntesis al finalizar la cita. Así mismo se hace referencia a la página específica de la edición trabajada.



entendido como la posibilidad de no sentir dolor ni en el cuerpo ni en el alma, esta es la opción de los epicúreos.

El epicureísmo valora la existencia de acuerdo con dos elementos constitutivos: el placer y el dolor, y los consideran constitutivos ya que parten de la experiencia de que no conocemos nada más allá de lo que puede el cuerpo, es decir que no podemos saber si existe un bien y un mal absolutos, no podemos conocer si existe un destino o una vida después de la muerte, no podemos tener certeza de que exista un mundo de las ideas, o un cielo o un infierno; por esta vía defienden la idea de que todo lo que ocurre en la existencia ocurre por azar, y esto es así por la constitución misma de la realidad, que para ellos está compuesta por pequeñas partículas indivisibles que flotan en el vacío chocándose unas contra otras, repeliéndose o amalgamándose para formar partículas más extensas. La existencia que experimentamos es una conjunción de átomos que bien pudieron haberse juntado de otras formas posibles, pero que lo hicieron azarosamente de esta manera.

Para los epicúreos, en la experiencia del cuerpo está aquella de las partículas que se chocan y se repelen, y a esta sensación se le conoce como dolor. Así mismo el cuerpo es el marco de partículas que se amalgaman, plano en el que se desarrollan sensaciones placenteras.

Ahora bien, para esta escuela filosófica la naturaleza del ser humano consiste en ser racional y, en este sentido, la búsqueda del placer se hace por el camino de la razón. Es así como reflexionan acerca de la naturaleza del placer, una naturaleza que se complementa con el dolor como los opuestos que permiten la unidad: existen placeres que conllevan dolores y dolores que conllevan placeres.

Se hace evidente entonces que la búsqueda del placer no es la búsqueda de cualquier tipo de placer:

Cuando, por tanto, decimos que el placer es fin no nos referimos a los placeres de los disolutos o a los que se dan en el goce, como creen algunos que desconocen o no están de acuerdo o malinterpretan nuestra doctrina, sino al no sufrir dolor en el cuerpo ni turbación en el alma. Pues ni banquetes ni orgías constantes ni disfrutar de muchachos ni de mujeres ni de peces ni de las demás cosas que ofrece una mesa lujosa engendran una vida feliz, sino un cálculo prudente que investigue las causas de toda elección y rechazo y disipe las falsas opiniones de las que nace la más grande turbación que se adueña del alma. (Epicuro, 1995, 27 (131-132))

Lo que proponen los epicúreos es una forma de vida que invita a conocerse a sí mismo, pues el individuo es el único que puede saber qué elementos le causan placer y cuáles le infligen un dolor. De igual forma, es un tipo de vida que encuentra el placer en actividades como el conocimiento mismo, un placer de tipo intelectual que consiste en poder realizar cálculos racionales, dialogar con los amigos o, llevado a otros campos, construir obras con un carácter artístico o disfrutar de la lectura y comentarios de una película o de un libro.

Desde este marco teórico es que los tres proyectos desarrollados en el colegio respondieron a un interés por buscar el placer en el proceso mismo del conocimiento. Fueron proyectos que, para lograr su objetivo hedonista, se realizaron por fuera del currículo, lo cual implicó que no se inscribieran dentro de la propuesta evaluativa de la escuela y que conllevaran un trabajo y un tiempo extra al instituido por el horario de clases, pero que lograron procesos de construcción de conocimiento colectivo con la motivación del placer por hacer las cosas.

La motivación que me guió durante el desarrollo de estos proyectos fue un cuestionamiento por el placer, teniendo cada vez más claro que ese asunto no se puede dar en solitario sino que supone buscar el mayor placer para todos y todo lo que me rodea. Además, darle a la voluntad el principio ético del placer implica reconocer que lo que se busca es un placer que se logra con trabajo, con motivarse a sí mismo más allá del “éxito”, del dinero o de la nota. Todo este proceso fue guiado por las siguientes preguntas: ¿Cómo generar placer en el acto de aprender a partir de proyectos por fuera del salón de clase pero dentro del contexto escolar? ¿Cómo asumir el rol de profesor y al mismo tiempo apuntarle a una transformación en la escuela tradicional? En términos generales estas preguntas son el norte hacia donde apunta este trabajo.

\*\*\*\*\*

Los tres proyectos que expondré configuran una experiencia de carácter intelectual dado que se apoyan sobre las lecturas realizadas en mi labor como docente de filosofía y como estudiante de la Maestría en Estudios Culturales. Es decir, se trata de una experiencia que usa tanto las herramientas de la filosofía como las de las ciencias sociales para su configuración y que tiene como referente al hedonismo, que en nuestros días es trabajado por el autor francés Michel Onfray (2008a), para quien, ante la

decadencia de los valores cristianos, ante el nihilismo propio de nuestra época post nietzscheana, se hace imperativo levantar un sistema ético con incidencia política de carácter inmanente, es decir que se fundamente en el aquí y en el ahora y no en una vida eterna y trascendente en la que se resuelve lo que está bien y lo que está mal.

Por esa vía Onfray construye un sistema que le apuesta a la búsqueda del placer como elección para conducir la existencia. Dicho sistema es planteado a lo largo de su trayectoria intelectual, pero se condensa en una obra titulada *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista* (2008a). En esta obra propone una erótica, una estética, una bioética, una política y una epistemología de carácter hedonista.

Respecto a lo epistemológico, dicho autor plantea una metodología que se opone a la tradición del idealismo platónico que ha sido dominante dentro de la historiografía moderna: una tradición que busca la objetividad, es decir un punto de vista neutro respecto a los objetos de su investigación; una tradición que separa el mundo de las ideas de la existencia cotidiana, lo cual expresa un desprecio por lo sensible. “La historiografía dominante proviene de un a priori platónico, en virtud de lo cual lo que emana de lo sensible es una ficción. La única realidad es invisible.” (Onfray, 2008a, p 57). Por esta razón en dicha historiografía la vida de los filósofos o de los investigadores en general no ha sido relevante, pues lo que importa para ésta son sus ideas. Frente a ese panorama Onfray plantea una metodología cuyo eje principal es el cuerpo mismo, por lo que la autobiografía se hace relevante dentro de este tipo de investigación de carácter hedonista, razón por la cual uso la primera persona para la presentación de esta investigación.

Así mismo, dentro de la metodología de Onfray el azar es relevante. Teniendo en cuenta esto, la presente tesis expondrá el camino desarrollado a lo largo de unos cuantos años, un camino que hoy en el ejercicio de escritura aparece claro, pero que en su devenir fue la apuesta por el día a día, por llevar la vida a la búsqueda del placer de acuerdo con unas condiciones específicas y un contexto particular sobre el cual se desarrolló esta experiencia.

Para este proceso de escritura tomé como fuentes los cuadernos que usé como profesor en estos años y que guardan un trabajo de diario de campo que expresa ese azaroso destino de construir una subjetividad como profesor. También uso entrevistas

realizadas a personas que pertenecieron a la comunidad del Colegio Bilingüe Richmond durante el periodo de mi narración, personas que compartieron esta experiencia y que participaron de una manera o de otra en los proyectos expuestos. Igualmente uso el *Manual de convivencia* del colegio, el cual se anexa a este trabajo. Adicionalmente esta experiencia intelectual se nutre de los productos realizados por los estudiantes mismos<sup>7</sup> como parte de los proyectos desarrollados, estos productos expresan la construcción colectiva de conocimiento. De igual manera uso fuentes bibliográficas que fueron trabajadas con los estudiantes del colegio en clase y con mis compañeros y profesores dentro de la Maestría, textos fundamentados en las ciencias sociales, la pedagogía y la filosofía y que fueron usados como herramientas para la construcción de esta apuesta hedonista. Textos que no solo fueron escritos en códigos alfabéticos sino que también están expresados en un lenguaje audiovisual o multimedial en internet.

\*\*\*\*\*

Los proyectos que presentaré a continuación se inscriben dentro de un trabajo ético político en educación más que dentro de la pedagogía o la didáctica. Distingamos entonces estas nociones: educación, pedagogía y didáctica. Según Oscar Saldarriaga (2003) la didáctica se hace preguntas acerca de la naturaleza del conocimiento, la forma como debe ser transmitido –es decir sus métodos–, la diferenciación en el enfoque por edades y la cuestión de la universalidad de dichos métodos. La didáctica es un tipo de conocimiento muy específico sobre unas prácticas que se desarrollan dentro de las instituciones educativas.

En contraste, y de acuerdo con Martínez A., Vasco C.E. y Vasco E. (2008), el objeto de la pedagogía es “el proceso educativo en toda su complejidad” e incluye las funciones de “producción, transmisión y reformulación de los discursos específicos sobre las prácticas de enseñanza escolarizada” (Martínez A., Vasco C.E. y Vasco E., 2008, p. 117). Mientras que la didáctica tiene un enfoque más específico, si se quiere limitado, la pedagogía se constituye como un campo del saber con una tradición histórica en cuanto a sus conceptos. Estas características permiten hablar de una

---

<sup>7</sup> Esta fuente está reflejada en las monografías que los estudiantes deben presentar en el último grado de estudio para poder acceder al título de bachilleres. Anexo al presente documento se encuentran copias de las monografías de los estudiantes que fueron citadas así como las entrevistas y fotos de conversaciones mantenidas en la red social Facebook y que complementan la información de los proyectos. Los anexos se entregan de forma digital dada su extensión.

epistemología de la pedagogía, mas no de una epistemología de la educación, ya que este es un concepto mucho más amplio que incluye procesos no institucionalizados, es decir, no escolarizados.

Por su parte, la educación se refiere más a un proceso que se puede ejercer o desempeñar durante la mayor parte de la vida y para la cual es innecesaria la institucionalización. La noción de educación resulta mucho más amplia y difícil de definir. Esta perspectiva es compartida por José Gimeno Sacristán (2008) para quien la educación se debe distinguir de la enseñanza y de la escolarización. Este autor expone que la educación y la enseñanza *no* son exclusivas de las instituciones escolares sino que estos procesos también se desarrollan en otros espacios. Realizar los proyectos que aquí presento: el cortometraje *MA-LA-BA-REAN-DO*, “Diálogos en el recreo” o el “Cine foro intercolegiado de filosofía” fueron procesos de enseñanza y de educación por fuera de la didáctica y de la pedagogía, tres proyectos que necesitaron como condición de posibilidad a la institución, pero fueron más allá de los límites impuestos por la escolarización.

Para el presente trabajo evitaré ahondar en la pedagogía como saber o como disciplina o entrar en los debates propios de cómo se debe dar la enseñanza escolarizada. Mi interés con este texto consiste en compartir y teorizar sobre la realización de unos proyectos en los cuales se educó a partir de la motivación por el placer de hacer las cosas, sin necesidad de libros texto, sin la idea de mínimos o máximos, por fuera de las aulas de clase, transformando la figura del profesor.

La mirada transdisciplinar de mi proyecto consiste en tomar la disciplina en la que fui formado –la filosofía– y llevarla más allá de sí misma para encontrar relaciones con la educación, la pedagogía, las tecnologías de la información y la comunicación (el campo audiovisual, el uso de redes sociales para mencionar solo algunas) y la posibilidad de acercarse a problemáticas sociales desde diferentes perspectivas en busca de la construcción colectiva de conocimiento y el respeto a la diferencia.

Y es precisamente por el camino del respeto a la diferencia<sup>8</sup> que se manifiesta la vocación política de la presente investigación, pues busca intervenir en la realidad más allá de lo académico. Se trata de una intervención que, a partir de la educación, toma en

---

<sup>8</sup> Este tema se profundizará en el segundo capítulo con el análisis de la filosofía de Estanislao Zuleta

cuenta al otro para poderse enfrentar a él como un igual, con los argumentos necesarios, nunca con violencia. Ranciere en su texto *El maestro ignorante* desarrolla este punto a partir de la idea de la igualdad de las inteligencias, y en este texto se analizará dicha idea en el cuarto capítulo.

Presento una experiencia en educación que, al tener como meta una construcción ética de mí mismo como sujeto, busca oponerse a ciertas prácticas de construcción de subjetividad que se dan desde los valores hegemónicos. Es esta vocación política, este deseo de transformación de una realidad específica a partir de proyectos concretos, además del carácter transdisciplinar, lo que permite inscribir este trabajo dentro del campo de investigación de los Estudios Culturales.

\*\*\*\*\*

Respecto a la organización de este escrito que aquí presento, el primer capítulo narra los antecedentes que desencadenaron el desarrollo de los proyectos ya mencionados. La descripción de la institución en la que se llevaron a cabo –el Colegio Bilingüe Richmond– y, como contexto coyuntural, la implementación del Modelo de las Naciones Unidas (MUN) dentro del colegio.

Los siguientes tres capítulos desarrollan cada uno de los proyectos que constituyen la experiencia hedonista: el capítulo II expone la organización del “Cine foro intercolegiado de filosofía”, espacio para estimular la aparición del pensamiento a partir de la motivación por medio del gusto; el capítulo III muestra en qué consistió la experiencia “Diálogos en el recreo”, un espacio de debate para deconstruir la figura autoritaria del maestro; el último capítulo narra el desarrollo del cortometraje *MA-LA-BA-REAN-DO*, aplicando el principio de la igualdad de las inteligencias desarrollado por Ranciere. Esta organización responde a un desarrollo cronológico que comenzó en el año 2009 y finalizó en el año 2013.

La parte escrita de esta tesis se complementa con tres productos audiovisuales que son resultado de la experiencia hedonista en educación, una apuesta no solo por el placer que genera en mí este tipo de productos, sino por la idea de que el conocimiento no solo es relevante en lo escrito sino que también puede darse en el análisis y producción audiovisual.

El primer video es una pieza de carácter documental realizada por estudiantes del Richmond y que expone el desarrollo del evento “Cine foro intercolegiado de filosofía”. El siguiente video se titula *Lo público en lo privado*, una encuesta audiovisual realizada a los estudiantes acerca de sus percepciones sobre las nociones de lo público y de lo privado. En esta pieza audiovisual se complementa la información desarrollada en el tercer capítulo en el cual se narra el proyecto “Diálogos en el recreo”. La última pieza audiovisual es el resultado del último proyecto expuesto en el cuarto capítulo: el cortometraje *MA-LA-BA-REAN-DO*. Para cerrar esta introducción es importante tener en cuenta que la experiencia docente que presento en este escrito fue inspirada por el ejemplo de muchas otras experiencias docentes, principalmente de aquellos profesores con los que he tenido la oportunidad de compartir espacios en educación, tanto desde mi subjetividad como estudiante como desde mi subjetividad como profesor. Experiencias exitosas y experiencias fallidas –que en la mayoría de los casos no han sido recogidas formalmente en un texto– pero sobre todo experiencias que han quedado registradas en la memoria de quienes en ellas participaron.

## Capítulo I: El Richmond, el MUN y la respuesta química

*Siembra... Si pretendes recoger.  
Siembra... Si pretendes cosechar  
Pero no olvides, que de acuerdo a la semilla  
Así serán, los frutos que recogerás...  
(Siembra, Rubén Blades)*

### El Colegio Bilingüe Richmond

Después de un par de años trabajando en colegios bilingües como profesor de filosofía y de ética, fui contratado en el año 2007 en el Colegio Bilingüe Richmond, una institución que se inscribe dentro de una tradición conocida como escuela moderna<sup>9</sup> o tradicional y que tiene sus orígenes en Europa, a comienzos de la modernidad. En un documental titulado *La educación prohibida*<sup>10</sup>, se exponen los patrones que comparte ese tipo de escuela en toda Iberoamérica: la figura de un profesor que tiene la autoridad sobre un grupo de estudiantes lo que configura una relación de saber- poder ya que este profesor es el poseedor de un conocimiento *verdadero* del cual los estudiantes carecen; la división por materias que privilegia el conocimiento segmentado (en el Richmond es evidente un énfasis en las llamadas ciencias exactas sobre el saber “subjetivo” y “relativo” de las humanidades, las ciencias sociales y el arte); la división por edades bajo el supuesto de que las personas aprenden a los mismos ritmos las mismas cosas; las calificaciones, ese elemento evaluativo que estimula la competencia por obtener la nota más alta y así recibir premios o evitar castigos; el currículo o plan de estudio que privilegia los contenidos sobre los procesos, pues así se logra un estándar para medir a los estudiantes; en últimas, la escuela como adiestramiento, como un modelo inspirado en el funcionamiento de las fábricas y de las cárceles; con sus muros altos, sus uniformes, sus tiempos regulados por

---

<sup>9</sup> Concepto usado por Saldarriaga (2003) y también por Zuluaga (1999).

<sup>10</sup> El documental *La educación prohibida* presenta un mapa de experiencias educativas que de alguna manera transforman o se resisten al modelo de escuela moderna tradicional. En su sitio web se presentan de la siguiente manera: “Más de 90 entrevistas a educadores en un recorrido por 8 países de Iberoamérica visitando 45 experiencias educativas. Un proyecto financiado colectivamente por 704 coproductores a través de internet. Una producción de distribución libre con más de 900 proyecciones independientes y más de 8.000.000 de reproducciones en la red. Más que una película documental, *La Educación Prohibida* es un obra abierta pensada para la transformación social.” (Reevo, 2008)



timbres, etc. Esto es en términos generales lo que tiene en común el Richmond con la escuela moderna.

Pero para el fin que se persigue aquí no es suficiente con simplemente mencionar estos rasgos, es necesario entender la dinámica misma en la que se encuentra anclada esta forma histórica que llamamos escuela. Oscar Saldarriaga, en un libro titulado *Del oficio del maestro*<sup>11</sup> construye una matriz que ayuda a entender con más profundidad la forma en la que funciona esa estructura de escuela moderna en Colombia. La matriz expresa la idea de que la escuela moderna está constituida por polos en tensión que tienden a producir una serie de contradicciones; considera que en todo modelo pedagógico se pueden distinguir un *saber* de unas *tecnologías* y unos *finés colectivizantes* de unos *finés individualizantes*. Esos son los cuatro polos de esa relación en tensión, de cosas que halan para distintos lados y que finalmente lo que logran es que los resultados de los modelos pedagógicos que se aplican no sean lo que se esperaba originalmente. Y este juego de tensiones es posible gracias a que cada uno de esos elementos propios de la estructura de escuela moderna tienen desde su origen mismo objetivos muy distintos.

Saldarriaga desarrolla en su análisis estos cuatro elementos y el primer concepto que trabaja es el de las *tecnologías*<sup>12</sup>. Para delimitar esta noción ubica el origen de la escuela moderna en el modelo de las escuelas de caridad, hacia finales del siglo XVII, experimento que surge ante la necesidad de “mantener encerrados en un solo espacio y durante cierto tiempo una masa de niños, los hijos de las clases trabajadoras, y en ese ámbito enseñarles los rudimentos del conocimiento humano y los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista” (Saldarriaga, 2003, 133). Para lograr este fin se recurre a las *tecnologías disciplinarias* que ya eran usadas por otras instituciones como el convento, la cárcel y la fábrica, tal como ya lo había

---

<sup>11</sup> Saldarriaga (2003). En este apartado me remito específicamente al capítulo 3: “La ética escolar, ¿del castigo a la disciplina?” Cabe aclarar que el interés de Saldarriaga al trabajar esta matriz es histórico y su análisis lo centra en tres modelos pedagógicos, tres saberes acerca de la educación que entraron en esa relación tensional desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX. El primer modelo es el lancasteriano, al segundo lo llama el jesuita y al último se le nombra como moderno. Aunque mi análisis no es histórico encuentro útil la herramienta pues en el caso del Richmond se pueden identificar los cuatro polos de la matriz que construye para el análisis de la escuela.

<sup>12</sup> Saldarriaga con esta noción de *tecnologías* se refiere a “las técnicas y mecanismos de aplicación y los procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela los conceptos y fines educativos y sociales” (Saldarriaga, 2003, 133).

mostrado Foucault (2005a). A esos lugares hay que remitirse para entender las formas arquitecturales de la escuela, para entender sus formas de examen y autoexamen, y de los instrumentos de vigilancia y control, elementos que son característicos de la escuela hoy en día; elementos que se ven en el Colegio Bilingüe Richmond con la forma de sus salones, su exigencia en el uso del uniforme, el timbre que conduce a todos los miembros de la comunidad a seguir con los mismos tiempos, el estar organizados por filas dentro de los salones, entre otros elementos.

A esto es a lo que se le llamó las *tecnologías*, polo que en la escuela moderna entra en tensión con el *saber*, también propio de la escuela, pues fue en este contexto en el que surgió el conocimiento específico acerca de la educación. El polo del *saber* le apunta al desarrollo teórico en términos de lo que “debe” ser la educación, al desarrollo epistemológico de la pedagogía como disciplina<sup>13</sup>. En el Richmond este *saber* se ve reflejado en la propuesta que se nombra a sí misma como una educación constructivista, en tanto que le interesa que los estudiantes sean parte activa de sus procesos de conocimiento. Este *saber* específico se puede rastrear en textos que son constitutivos del colegio como institución, tales como la Misión del colegio:

La misión del CBR es servir como guía en la exploración de procesos pedagógicos que generen en la comunidad motivación hacia la adquisición del conocimiento y la formación integral de seres autónomos, felices y comprometidos con su entorno (Anexo 5, artículo 4).

Saltan a la vista nociones tales como formación integral, motivación hacia la adquisición del conocimiento, exploración, conceptos que nos refieren a un saber pedagógico que tienden a compartir varias instituciones con las características del Richmond; un discurso cuyos enunciados expresan que la educación debe ser para que las personas encuentren su felicidad y no para formar sujetos pasivos que simplemente responden a lo que se les pide. La Misión del Richmond tiene como objetivo lograr que sus estudiantes encuentren una motivación en el acto de ir al colegio a aprender, y el colegio se presenta entonces no como un dictador de materias sino como un guía y posibilitador del conocimiento. Estas características inscriben al Richmond dentro de una corriente

---

<sup>13</sup> El *Saber* tiene que ver con el aparato teórico que se despliega respecto a la práctica de la educación, un saber que se ve reflejado en el desarrollo de disciplinas tales como la pedagogía o en conocimientos tales como la didáctica.

constructivista de entender el conocimiento, y éste sería el tipo de *saber* al que le apunta esa institución educativa.

Lo que ocurre entonces es que las *tecnologías* le apuntan a un objetivo, y el *saber* a otro; por un lado se disciplina, se busca mantener el “orden” y asegurarse que todos y cada uno de los estudiantes se comporte dentro de los parámetros establecidos como normales; por el otro lado esta la exigencia de querer que cada uno de los estudiantes esté motivado por adquirir los contenidos propios de la escuela. Estos dos polos constituyen los dos primeros polos en tensión<sup>14</sup>. En otras palabras, la escuela ha permitido que se desarrolle todo un conocimiento acerca de la enseñanza que ha llevado a visiones de la educación que buscan el desarrollo integral del ser humano, que enuncian su interés por la felicidad de los individuos, pero este desarrollo siempre entra en relación de tensión con esa herencia que tiene la escuela del cuartel, la prisión o la fábrica, con la forma misma de los edificios y de cómo se organizan los salones, con la exigencia de mantener vigilados a un grupo de personas buscando que sean determinado tipo de sujetos.

Los otros dos polos de esa tensión constitutiva de la escuela según Saldarriaga se refieren a lo que la sociedad espera de la institución escolar, es decir, para lo que se supone debe *funcionar* la escuela: por un lado están las *funciones colectivizantes*, que buscan “ejercer cierto tipo de gestión sobre la población a nivel masivo o colectivo” (Saldarriaga, 2003, p 138), como higienizar, alfabetizar, y mantener a la población dentro de unos parámetros de la norma. Se espera de una persona que ha pasado por una institución educativa que siga normas de convivencia para el encuentro con el otro, y esto a partir del énfasis que se hace en elementos tales como llevar bien el uniforme, cumplir con unos horarios, establecer claras distinciones entre los diferentes lugares y sus usos (el comedor, el salón de clases, el baño, las canchas, etc.)

Por el otro lado están las *funciones individualizantes*, es decir ya no lo que se espera del individuo en relación con su entorno sino lo que se espera de él en relación consigo mismo. Ya lo veíamos en la Misión cuando expresa que busca “la formación integral de seres autónomos, felices y comprometidos con su entorno” (anexo 5); fines

---

<sup>14</sup> Otra forma de entender esta relación tensional entre la *tecnología* y el *saber* es como una relación que se da entre la forma y el contenido de la escuela, siendo la primera la organización normalizadora y el contenido lo referente a las ideas de educación como tal.

individualizantes que buscan que cada persona se desarrolle como un sujeto que se supone diferente a los demás, con unas normas que se impone a sí mismo y que le permiten ser feliz y al mismo tiempo dar un beneficio a la sociedad.

Con esos cuatro elementos Saldarriaga construye una matriz para caracterizar el funcionamiento de la escuela moderna, para expresar que esta forma de institución no puede evitar esas tensiones. Por esta camino encuentro que el Richmond, está constituido por estas tensiones, está atravesado por estas líneas de fuerza que lo constituyen y que determinan el funcionamiento de su cotidianidad.

Ahora bien, Saldarriaga nos presenta algunas implicaciones de esta tensión constitutiva de la escuela, y es que aunque se tiende a caer en incoherencias que agotan a la escuela y al oficio del maestro al llevarlo a aporías, a caminos sin salida, a su vez estas dificultades tienden a impulsar la búsqueda “constante de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez” (Saldarriaga, 2003, 137). Esta experiencia que presento puede ser leída como un punto de fuga de esas tensiones desde la posición del profesor a partir de la búsqueda constante de placer y se evidencia en el trabajo de los proyectos que aquí presento, pero no nos adelantemos tanto pues falta todo un camino para probar este punto.

\*\*\*\*\*

Hasta aquí no hemos hecho más que exponer lo que comparte el Richmond con la estructura de escuela moderna de la que hace parte. Entremos ahora a completar esta caracterización con algunos rasgos más específicos. La Rectora del Richmond define a este colegio de la siguiente manera:

The Richmond school was founded by Alicia Gonzáles de Becerra, and I think it was founded upon the principles that she wanted to offer bilingual education within the community of Bogotá. [...] Biculturalism definitely is one of our strengths, because over the years when the school was founded, the direction was that will be very similar to a north american project or a school of the United States. Another thing is the materials, and the academic accompaniment that we have and the didactic materials that we use are all from the United States. [...] Also I think four years ago, in the board, they made the decision that in order to improve the reading and writing process in the english area it was important to have the native speakers, [...] it was not only for the bilingual part but it was also the bicultural part. Also in the Richmond School we celebrate many of the cultural celebrations of the United States, for example is definitely bicultural because we talk about St Valentines day, we talk

about Thanks Giving, we talk about Halloween.” (Anexo 9. Entrevista realizada a Leslie O’Connell, rectora del Colegio Bilingüe Richmond)<sup>15</sup>

Como colegio bilingüe hace parte de una asociación o grupo de colegios que formaron la UCB o Unión de Colegios Bilingües, todos ellos con características similares en cuanto al enfoque bilingüe y al calendario académico en el cual el año escolar comienza en agosto y termina en junio; así mismo comparte con muchos de esos colegios el tener profesores extranjeros. Pero el enfoque que busca diferenciar al Richmond de esos otros colegios es la intención de ofrecer una “educación bicultural”, en la cual se toma en cuenta a la cultura en Colombia así como la de los Estados Unidos. Lo que refleja el biculturalismo es un interés por hacer atractiva esta propuesta educativa ante unos clientes y de esta manera hacer más rentable y competitiva a esta empresa sobre sus competidores. Saldarriaga apenas menciona esta nueva tensión que supone equiparar a las instituciones educativas con el esquema de empresa, sin embargo en el Richmond esa tensión se puede evidenciar en algunos aspectos que desarrollaré a continuación.

Si se realiza un análisis de algunos enunciados del “Manual de Convivencia” se puede rastrear este interés empresarial. Por ejemplo lo que menciona el artículo 5: “Brindamos un excelente servicio basado en el respeto, el cumplimiento y el mejoramiento continuo, dando soporte permanente a nuestro lema: “Un lugar ideal para crecer” (Anexo 5, artículo 5). Brindar un “excelente” servicio se entiende como mantener contentos a los clientes, lo cual lleva a que ocurran situaciones de tensión tales como el que entren estudiantes en cualquier momento del año, generándole así al maestro dificultades en cuanto al desarrollo de la planeación presentada y a la evaluación propia de los procesos educativos. O hechos tales como la inversión en tiempo y en dinero de la construcción de

---

<sup>15</sup> Anexo 9. Entrevista realizada en septiembre de 2013 a Leslie O’Connell, rectora del Colegio Bilingüe Richmond. Traducción personal: “El colegio Richmond fue fundado por Alicia Gonzáles de Becerra, y creo que fue fundado sobre el principio de que ella quería ofrecer educación bilingüe para la comunidad de Bogotá. [...]El bicultutalismo es definitivamente una de nuestras fortalezas, esto debido a que en la época en la que fue fundado el colegio, el enfoque es que debía ser un colegio muy similar a un proyecto norteamericano o a una escuela en los Estados Unidos. Otra cosa son los materiales y el acompañamiento académico que nosotros tenemos y el material didáctico que usamos vienen todos de los Estados Unidos. [...] Además creo que cuatro años atrás, en la junta directiva, tomaron la decisión que, para poder mejorar los procesos de escritura y de lectura en el área de Inglés, era importante tener profesores que tuvieran el inglés como primera lengua, no solo por el bilingüismo sino también por el biculturalismo. Además en el colegio Richmond celebramos muchas de las celebraciones culturales de los Estados Unidos, por ejemplo es definitivamente bicultural por que hablamos del día de San Valentín, hablamos del día de acción de gracias, hablamos acerca del Halloween”

un parqueadero que le da muy buena presencia a la institución, pero que desconoce las necesidades básicas en términos educativos, pues no toma en cuenta que hace una inmensa falta para los estudiantes y los profesores una biblioteca para adultos, o unos laboratorios con los requerimientos mínimos para su funcionamiento.

Otro elemento del colegio en donde se ve en escena esa función empresarial de la escuela es en la forma en que se implementó el Modelo de las Naciones Unidas en el colegio. Un proyecto para el cual contrataron a una administradora de empresas que tenía claro el funcionamiento burocrático del modelo para obtener premios y reconocimientos, pero sin tener ninguna reflexión acerca de este modelo como herramienta para la educación. Este elemento merece ser tratado con detenimiento, pues se constituye en el referente directo de los proyectos que presento en esta investigación.

### **El Modelo de las Naciones Unidas (MUN)**

El “Modelo de las Naciones Unidas” MUN, es una herramienta pedagógica que se ha implementado en colegios y universidades alrededor del mundo desde 1948, y que se ensambla adecuadamente a los enunciados que constituyen el *saber* constructivista del cual hace parte el colegio. El MUN es un juego de rol en el que los participantes interpretan un papel que se les asigna, ya sea como delegados de alguna nación para debatir temas parecidos a los que se debaten en la verdadera ONU, o como moderadores o presidentes del modelo. María Alejandra Lara, una estudiante que participó del MUN en el Richmond, describe este juego de rol de la siguiente manera:

Los participantes representan los delegados de los diferentes países que hacen parte de los órganos y comités de las Naciones Unidas, y debaten las problemáticas que actualmente afectan y conciernen a toda la comunidad internacional. Los métodos de negociación siguen los protocolos que establecen las Naciones Unidas, por ello, deben preparar borradores de los documentos y realizar votaciones de acuerdo con los intereses del país al que representan. [...] El Modelo de las Naciones Unidas ayuda a los estudiantes a formarse en técnicas de persuasión, negociación, redacción y oratoria, en un ámbito de tolerancia y respeto por la diversidad. También ayuda a los participantes a comprender que la mejor forma de resolver los conflictos es a través del diálogo y la negociación, sin recurrir jamás a la violencia (Anexo 1).

Las primeras aproximaciones del Richmond por implementar el MUN en el colegio se dieron en 2008, cuando los estudiantes mismos, un grupo de ellos realmente motivados por el placer de conocer, comenzaron a pedir el Modelo que ellos veían realizarse en los

colegios de donde ellos venían o donde estudiaban sus amigos. A partir de este interés de los estudiantes en este año escolar de 2008 – 2009 es cuando el colegio comienza a participar en los MUN organizados por otros colegios y en el que los estudiantes asisten como participantes representando a los delegados de los países asignados por los colegios organizadores.

En el año académico 2009 - 2010 es cuando se busca consolidar esta propuesta dentro del colegio, para lo cual contratan a una persona, Hilda Sánchez, quien había trabajado de forma cercana con el MUN en un colegio en Valledupar y que ofrecía la experiencia y las herramientas necesarias para posicionar al Richmond como uno de los colegios destacados en la dinámica de los MUN a nivel nacional. Hilda busca cumplir su objetivo de darle reconocimiento al nombre del Richmond dentro del grupo de colegios que participan en el MUN a partir de la conformación de un equipo de trabajo, mayormente compuesto por estudiantes destacados por su interés en esta experiencia pedagógica, pero acompañados y guiados por ella y por un par de profesores del área de sociales que colaboraban en la preparación y realización de los MUN.

Para el mes de junio de 2010 una parte de este equipo de estudiantes del MUN expone los siguientes datos que revelan el esfuerzo del colegio por lograr dicho posicionamiento:

“Las directivas del CBR han permitido a los estudiantes pertenecientes al MUN ir a trece modelos, de los cuales cinco han sido a Nivel Nacional y al de Harvard en Estados Unidos. Se le ha autorizado a los estudiantes hacer siete modelos a nivel interno y además aportó 7 millones de pesos de los 49 necesarios para la creación de RICHMUN<sup>16</sup>, el modelo oficial del CBR que se llevó a cabo en el Congreso de la República y que fue reconocido a nivel nacional y además recibió las felicitaciones por el Presidente de la República Álvaro Uribe Vélez” (Estudiantes MUN 2010)<sup>17</sup>.

Este número significativo de participaciones del Richmond en modelos externos y de la organización de MUN internos llevó a que se generara una tensión a punto de reventar dentro de la comunidad misma debido a la manera en que se implementó esta iniciativa dentro del colegio. Este malestar fue evidente en un grupo de profesores, en el cual me incluyo, debido a las estrategias que se usaron para el posicionamiento del proyecto dentro

---

<sup>16</sup> RICHMUN hace referencia al MUN organizado por el Richmond.

<sup>17</sup> Esta cita es tomada de un blog realizado por los estudiantes del Richmond, experiencia que expondré más adelante. Confrontar: <http://sistemacrisis.blogspot.com.ar/>

de la institución: por ejemplo, en la organización de los MUN internos, una de esas estrategias fue tomar tiempo de las clases en todos los cursos con el fin de que los estudiantes prepararan el material necesario para las discusiones durante el modelo. Este material consiste en un discurso de apertura y en una toma de posición que los estudiantes escribían de acuerdo con una investigación acerca de la política de los países que les fueron asignados. En el discurso de apertura se establece una presentación de la delegación del país ante los otros participantes y en el discurso de toma de posición se presentan cuáles son los puntos que se quieren defender o atacar de acuerdo con la comisión en la que se encontrara el estudiante. Este tiempo que se tomó de las distintas clases que se dictaban en el colegio era necesario para lograr tres días en los cuales se desarrollara el MUN, es decir, las comisiones en las que se debatían las problemáticas sugeridas. Sin embargo esta medida de tomar tiempo de las clases causó malestar entre los profesores quienes sintieron que los modelos realizados y en los que participaron los estudiantes fueron demasiados y la mayor parte de ellos fruto de la improvisación y del afán por lograr un reconocimiento del colegio ante sus pares, sin tomar en cuenta los procesos académicos establecidos. La evidente falta de planeación de cómo se desarrolló el MUN durante ese año afectó los planes de estudio que previamente habían construido los profesores en las diferentes áreas académicas del colegio; esto fue causa del entorpecimiento de las clases mismas y por este camino de todo el proceso académico del colegio. Este grupo de profesores consideró exagerado realizar tantos modelos internos que terminaron dificultando el desarrollo académico de otras áreas del conocimiento.

Esto respecto a la organización de los diferentes MUN internos, pero también comenzó a causar incomodidad el hecho de tener un grupo de estudiantes que por estar tan comprometidos en la preparación de sus presentaciones en los MUN externos no volvieron a asistir a muchas de las clases. Este equipo de trabajo del MUN tuvo el apoyo por parte del colegio para pasar por encima de los acuerdos que supone la educación escolar, la estructura de escuela moderna, pues estos estudiantes parecían que iban al colegio no a asistir a las clases para lograr los requisitos que propone el Ministerio de Educación sino para trabajar de tiempo completo en el MUN. En otras palabras, lo que se puso en evidencia fue una tensión entre las funciones en las que se encuentra inscrito el colegio: la *función*



*empresarial* y la *función individualizante* entra en contradicción con su *función colectivizante*.

El malestar se reafirmó con otra de las políticas que se implementaron, que tuvo que ver con la evaluación. Hilda propuso que ya que los estudiantes realizaban una labor de carácter académico debían entonces recibir una calificación positiva en las materias que reflejara su trabajo en el MUN. Esto se implementó de manera autoritaria, sin una discusión previa que permitiera evaluar si esta política estaba de acuerdo con el *saber* en el que se inscribe el Richmond, y terminó aplicándose a muchos estudiantes que participaban en el modelo, pero no en un carácter académico, como delegados o como organizadores, sino cumpliendo funciones de logística, es decir: moviendo sillas, repartiendo circulares, controlando el orden en general; en otras palabras, un grupo de personas con una función policial que se salía de los parámetros académicos pero que terminó recibiendo las más altas calificaciones en muchas de sus materias. Al comienzo del año escolar 2009-2010 esta política se implementó asignando notas máximas, 10,0, en algunas de las planillas de evaluación de las clases, pero al final del año se dio la situación de estudiantes con la definitiva en 10,0 de muchas materias por haber participado en el MUN sin la necesidad de cumplir con los logros mínimos de la asignatura, como lo es la simple asistencia.

Los profesores, aunque entendíamos la relevancia del modelo como herramienta pedagógica, no lográbamos comprender que se les colocara la más alta calificación a estudiantes que trabajaban en cosas que no estaban relacionadas dentro de las materias que se dictaban. Con estas acciones del grupo organizador del MUN se estaba generando un punto de fuga a la estructura tensional de la escuela, pero era un punto de fuga al que personalmente me oponía al interpretar esta salida como una acción que no educaba en algo distinto a la reproducción del modelo de saltarse la norma, de privilegiar a unos sobre otros. Tania Mayorga, profesora de matemáticas en ese momento lo recuerda así:

Yo no estaba muy involucrada en el tema, había otros profesores que si mostraban una reacción fuerte frente al modelo decían: “qué pasa con estos estudiantes que no están en clase, entonces no están haciendo trabajos y qué les vamos a poner de nota”; y también recuerdo de esa época, mejor dicho la sensación era una sensación que esto no estaba uniendo al colegio, lo estaba era disociando. Y los estudiantes de la ONU en ese momento empezaron a tener una actitud completamente apática, es decir: “estamos por encima del sistema”. (Anexo 9, Entrevista a Tanya Mayorga, coordinadora Escuela Media)

De los dos polos en disputa yo, sujeto profesor en ese ahí y en ese ahora, consideré, al igual que algunos de mis compañeros, que la apuesta de los organizadores del MUN de desmeritar la evaluación pasando por encima de muchos otros que continuaron dentro del modelo tradicional, es decir, cumpliendo con sus evaluaciones, asistiendo a clase, fue en todo caso desafortunada por la sensación de injusticia que generó. Y es desafortunada porque reproduce la Colombia inequitativa que nos ha tocado por azar vivir, la de los favores políticos que benefician a unos y a otros en cambio los hunden.

Todo ese año escolar se desarrolló con esa dinámica de la realización y participación en MUN. Pero el evento más importante fue en el tercer bimestre académico en el cual se realizó el RICHMUN, es decir el modelo organizado por el colegio en el que se invitó a colegios tanto de Bogotá como de otros sitios de Colombia y que se realizó en las instalaciones del Congreso de la Republica en el centro de Bogotá. Para esta organización se requirió de más tiempo de preparación y por lo tanto se tomo ese tiempo de las clases, con más intensidad que para las preparaciones de otros MUN; con esta justificación el grupo organizador, dejó de entrar a las clases. El modelo se realizó exitosamente con una participación destacada por parte de los estudiantes del colegio, posicionando al Richmond como una institución educativa que le apuesta a experiencias pedagógicas distintas y que es capaz de poner esas experiencias en escenarios tan importantes como el Congreso de la República.

Cuando llegó el cuarto bimestre, que fue el momento en el cual los estudiantes participantes del MUN ya tenían la más alta calificación en el tercer bimestre y se pedía que fuera así para el cuarto bimestre, el ambiente de las clases se tornó insostenible ante la apatía de los estudiantes por los procesos pedagógicos que allí se pudieran generar, como si al haberles dado la mejor calificación posible simplemente hubieran dejado toda motivación por el conocimiento. María del Pilar Díaz, profesora de español en ese momento lo recuerda así:

Un colegio donde la evaluación no esté revisada es gravísima, porque la evaluación es formativa, la evaluación debe ser una mirada para valorar qué se esta haciendo, no para juzgar, y si tu sencillamente, por pertenecer al club, tenias excelente en habilidades que se requieren en cada área, pues tu estabas perdiendo todo propósito educativo (Anexo 9, entrevista a Maria del Pilar Díaz, profesora de Español y literatura).

El experimento de ese año de posicionar al colegio a partir del MUN me indignó en sus resultados pues terminó privilegiando una actitud que desafortunadamente se ve mucho en nuestra sociedad y es la idea de que “el vivo come del bobo”, principio que borra la posibilidad del respeto a la diferencia ante el miedo de ser tratado como el bobo. Con el MUN esta actitud se vio específicamente en la forma en la que los estudiantes, apoyados por los adultos responsables del modelo, es decir Hilda y los dos profesores, pasaron por encima de los acuerdos pre-establecidos dentro de la comunidad respecto a los deberes de quien se encuentra en una institución educativa. Aquellos estudiantes que no estaban interesados en participar en el MUN y que cumplían con sus procesos dentro de las clases terminaban con una evaluación comparativamente deficiente frente a estos “vivos” que por mover sillas un par de días no tenían que hacer ningún esfuerzo. Lo paradójico del MUN es que se presentó como una alternativa a la educación tradicional del Richmond, pero terminó educando en un modelo de corrupción.

Pensar en el placer como eje de la ética le tiene que apostar necesariamente a la posibilidad de vivir en una sociedad en la cual el abuso hacía el otro no sea la norma. Tener que desconfiar de las buenas intenciones de los que me rodean, de los compañeros de clase, de los que me proveen servicios, de los funcionarios que supuestamente trabajan en mi beneficio, del personaje de al lado que se me quiere colar, del vecino que me quiere robar, del policía que me quiere sobornar, del compañero que se me quiere copiar, todos tratando de ser muy “vivos”; vivir en una sociedad así no da las condiciones de posibilidad para potenciar el placer, no facilita las condiciones que hacen posible el goza y haz gozar . Esta desconfianza lleva a pensar que como el otro quiere abusar de mi es mejor que yo abuse de él primero. Desconfiar del otro es no creer que uno mismo puede actuar distinto. Si parte de la educación es el ejemplo que se muestra en las acciones de quien educa, entonces el ejemplo que se dio con la implementación del MUN es lo que me causó una profunda indignación, y me llevó a plantear la idea de que hay que buscar formas de ejercer resistencia, y resistirse en este caso es querer pensar de otras maneras; en todo caso creo que no es posible apostarle al placer y al mismo tiempo apostarle a vivir según la premisa de que “el vivo come del bobo”.

## **El proyecto de los blogs**

Ante esta política en la evaluación de los estudiantes participantes del MUN en el colegio, yo como sujeto profesor de filosofía tomé la decisión de colocarle la máxima calificación en el bimestre no solo a los participantes del modelo sino a todos los estudiantes en mi clase, y planteé un curso en el que se le apuntara al placer como motivación de la búsqueda y construcción del conocimiento. Si a los participantes del MUN se les debía dar la máxima calificación por una labor valiosa pero que no reemplazaba los procesos que se daban dentro del salón de clase; si la evaluación se planteaba simplemente como un premio y no como un elemento que busca mejorar los procesos, entonces sentí que aquellos estudiantes que cumplieron con seguir asistiendo a las clases terminaron castigados, pues nunca iban a obtener por el camino académico la más alta calificación. Aquellos que se dedicaron tres días a mover sillas y a llevar agua a los delegados iban a estar por encima de otros estudiantes que se interesaron por cumplir con sus deberes dentro de la comunidad y por esta forma de actuar de la institución es que sustentó la afirmación de que el colegio dio el ejemplo de que “el vivo come del bobo”. Para tratar de ser justo con la evaluación realicé la acción de colocarle la máxima calificación a todos los estudiantes sin distinción de intereses o de grupos de amigos que tuvieran. Tensé conscientemente la situación buscando llevarla hasta sus últimos límites.

Así fue que les pedí a los estudiantes que, ya que no tenían que preocuparse si entraban o no a clase por miedo a las malas calificaciones, aquellos que entraran lo hicieran porque realmente lo quisieran hacer. Para este momento dictaba la clase de filosofía para los grados décimo y undécimo. A éstos últimos les planteé una clase acerca de las drogas en general con la estructura según la cual ellos mismos exponían acerca de las sustancias que les interesaran y yo guiaba durante las clases las preguntas y alimentaba el diálogo con los conocimientos personales al respecto. Cabe aclarar que mi interés por las drogas lo estaba trabajando en ese momento como tema de investigación para la tesis. También es oportuno mencionar que la mayoría de estudiantes de este grado once prefirieron ir a la cancha de fútbol antes que entrar a la clase, sin embargo fue valioso el proceso con aquellos que decidieron asistir y dialogar en torno al tema de las drogas.

Con décimo grado se discutió acerca de la decisión de colocarles la más alta calificación a todos y se realizó una reflexión acerca de la educación en el colegio. Partimos de observar un video que se titula *La historia de las cosas* (storyofstuff.org), en el cual se expone la idea de que vivimos en un mundo en crisis, que responde a que el sistema de producción actual, es decir el capitalismo, está planteado como un sistema lineal, es decir que tiende hacia el infinito, pero vivimos en un mundo con recursos finitos. Hoy en día nos estamos encontrando con los límites de esa forma de producir, con los límites mismos del planeta y el sistema no para de exigir el seguir produciendo cada vez más materiales, y cada vez más rápido. Este es el sustento de la idea de un mundo en crisis, una idea muy bien presentada audiovisualmente y con argumentos sólidos basados en una investigación seria.

La pieza audiovisual además plantea que el sistema productivo no es el único aspecto por el cual el sistema está en crisis, también se refleja en la felicidad de las personas que se ven condicionadas a llevar una vida de consumo en la que tienden a sentirse vacíos y sin sentido. Para resumir, el sistema mundo se encuentra en crisis en dos aspectos: en relación con el medio ambiente que ya no aguanta esta forma de producción y en relación con la felicidad de las personas, aspecto que va quedando cada vez más relegado frente a la exigencia de ser productivos. Esta experiencia de haber observado el video y de haber discutido al respecto con los estudiantes, la noción misma de sistema en crisis<sup>18</sup> que defendía la pieza audiovisual, planteó la pregunta acerca del contexto específico en el que nos encontrábamos: el colegio ¿qué papel juega el Richmond dentro de la crisis del mundo? ¿cómo contribuye el colegio a que el sistema se mantenga o incluso ahonde en dicha crisis? A partir de estas problematizaciones se formaron grupos dentro del grado décimo con el fin de construir blogs en los cuales se presentara una pregunta específica acerca del colegio y un desarrollo de esa pregunta para intentar contestarla.

Como alternativa a aquellos estudiantes que no quisieran apostarle a esta propuesta, se dio la posibilidad para que ellos mismos propusieran la actividad que iban a desarrollar durante las clases de filosofía en ese cuarto bimestre. Aproximadamente diez estudiantes

---

<sup>18</sup> Este no es el lugar para discutir los argumentos que presenta el audiovisual, y de si es consecuente hablar de crisis en los términos en los cuales se desarrollan en el video; el recurso audiovisual fue usado más como una herramienta: tomar la noción que queda clara en *La historia de las cosas* de sistema en crisis para preguntarse por el propio contexto.

asumieron esta posición de no participar en lo que el profesor les proponía sino de formular ellos lo que querían hacer con su tiempo durante las clases. Propusieron actividades que iban desde el dedicarse a adelantar trabajos y tareas del colegio hasta profundizar en sus conocimientos en fotografía, pintura, poesía.

Cabe anotar que la decisión de llevar estos proyectos a cabo se dio bajo ese estado emocional de incomodidad que me producía lo que ocurría en el colegio en aquel entonces, que así mismo fueron proyectos muy improvisados y sin un objetivo tan claro más allá de mostrar la insatisfacción de una manera propositiva, de ser *insolente* frente a una forma de asumir la educación como un medio para lograr un reconocimiento. Sin embargo y pese a esta limitación, aparecieron resultados en aquellos estudiantes que se sintieron motivados por el proyecto, unos pocos que finalmente entregaron una propuesta de trabajo en blogs que hablaban acerca de la situación del colegio. Paradójicamente, uno de los mejores trabajos fue realizado por los estudiantes organizadores y participantes del MUN que defendieron la forma como se estaba llevando a cabo esa experiencia en el colegio. Frente al malestar que se sentía dentro de la institución en ese momento ellos mismos decidieron tomar una posición para defender la manera en la que se implementó el MUN, y lo hicieron a partir de una documentación respecto a lo que es el MUN y en qué consiste su implementación, documentación que consistió en la realización de entrevistas a miembros de la comunidad. Una de las conclusiones que expresan los estudiantes en ese blog resulta significativa para ver reflejada la situación en la que se hallaba el ambiente del colegio en ese momento:

“Lamentablemente, se ha visto que un gran porcentaje de los profesores ha estado en contra de que iniciativas como RICHMUN se lleve a cabo debido a que no están de acuerdo en dar las garantías necesarias para que los miembros del MUN puedan trabajar en el Modelo. Claramente esto ha afectado el desarrollo del Modelo y a la larga ha logrado causar un ambiente de conflicto entre los estudiantes pertenecientes al MUN y otros miembros de la comunidad del CBR. Este conflicto ha causado que las directivas del colegio replanteen la posibilidad de que exista el MUN en el CBR. En tal caso de que tomaran la decisión de no brindar las garantías para poder llevar a cabo RICHMUN 2011 se alejarían de lograr el objetivo principal que es combatir el Sistema en Crisis” (Estudiantes Mun 2010).

Los textos que conforman este blog no solo reflejan las dificultades que se generaron en torno al MUN sino que también reflejan la alta motivación del grupo de estudiantes que participaron en el MUN en este momento, motivación por llevar adelante este proyecto que

a partir del juego les daba herramientas significativas para sus vidas académicas. Es importante aclarar que aunque anteriormente me remití a estudiantes pertenecientes al MUN con una función puramente policiva y no valiosa como experiencia académica, así mismo el MUN estaba nutrido por estudiantes que buscaban ir más allá de la educación tradicional que les ofrecía el colegio, personajes en busca de puntos de fuga a la escuela tradicional. Y son muchos de estos estudiantes que se encontraban en el Richmond los que motivaron los proyectos que se presentan acá.

Otra de las experiencias de blogs de ese curso se remite a un proyecto que se preguntaba por la relación entre la conciencia ambiental que expresa el video de *La historia de las cosas* y la educación en el colegio. En palabras de las autoras:

Este es un sitio en el que de manera libre expresaremos nuestros comentarios con respecto al tipo de educación que recibimos diariamente en nuestro colegio especialmente mirando de qué forma éste fomenta el consumismo en el ámbito ambiental. Nuestra pregunta principal ¿Qué hace el CBR para ayudar a la ecología? ¿Sera que el colegio nos educa para adquirir conciencia ambiental? ¿Sera que esto influye en nosotros para un futuro? (Carrero, 2010)

En este blog se encuentran reflexiones acerca del servicio social que se les plantea a los estudiantes de décimo grado en el colegio, el trabajo en el humedal Torca Guaymaral que es la zona donde se ubica la institución y donde se ha realizado durante los últimos años el servicio social; así mismo se realizan encuestas a estudiantes y profesores acerca de la educación ambiental dentro del colegio, se entrevista a la profesora encargada del comité ambiental y a una madre de familia y se presentan propuestas para que la institución mejore en relación con su cultura sobre el medio ambiente.

Estos dos blogs fueron los resultados del trabajo de este bimestre, un trabajo que, como mencioné anteriormente, fue guiado por la profunda indignación que me llevó a realizar acciones insolentes frente a una institución que privilegió el interés de posicionar al colegio dentro de un mercado, antes que reflexionar acerca de los procesos de educación que supusieron esas acciones. El riesgo siempre fue claro, la posibilidad de que no se renovara mi contrato, pues la intención con la decisión acerca de las calificaciones, de los temas escogidos para trabajar en el bimestre, las drogas y una crítica al colegio mismo, en general la forma en la que actué, fue de franca insolencia ante la manera como las autoridades dentro de la institución estaban planteando su proyecto educativo.

## **Cinismo**

La insolencia expresada en mis acciones al finalizar este año académico no respondió a un ciego impulso sino a una inspiración que proviene de la formación adquirida en el campo disciplinar de la filosofía, específicamente con el estudio de la filosofía helenística, y más en concreto con una escuela filosófica de este periodo histórico conocida como el cinismo o “la secta del perro”. En Grecia durante el periodo helenístico se conformaron escuelas filosóficas cuyo interés fue lograr alcanzar la sabiduría o la felicidad adoptando una manera de actuar acorde con un discurso. Ya se dijo anteriormente que la filosofía antigua es entendida como una forma de vida que implicaba un compromiso existencial y que suponía un ejercitarse continuamente para que el discurso y las acciones del diario vivir estuvieran en coherencia. Así como hay distintas maneras de entender la noción de felicidad, así mismo existían distintas formas de vida o escuelas. Ya trabajamos el epicureísmo en la introducción, su apuesta por el placer como vida feliz, ahora veamos el modelo de felicidad para los cínicos antiguos, maestros de la insolencia, para quienes el sabio, el verdadero hombre feliz es aquel que toma “una elección de vida, la elección de la libertad, o de la total independencia con respecto a las necesidades inútiles, el rechazo del lujo y de la vanidad” (Hadot, 2000, p 124).

Antes de comenzar a exponer las características de este cinismo antiguo es necesario hacer unas aclaraciones. Del cinismo como tal no nos han llegado más que referencias de esta forma de vida. De hecho se discute desde la antigüedad (García Gual, 2002) si se puede incluir al cinismo antiguo como una filosofía propiamente hablando. Pierre Hadot (2000) resuelve la cuestión mostrando como es que lo relevante en la antigüedad para la filosofía era la forma de vida, las acciones que se realizan en el día a día, más allá de la importancia que le daban al discurso, y esto es justamente lo que nos muestra la imagen que nos ha llegado de ese cinismo antiguo: unos verdaderos atletas espirituales, practicantes extremistas de la insolencia.

La figura más representativa de esta forma de vida del periodo helenístico es la de Diógenes; y el retrato más significativo de este personaje es narrado por un historiador que vivió cinco siglos después de este cínico. El autor de las *Vidas de filósofos cínicos*,



Diógenes Laercio (1985), nos presenta no una biografía sino un grupo de anécdotas que probablemente no son verídicas (García Gual, 2002), pero que tienen el valor de reflejar el fenómeno cultural que debió suponer el cinismo dentro de la cultura greco latina antes de Cristo.

Quisiera entonces exponer las características del cinismo antiguo a partir de algunas de las anécdotas que se le adjudican a Diógenes, para construir la noción de insolencia que de alguna manera inspiró mis acciones en el colegio, una insolencia con un carácter político. Comienza el texto de Diógenes Laercio contando lo que se dice acerca de su vida antes de llegar a Atenas. Parece que vivía en Sinope de donde le tocó salir exiliado por haber falsificado la moneda, y se menciona que hizo esto con el consentimiento de los dioses después de haber consultado el oráculo de Delfos. De esta primera anécdota aparece la característica de Diógenes como un transmutador de los valores vigentes. Se le atribuye al cinismo antiguo la característica de no creer que las normas humanas hicieran al hombre feliz sino que con dichas convenciones ocurre todo lo contrario. Si vemos que una moneda es simplemente una convención humana el hecho de falsificar la moneda resulta significativo, uno de esos actos que va en contra de los valores establecidos sin más argumentación que el acto mismo.

Aparece luego la descripción física de los cínicos con una anécdota en la cual Diógenes al observar un ratón “sin preocuparse de un sitio para dormir y sin cuidarse de la oscuridad o de perseguir cualquiera de las comodidades convencionales” (Laercio, p 103 (2))<sup>19</sup> decidió tomar ejemplo. Es así como llevaba un vestido viejo que le servía incluso para dormir en él, y una alforja o morral en el cual cargaba con lo básico. Así mismo se dice que comenzó a usar un bastón cuando cayó enfermo pero que después de curado lo siguió usando por encontrarlo útil. Así se retrata la forma física del cínico, cargando con lo básico, indiferente ante la vanidad y el lujo.

Parece que en una ocasión fue vendido como esclavo después de ser tomado como prisionero. En esta anécdota cuentan que “le preguntaron qué sabía hacer. Respondió

---

<sup>19</sup> El texto de Diógenes Laercio comparte la característica filológica anotada con los textos de Epicuro. La traducción que uso para este apartado es la de García Gual que aparece en García Gual (2002), sin embargo se confrontó la versión Laercio (1985) para complementar la información. Todas las citas provienen del libro VI y el número entre paréntesis corresponde al capítulo tradicional de la filología antigua.

“Gobernar hombres” y dijo al pregonero: “Pregona si alguien quiere comprarse un amo”.” (Laercio, p 106 (6)) Aparece entonces el sarcasmo como forma de ejercer la crítica, el uso de las palabras en las cuales con humor logra hacer que sus palabras lleguen a las inteligencias de las personas y las haga ver otros aspectos que no son obvios de la realidad. Parece que fue comprado por un hombre que lo puso al servicio de la educación de sus hijos debido a sus vastos conocimientos. Parte de la educación consistía en “cuidarse a sí mismos usando de una alimentación sencilla y bebiendo solo agua. Los llevaba con el pelo rapado y sin adornos, y los habituaba a ir sin túnica y sin calzado” (Laercio, p 107 (7)). Esta última anécdota deja entrever una de las características que se le atribuye a esta forma de vida helenística, y es un esfuerzo por acostumbrarse a vivir con lo mínimo necesario, rechazando el lujo y las convenciones humanas, ejerciendo sobre sí mismos los más duros rigores como aguantar hambre y frío para siempre estar preparados ante cualquier vicisitud del destino, al punto que se les tilda a los cínicos de ser los más osados atletas espirituales de la antigüedad. Así mismo se cuenta de Diógenes que caminaba sobre la nieve con los pies descalzos y que incluso intentó comer carne cruda, una de las posibles causas de su muerte. La búsqueda de la sencillez, del desprecio de las convenciones humanas a favor de las normas naturales es lo que encontramos en estas anécdotas y se reafirma con una de ellas que cuenta que “Al observar una vez a un niño que bebía en las manos, arrojó fuera de su zurrón su copa, diciendo: “Un niño me ha aventajado en sencillez”” (Laercio, p 109 (11)).

Uno de los elementos que nos refiere el historiador en ese texto y que es de los más conocidos tiene que ver con sus encuentros con Alejandro Magno, gran conquistador de todo el mundo conocido por aquel entonces para los griegos. “Afirmaba que oponía al azar el valor, a la ley la naturaleza y a la pasión el razonamiento. Cuando tomaba el sol en el Craneo se plantó ante él Alejandro y le dijo: “pídeme lo que quieras”. Y él contestó: “No me hagas sombra”” (Laercio, p 110 (12)) Esta es una de las anécdotas centrales en la caracterización del cinismo, el encuentro del gobernante más poderoso con el filósofo más cínico. El filósofo sabe que las convenciones humanas han hecho a unos hombres reyes y a otros mendigos, pero que esas no son las leyes de la naturaleza. Con una respuesta sarcástica Diógenes borra las aparentes diferencias entre ambos sujetos, se burla del poder

en su cara al rechazar todo lo que este poder podría darle, con la convicción de que lo que el ser humano necesita conseguir para sobrevivir se lo da la naturaleza misma y su razonamiento está para justamente no dejarse desviar de esta naturaleza y no para adular a aquellos en quienes se ha convenido que sea poderosos.

No solo obró así con Alejandro, se mencionan anécdotas en las que está presente Platón, el filósofo más reconocido y respetado por los antiguos griegos, y la actitud de Diógenes hacia éste no fue más benevolente, sino tal vez mucho más insolente: “Platón dio su definición de que “el hombre es un animal bípedo implume” y obtuvo aplausos. Él desplumó un gallo y lo introdujo en la escuela y dijo: “ Aquí está el hombre de Platón”” (Laercio, p 111 (14)). Una forma de vida llevada al límite y que incluso para los filósofos de la época era problemática, pues con sus acciones ponía en duda todo discurso, colocando el énfasis de que lo que importa en la vida más allá de las palabras y los conceptos es la forma como se decide vivirla; la decisión de los cínicos es por la libertad respecto a las normas humanas con una profunda confianza en que la naturaleza del ser humano, más allá de sus convenciones es capaz de encontrar la felicidad. Así es que nos cuentan: “Voceaba a menudo que los dioses habían concedido a los hombres una existencia fácil, pero que ellos mismos se la habían ensombrecido al requerir pasteles de miel, ungüentos perfumados y cosas por el estilo” (Laercio, p 113(17)). Este modelo de existencia ubica al ser humano como un animal entre el mundo de animales, pero que se complica a sí mismo con las leyes y las convenciones que se inventa.

Es por esto que Diógenes adopta el sobrenombre de perro, que probablemente le decían sus contemporáneos para ofenderlo. Sin embargo las anécdotas muestran que es justamente esa imagen la que le gusta, un perro que es fiel con sus amigos y feroz con sus enemigos, que cuando tiene hambre come, que cuando quiere tener relaciones sexuales lo hace si importar el sitio o el momento. Se cuenta que “En un banquete empezaron a tirarle huesecillos como a un perro. Y él se fue hacia ellos y les meó encima, como un perro” (Laercio, 114 (19)).

Diógenes como representante de los cínicos nos muestra una filosofía que usa la razón para mostrar de una manera insolente lo irracional del actuar humano con todas sus convenciones que hacen a unos reyes y a otros pordioseros. Frente a una sociedad que usa

la razón para ocultar los vicios o para buscar lujos y comodidades aparece esta forma de asumir la existencia que usa la razón para la búsqueda de la vida feliz, una vida sencilla que se opone al curso al cual se dirige la humanidad, es decir a una vida llena de lujos.

Una característica central dentro del cinismo es la *pharresía*, una noción griega que se puede traducir como la intención de decirle o de expresarle la verdad a las personas en su cara, sin importar la condición social o económica de esa persona. Es un decir veraz *insolente* y descarado frente a una sociedad que se esconde entre sus propias convenciones. También se traduce como sinceridad o libertad de palabra (García Gual, 2002), una actitud sobre la cual es necesario ejercitarse para lograrla, pues las condiciones sociales llevan a que las personas simplemente sigan por los caminos establecidos, caminos que no necesariamente son los más sinceros. La *pharresía* me devuelve al asunto del ejercitarse, pues es claro que para lograr esta libertad de la palabra y la vida sencilla se necesita de una gran fuerza de voluntad, pero sobre todo de mantenerse constante en esta decisión.

Este es el retrato que nos llega de Diógenes, el cínico más reconocido, pero no él único, pues esta forma de vida de atleta consumado ha inspirado a muchos otros en la historia. El cinismo aparece como una apuesta existencial por conseguir la libertad y la independencia a toda costa, a partir de acciones, seguramente bien pensadas y practicadas antes de ser mostradas al público. El cínico antiguo es un personaje que desconfía de la sociedad, de sus leyes y de los supuestos progresos culturales, pero que mantiene un gran optimismo respecto a “la naturaleza del individuo para alcanzar, mediante su esfuerzo sagaz, la verdadera excelencia, y con ella, la felicidad” (García Gual, 2002, p 22).

## **Quinismo**

Hemos visto cómo esta noción de cinismo designa en la antigüedad a una secta filosófica identificada con la insolencia. Hoy en día la definición de esta palabra carga con otro significado. La Real academia de la Lengua menciona como la definición más usada la siguiente: “Desvergüenza en el mentir o en la defensa y práctica de acciones o doctrinas vituperables.”(www.rae.es) Se le dice cínico al político que dice que todo ocurrió a sus espaldas o al que niega cualquier vínculo con la mafia pese a lo evidente de sus acciones.

Se le llama cínico al que le miente a los demás sosteniéndoles la mirada, lo cual es claramente opuesto a lo que expresaba ese cinismo antiguo.

Desde esta forma contemporánea de entender el cinismo es que se ubica Peter Sloterdijk (2007), en una obra titulada *La Crítica de la razón cínica*; en este texto parte de la siguiente premisa: la época en la que vivimos es una época cínica<sup>20</sup>, entendido este concepto como una desvergüenza en el mentir de la sociedad misma. Hoy en día esa mentira desvergonzada ha sido puesta en evidencia por los procesos mismos de Ilustración<sup>21</sup>, entendido este concepto como el uso de la razón que lleva a salir de la minoría de edad ingenua. El proceso histórico de construir un conocimiento sobre la realidad que conocemos ha llevado a que no podamos mantener una mirada ingenua ante lo que nos rodea y es en ese proceso en el que nos encontramos con el cinismo de nuestros días. Es evidente este cinismo en la forma como funciona la publicidad, entrando por cualquier minúsculo espacio y ofreciendo mentiras descaradas. Así mismo Sloterdijk lo encuentra en la conciencia religiosa que mantiene la idea de autoridad sobre la estructura de un saber cuestionable.

También nos encontramos con el cinismo señorial, aquel de los poderosos contra los débiles: “Ahí no es David quien provoca a Goliat, sino que los Goliats de todos los tiempos –desde los arrogantes reyes militares asirios hasta la moderna burocracia- enseñan a los Davides, valientes pero sin perspectiva, dónde es arriba y dónde es abajo; cinismo al servicio del estado” (Sloterdijk, 2007, p 190). Creo que en Colombia especialmente hemos visto esta forma de cinismo en acción desde la política, con personajes que han salido de instituciones educativas que no se diferencian mucho del Richmond; se me ocurren unos pocos casos: el proceso ocho mil y Samper diciendo que todo ocurrió a sus espaldas; el tema de los paramilitares o del escándalo de los subsidios a los grandes terratenientes durante el gobierno de Uribe; Samuel Moreno ganando las elecciones al prometer un metro

---

<sup>20</sup> Confrontar, Sloterdijk 2007, página 22 “la época es cínica en todos sus extremos, y corresponde a la época desarrollar en sus fundamentos el contexto entre cinismo y realismo”

<sup>21</sup> Usualmente se reconoce que la Ilustración es un “movimiento intelectual del siglo XVIII” (Martínez 1997), sin embargo Sloterdijk lo usa más ampliamente para referirse a la apuesta por el uso de la razón como parámetro para juzgar la existencia misma, y en este orden de ideas reconoce procesos de ilustración en otros momentos históricos.

para Bogotá, dejando vacíos los fondos para poder invertir; la lista podría seguir así casi que interminablemente.

El representante de este cinismo contemporáneo es muy distinto de la figura del *quínico*, como llama al autor a la figura del filósofo del periodo helenístico. “Psicológicamente se puede comprender al cínico de la actualidad como un caso límite del melancólico, un melancólico que mantiene bajo control sus síntomas depresivos y, hasta cierto punto, sigue siendo laboralmente capaz” (Sloterdijk, 2007, p 40). El cínico se encuentra tanto en los cargos de propietario de colegio como en el de celador, atravesando toda la gama del sujeto trabajador. Vivir en una época cínica supone compartir ese cinismo de tener que vender la fuerza de trabajo propio a las instituciones que son cínicas con los trabajadores. Parecemos encontrarnos en un momento de sin salida frente a ese cinismo en el cual hemos sido educados y que nos condiciona como sujetos.

Frente a este panorama Sloterdijk introduce la noción de Ilustración entendida como el uso de la razón; ya no es la misma Ilustración optimista de Kant, ya ha sido transformada por Nietzsche, el marxismo y el fascismo, entre otros, por lo cual la Ilustración ha adoptado la intención de resistencia, resistencia ante lo irracional de nuestra sociedad, luchas de resistencia contra aquellos que no están dispuestos al diálogo sino que resuelven las cosas por otros medios.

El proceso de Ilustración es un proceso de desenmascaramiento, por lo tanto no se habla de la Ilustración como algo que necesariamente haya surgido en el siglo de las luces, sino que se pueden rastrear esas acciones de desenmascaramiento en diferentes momentos históricos. Por eso se habla de procesos Ilustrados en relación con la religión, con la idea de verdades reveladas, con las cuestiones metafísicas, de los modos de producción, de la moral, de la unicidad del yo o de la conciencia, la pretensión de objetividad absoluta de la ciencia, los nacionalismos. Y es inevitable seguir en ese uso de razón que supone la Ilustración ya que ésta:

“no tiene otros destinatarios que aquellos que escapan a la sociabilidad ciega sin dejar por ello de desempeñar su papel en la sociedad. Por ello hay que mantener vivo el pensamiento de la Ilustración corporizada, se sobreentiende. Ilustrar significa afirmar todos los movimientos antiesquizofrénicos.” (Sloterdijk, 2007, p 202)

Sloterdijk desarrolla esas ideas ampliamente en el texto *Crítica de la razón cínica*. Al llegar a la cuarta sección surge la pregunta ¿qué queda después de los desenmascaramientos? ¿qué hacer ante esta época de cinismo en la cual nos ha tocado vivir? ¿cómo seguir pensando y trabajando en un mundo que miente descaradamente y que por lo tanto nos convierte en mentirosos? La apuesta es por la Ilustración misma, por seguir llevando la crítica hasta sus límites. “Bajo el signo de una crítica de la razón cínica, la Ilustración puede renovar sus oportunidades y permanecer fiel a su proyecto más íntimo: transformar el ser a través de la conciencia” (Sloterdijk, 2007, p 146), y este camino de la razón cínica es el camino de la insolencia ante el cinismo propio de nuestra realidad, no abandonar la razón o las razones o el hecho de tomar posturas por lo que es razonable. Pero entonces la pregunta es ¿cómo lograrlo?

Tal vez no es por el lado de las instituciones, y en este caso específico del Richmond no es por el camino de la escuela como institución. Dentro de esta institución escolar el profesor tiene hoy el papel de un entrenador de estudiantes que pretenden la adquisición de un saber ajeno a la vida. Y esta exigencia no le permite apuntarle a la transformación de su presente sino a la reproducción del cinismo contemporáneo.

La respuesta que da Sloterdijk a cómo lograr transformar la conciencia de nuestro contexto es una vuelta a mirar ese antiguo cinismo de Diógenes y a su forma de insolente apuesta por la felicidad. Sloterdijk en su estudio hace un retorno a los antiguos cínicos y para distinguirlos del actual cinismo los llama *quínicos*; es en esta escuela filosófica donde encuentra la actitud de insolencia como antídoto frente a la reproducción social de lo que siempre se ha hecho. Comienza exponiendo cómo esa palabra insolencia desde hace relativamente poco carga con una connotación negativa. Sin embargo nos muestra que en sus orígenes designa una agresividad productiva, y aquí se encuentra una caracterización del cinismo como dialéctica de la desinhibición, en tanto que aparece como una forma de expresar la verdad a partir de las acciones y así mismo como una franca oposición al idealismo por medio de la *pharresía*.

En este punto de la pharresía aparece Michel Foucault, personaje a quien le interesa esta secta filosófica del periodo helenístico por una razón: “me parece que en el cinismo, en la práctica cínica, la exigencia de una forma de vida extremadamente acusada se articula de

manera muy vigorosa con el principio del decir veraz, el decir veraz sin vergüenza ni miedo” (Foucault, 2010, p 177). La parrhesía<sup>22</sup> no es exclusiva de los cínicos, pero sí los define en su forma de vida más que a otras escuelas filosóficas de la época helenística, en su forma de relacionarse con el mundo que los rodea, y se convierte en el acompañante del bastón, ese otro rasgo característico de esta secta, y que de alguna manera representa el vagabundeo tratando de vivir con lo más esencial. De hecho esa forma de vida, ese andar errante entre las ciudades, esa clara intención de no atarse a una familia, pues consideran que toda la humanidad es su familia, esa forma de vida es lo que le da la condición de posibilidad a la pharresía que practicaban (Foucault, 2009a).

Frente al cinismo actual de nuestra sociedad aplicar actitudes del cinismo antiguo o quinismo implica vivir en la desesperanza, luchar por causas perdidas, pero con buen humor, como aquel que no se toma muy en serio las cosas. “Las épocas de crisis crónicas exigen demasiado de la voluntad humana de vida al tomar la incertidumbre permanente como el trasfondo inamovible de sus esfuerzos de felicidad” (Sloterdijk, 2007, p 209). Es decir, apuntar al quinismo es apuntar a pensar en la felicidad del ser humano, en hacer de la vida una obra de arte cuyo tema sea la felicidad. Advierte Sloterdijk que quien quiera vivir de esta manera tendrá que romper con la prepotencia de la preocupación para poder así vislumbrar la felicidad. “Felicidad, ¡la última desvergüenza! Aquí reside el punto clave de todas las insolencias de principio” (Sloterdijk 2007, p 212).

Es así que mis acciones dentro del colegio en ese periodo de tiempo responden a una insolencia de inspiración quínica: realizar las clases partiendo del punto de que todos tenían la calificación más alta, preguntando abiertamente acerca de los procesos que proponía la institución, la forma como estaba educando con el ejemplo propio, todo esto le apuntó en su momento al decir veraz, a la búsqueda de coherencia entre mi discurso y mis acciones. Jugar con la evaluación de la manera como lo hice en ese momento en el que aparecieron los blogs tenía la intención de causar algún efecto en la crisis que estaba viviendo el colegio.

---

<sup>22</sup> Entiendo este concepto como la acción de decir la verdad descaradamente, de manera insolente. Referencias bibliográficas, (Foucault 2008<sup>a</sup>, 2009, 2010, García Gual, 2002).



Sloterdijk encuentra el secreto de la vitalidad de esa Ilustración en la insolencia y en este orden de ideas mi accionar buscaba esa forma de insolencia ilustrada que de alguna manera no se queda con la queja sino que busca poner el dedo en la llaga con las acciones realizadas. En otras palabras, este primer proyecto fallido<sup>23</sup> de los blogs en el colegio estaba inspirado por esta forma de insolencia que se resiste ante una sociedad que miente descaradamente, y esta insolencia es el primer elemento de la experiencia intersubjetiva inspirada en la noción de estética de la existencia que desarrolló en este texto.

---

<sup>23</sup> Justifico la idea de que este proyecto es fallido por lo improvisado, por la falta de acompañamiento que tuvieron los estudiantes en sus investigaciones, porque estos proyectos no lograron un impacto en la estructura misma de cómo se venían realizando las cosas en el colegio. Sin embargo todo este año de resistencia frente a este modelo de educación que buscaba la visibilización del Richmond frente a otros colegios de cualquier manera, llevó a que se estructurara mejor el proyecto del MUN para el siguiente año al enmarcar la participación de los estudiantes dentro de unas normas más claras.

## Capítulo II: Dialogando en torno al cine

*A tu escuela llegué sin entender porqué llegaba  
en tus salones encuentro mil caminos y encrucijadas  
y aprendo mucho y no aprendo nada.  
Maestra vida camarada  
Te da y te quita y te quita y te da  
(Maestra vida Rubén Blades)*

### Lo que se aprendió con el MUN

La actitud de insolencia que asumí con mis acciones frente a la forma de actuar de la institución que tendió a privilegiar el posicionamiento comercial sobre los debates acerca de la educación no causó mayores reacciones, no generó ningún tipo de respuesta ni de comentario de aquellos que gobiernan el colegio, ni tampoco de los padres de familia. Es así como me contrataron nuevamente para el año escolar, 2010-2011, y además me propusieron entrar al grupo del MUN a reemplazar en las funciones a uno de los profesores que se retiró del colegio. La propuesta era que me dejaban dictando únicamente la clase de filosofía, (en los contratos anteriores dictaba también la clase de español y literatura en noveno y octavo grado), me daban un bono económico extra por el trabajo con el MUN, con la cláusula de pérdida de dicho bono en caso de no cumplir con las funciones propias de ese proyecto.

El ofrecimiento de ser parte del MUN fue atractivo. Implicó ser parte de un proyecto en el cual trabajan aquellos estudiantes que no se sienten obligados a estar allí, que lo hacen por gusto, por la búsqueda de un placer personal. El MUN es un proyecto que genera un gran nivel de motivación y que transforma la rutina escolar de aquellos que quieren participar, proporcionándoles el campo para desarrollarse en el juego de argumentar y de debatir.

Así mismo, para este año escolar los estudiantes y los profesores ya tenían unas reglas más claras respecto al funcionamiento del MUN dentro del colegio. Se había llegado al acuerdo de que ya no se les colocaría la más alta calificación bimestral en las materias, tal como ocurrió al finalizar el último periodo del año escolar anterior. Otro elemento que apareció es que para que los estudiantes pudieran ser acreditados con

dichas calificaciones debían presentar planes de estudios contruidos por los profesores de cada materia, y se debían entregar con unos cronogramas específicos. También se convino que los estudiantes que participaban debían comprometerse a mantener un buen rendimiento académico.

En el primer mes de estar trabajando con el modelo no me llevé una gran impresión respecto a su funcionamiento dentro del colegio. En el cargo no me recibió nadie, es decir que no tuve claras las funciones de la posición que yo adquiría. Por otro lado una vez comenzado el año escolar me enteré de que se realizaban reuniones del grupo del MUN, reuniones de las que nunca fui informado y por lo tanto nunca me sentí invitado a participar.

Esa primera impresión contrastó con la noción de que en el MUN los estudiantes eran quienes estaban tan apersonados del proyecto que ellos solos organizaban la gran mayoría de procesos relacionados con el modelo, y por este camino parecía un proyecto que le apostaba a cambios en la educación, un proyecto que le permitía a un grupo de estudiantes tomar decisiones respecto a sus intereses por el conocimiento. Las cosas que no manejaban los estudiantes en este proyecto las manejaba Hilda, lo que tenía que ver con presupuestos y logística más general.

Hacia octubre de 2010 el colegio participó en un MUN en Barranquilla organizado por el colegio Marymount, al cual fui convocado para ayudar en la logística de estar en una ciudad extraña con estudiantes que cursaban desde sexto hasta once grado. En mi imaginario estaba que una de mis funciones consistía en asesorar el proceso de investigación y de redacción de los documentos que se requerían para el juego de rol; sin embargo mi papel en el viaje consistió en ser guardián de los estudiantes, acompañándolos a los centros comerciales, después de las sesiones del modelo.

Ser sujeto profesor, interesarse por capacitarse continuamente, por cumplir un rol significativo para otras personas, esa subjetividad era la que se veía de algún modo ofendida frente a una institución educativa que me remuneraba mejor económicamente pero que me ponía en una posición en la cual no era necesario pensar sino solo obedecer.

Pese a lo poco significativo que encontré esta experiencia respecto a mi posición como educador, tuve también tiempo de entender mejor algunas de las dinámicas que implica este juego pedagógico. Para comenzar, lo que tiene que ver con la reproducción social de nuestra existencia en el plano de la política internacional; comencé a sospechar de una experiencia que no estimulaba una mirada crítica al interior del ejercicio del MUN, una mirada crítica que tomara en cuenta argumentos como por ejemplo el que dice que este juego puede caer en una triste reproducción de un mundo en el cual unas pocas naciones toman las decisiones más importantes, mientras que las demás se ven obligadas a actuar conforme a lo que ellas digan. Reproducción de autoritarismos injustificados con repercusiones significativas en el diario vivir de las personas. El MUN se me apareció como una de las maneras en las que se refleja el cinismo contemporáneo al cual critica Sloterdijk, un mecanismo por el cual se han perpetuado esas lógicas de poder en las que hay unos que mandan y otros que obedecen.

Así mismo encontré que una de las grandes motivaciones de la participación de los estudiantes era la competencia, pues al finalizar los eventos se otorgaban premios: al mejor delegado en tal comisión, al mejor presidente, al mejor debate, etc. Muchos de estos premios fueron otorgados a estudiantes del Richmond en la sesión de cierre del evento. En muchos de los estudiantes me preocupaba que estos reconocimientos se los daban, no gracias a sus conocimientos, fruto de una investigación más allá de lo que dice Wikipedia, sino a una puesta en escena que los hacía parecer más seguros de sí mismos al momento de hablar, transmitiéndole eso a los otros participantes y al público presente. Platón en otra época distinta a ésta los habría comparado con los sofistas<sup>24</sup> para quienes el contenido no importa desde que la forma en la que se expresan logre el fin que se quiere.

---

<sup>24</sup> Dentro de la tradición de la filosofía uno de los elementos que se tiene en cuenta para acceder a la figura histórica de Sócrates es el movimiento sofístico y por lo general se presenta a este movimiento como un grupo de personas que vendían sus conocimientos para unos discípulos. Los sofistas enseñaban sobre los conocimientos que poseyeran pero principalmente eran reconocidos por enseñar elementos útiles a la política como por ejemplo a pararse frente a un público y convencerlos de cosas que no necesariamente ellos crean. Es sobre este elemento de la sofística, en la idea de que se debe poner un énfasis en el aprendizaje de la forma en la que se deben decir las cosas sin tomar en cuenta el contenido de lo que se dice, que realizo la comparación entre el MUN y el movimiento sofístico. Hadot (2000), Camps (1999), García Gual, (1989).

En resumen, un cargo para el que me contrataron pero para el que no me necesitaban, un juego que reproduce las lógicas de poder del mundo que nos ha tocado, una formación educativa que le apuesta a que un ganador, una persona exitosa no es aquella que sabe mucho sino que sabe aparentar que sabe mucho, que representa un papel en el que no importa lo que se dice sino el cómo lo dice.

Cuando regresamos de Barranquilla expresé la decisión de no seguir trabajando en el proyecto por encontrarme en desacuerdo con la forma como se manejaba el modelo. Hoy en día doy el siguiente balance de mi experiencia con el MUN en el Richmond durante ese corto periodo: aunque el cinismo contemporáneo se hizo evidente en esa formación del MUN, rescato la apuesta de jugar para aprender, y que para que se pueda dar ese juego las personas que participan deben hacerlo por una motivación personal en la cual no se sientan obligados a participar, sino más bien que respondan a una motivación distinta. Así mismo encuentro valioso el hecho que el MUN logra salirse del salón de clase para apostarle a aprender en el hacer mismo, es decir, aprender de política internacional representando con sus acciones y decisiones la dinámica de cómo funciona el campo en lo internacional, y de paso aprender a pararse en frente de un público, a gozársela en el debate, a mejorar en la argumentación.

Una vez fuera del MUN me dediqué a las clases de filosofía. Luego de la experiencia del cuarto bimestre del año escolar anterior en el cual se le dio la mejor calificación a todos los estudiantes brindándoles la posibilidad para que asistieran o no a las clases, después de que la institución no expresara ni acuerdo ni desacuerdo con esas acciones, me sentí cada vez más libre para apostarle a la búsqueda del placer en el conocimiento dentro del salón. Las mesas redondas fueron cada vez más frecuentes, así como la lectura compartida. Las clases de filosofía se fueron reafirmando cada vez más como un espacio para poner a debatir posiciones diferentes sobre los temas que iban apareciendo.

Un día algunos de los estudiantes de grado undécimo consiguieron los permisos para asistir a un evento de diálogo en un colegio de unas amigas de ellos, al cual me pidieron asistir como acompañante. No era un evento de MUN sino un conversatorio respecto al papel de la mujer en la actualidad. Éramos el único colegio invitado y al

llegar, los estudiantes mostraron las habilidades desarrolladas con el MUN para debatir y buscar otros puntos de vista en el diálogo. Llegamos a unas mesas redondas que fueron puro goce de hablar sin la necesidad de competir, de conversar, una buena excusa para salir del colegio, de la rutina y llegar a un ambiente nuevo.

Fue una experiencia grata que inspiró la idea de realizar un evento en el colegio que después tomaría el nombre de *Cine foro intercolegiado de filosofía*, un evento que de alguna manera recogiera las críticas tanto positivas como negativas que se le habían hecho al MUN, que tuviera como meta la búsqueda del placer, y que así mismo se erigiera como un espacio para la construcción de conocimiento.

### **El placer de ver películas**

El tema de la búsqueda de placer en el conocimiento era un tema que habíamos trabajado en la clase de filosofía con autores como Epicuro (1995) o Michel Onfray (2007). El placer es algo que aparece de manera diferente en todas las personas, gracias a los gustos se muestran las diferencias, y en mi caso debo reconocer que es un gran placer encontrar personas con las cuales se comparte el gusto. En este caso con Leonardo y con otros estudiantes ya nos habíamos encontrado antes en conversaciones gozosas acerca del cine en general. Así fue que esta coincidencia se presentó como la excusa adecuada para proponer el evento que queríamos lograr y fue así como nos apoyamos en un par de libros que relacionan el cine y la filosofía.

El primero se titula: *Lo que Sócrates diría a Woody Allen* de Juan Antonio Rivera (2005), un texto que se presenta como una introducción a la filosofía para amantes del cine y una introducción al cine para amantes de la filosofía. En general trata cuestiones filosóficas a partir de largometrajes; por ejemplo tiene un ensayo en el que parte de la película “El show de Truman”, un film que narra la vida de un personaje que desde que nació ha estado frente a las cámaras de un reality show. A Truman le han construido un mundo en el cual él es el personaje principal sin realmente saberlo, un mundo que es un inmenso set de televisión del cual todos saben su existencia excepto Truman, para quien todo es parte de la vida que le ha tocado, sin imaginarse que se encuentra en la mira de millones de espectadores. Rivera relaciona esta película con “El

mito de la caverna” de Platón que narra la situación de unos hombres que se encuentran atados dentro de una caverna viendo solo las sombras de lo que ocurre en el exterior pero absolutamente convencidos que lo que ven reflejado es la realidad tal como es. Esto solo por mostrar un ejemplo del tipo de relación que hace entre el cine y la filosofía.

El otro texto que tomamos como referente se titula *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas* de Julio Cabrera (2002). El título mismo ya expresa la intención del autor: que sirva como una introducción a los problemas fundamentales de la filosofía a partir del cine. Según el autor “el libro huye, o al menos lo intenta, de toda “erudición” socialmente reconocida. No es una introducción a filósofos, sino a problemas filosóficos, y sigue la metodología de discutir esos problemas, y de aprender discutiéndolos.” (Cabrera, 2002, p 11) Lo que se presentan son ejercicios en los cuales, a partir del análisis de una película, se accede al tratamiento que le han dado algunos filósofos de la tradición a ciertos problemas, un ejercicio no tan diferente del planteado por Juan Antonio Rivera. Por ejemplo, encontramos un capítulo o ejercicio dedicado al pensamiento empirista, específicamente con lo que tiene que ver con sus críticas a las nociones de identidad y de causalidad tal como la presentaban los filósofos de corte racionalista; para su presentación se apoya en dos películas: “Batman” y “Pulp Fiction”. Con Batman introduce el tema de la identidad, al cuestionarse acerca de cómo identificar a este personaje ¿cuál es el verdadero sujeto Bruce Wayne o Batman? ¿es la identidad algo estático o puede ser algo en constante construcción? Con la película de Pulp Fiction se trata la cuestión de la causalidad al mostrar cómo es que el montaje de la película presenta los acontecimientos de forma aleatoria en términos de la temporalidad. El comienzo de la película no es el comienzo de la narración como tal y lo que hace el entendimiento al ser afectado por la obra de Quentin Tarantino es organizarla en términos de causa-efecto, poniendo en duda la idea de que el mundo mismo funcione en términos de causalidad y cuestionando si no es más bien este concepto una operación del cerebro para organizar datos que no necesariamente están organizados.

Ahora bien, me gustaría detenerme en el análisis de esta obra de Cabrera ya que plantea de una forma clara cómo se puede dar la construcción de conocimiento en

filosofía a partir del cine y fue piedra angular para la justificación del evento que planeamos junto con Leonardo Riaño. En el primer capítulo titulado “Cine y filosofía: para una crítica de la razón logopática”, Julio Cabrera justifica la idea de trabajar la filosofía a partir del cine al inscribirse dentro de una tendencia en filosofía que no deja por fuera el pathos, es decir las emociones y los impactos sentimentales que puedan generar los temas filosóficos.

Para explicar esto desarrolla el concepto de razón logopática, en el cual se incluye esta afectividad al lado del elemento racional tradicional de la filosofía. Comienza haciendo una distinción entre los filósofos apáticos y los páticos. Entre los primeros, aquellos que privilegian el uso de la razón y dejan a un lado la afectividad cuenta a Aristóteles, Santo Tomás, Bacon, Descartes, Locke, Hume, Kant y Wittgenstein. Y dentro del segundo grupo, los filósofos páticos, ubica a Schopenhauer Nietzsche, Kierkegaard y Heidegger. Según el autor ellos:

no se han limitado a tematizar el componente afectivo, sino que lo han incluido en la racionalidad como un elemento esencial de acceso al mundo. El pathos ha dejado de ser un “objeto” de estudio, al que se puede aludir exteriormente, para transformarse en una forma de encantamiento (Cabrera, 2002, p 14).

El elemento pático consiste no en realizar reflexiones racionales acerca de la afectividad, sino mas bien en apuntarle a la idea que para la comprensión de la realidad no se puede lograr únicamente por la vía de la razón sino que es necesario incluir ese elemento afectivo. El filósofo pático considera que para acceder a cualquier tipo de problema filosófico de la tradición no es suficiente con entenderlo por medio de las operaciones de la razón, sino que se hace necesario vivirlo, “sufrirlo, padecerlo, sentirse amenazado por él, sentir que nuestras bases habituales de sustentación son afectadas radicalmente” (Cabrera, 2002, p 14).

Dentro de esta perspectiva es que aparece la pregunta ¿por qué se privilegia la escritura dentro de la filosofía y se dejan a un lado otros elementos como las imágenes? “¿Por qué las imágenes no introducirían problematizaciones filosóficas, tan contundentes, o más aún, que las vehiculizadas por la escritura?” (Cabrera, 2002, p 15) Es así como el autor asume la posición de que el cine es una forma de pensamiento que puede ser filosófico, ya que lo que es esencial a la filosofía es la pregunta, el



cuestionamiento que se hace sobre la realidad, y en la experiencia del cine se encuentra también esta forma de cuestionamiento que afecta a los espectadores.

El autor pasa a fabricar una noción que le sirve para sustentar la idea de construcción de conocimiento en filosofía a partir del cine: la de *conceptos-imagen* noción que contrapone a los *conceptos-idea* con los que trabaja usualmente la filosofía. Para esta tarea de caracterización expresa los siguientes postulados:

1. Un concepto-imagen se instaura y funciona dentro del contexto de una experiencia. Es decir para poder acceder a él hay que haber tenido la experiencia personal de ser afectado por la imagen.
2. Los conceptos-imagen del cine buscan generar un impacto emocional que le diga algo acerca del mundo al espectador, es decir que tenga valor cognitivo.
3. Los conceptos-imagen tienen pretensiones de universalidad. “El cine es universal no en el sentido del “ocurre necesariamente a todos”, sino en el de “Podría ocurrirle a cualquiera””(Cabrera, 2002, p 21).
4. El concepto imagen en el cine se puede ubicar en la totalidad del film o en fragmentos, pero no en unidades más pequeñas como fotogramas, ya que el concepto-imagen necesita de tiempo para desarrollarse. Puede ubicarse así mismo en situaciones o en personajes.
5. El concepto-imagen se pueden desarrollar en el nivel literal o en el nivel abstracto.
6. El concepto-imagen es independiente de la valoración estética que se haga del film. Incluso se pueden encontrar conceptos-imagen en películas pornográficas realizadas para televisión.
7. El concepto-imagen no es privativo del cine, también se encuentran en la literatura. Lo propio del cine es construir estos conceptos a partir de tres herramientas propias del cine: la pluriperspectiva, la manipulación de tiempos y espacios, y el montaje entendido como la forma en la que se relacionan las escenas entre sí.
8. El concepto-imagen propicia soluciones lógicas, epistémicas, moralmente abiertas y problematizantes para las cuestiones filosóficas que aborda.

El autor después de esta caracterización pasa a preguntarse acerca de la relación del cine con la verdad para llegar al punto de que no se puede decir simplemente que el cine sea filosofía pero que con cierta actitud encontramos las problematizaciones propias de la filosofía reflejadas en el cine. Estos elementos son los que posibilitaron pensar en un evento que tuviera como meta el placer y la educación, pues claramente el goce de ver películas se acompaña por la posibilidad de construir conocimiento y de cuestionarse acerca de la realidad con una actitud filosófica.

Este texto que trabajamos con Leonardo reafirmó la idea de realizar el evento en relación con el cine, un evento que privilegiara la motivación de hacer las cosas por el gusto de hacerlas por sobre la motivación que se da en la educación tradicional con notas evaluativas o con figuras de autoridad. Un evento que sirviera como espacio para desarrollar la propuesta hedonista de buscar el placer en cada uno de los aspectos de la existencia.

### **Propiciando ambientes para el ejercicio del pensamiento: “Elogio de la dificultad y otros ensayos”**

El otro referente teórico que sustentó la idea del evento ya no es acerca del cine sino que desarrolla la noción misma de filosofía a la cual le apostábamos con Leonardo; me refiero a la obra de Estanislao Zuleta (2007), un filósofo colombiano autodidacta del cual pudimos leer y discutir en clase con los estudiantes un texto titulado *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Uno de los problemas que aparecen más relevantes en la lectura del libro es el tema del pensamiento<sup>25</sup>. Aunque se presentan una gran variedad de ensayos con temas tan diversos como “Ronda de máscaras, homenaje a León de Greiff” o “Sobre la guerra”, que se detiene a pensar los diálogos de paz en Colombia, en todos los ensayos un denominador común es el tema del pensamiento.

Quisiera detenerme en un ensayo titulado: “Tribulación y felicidad del pensamiento” un texto que originalmente fue pensado para ser una ponencia para desarrollar un aspecto de la noción de pensamiento en Zuleta. Comienza el autor en

---

<sup>25</sup> Alberto Valencia en la introducción del libro lo plantea en términos de preguntas: “¿Qué significa pensar? ¿En qué consiste el pensamiento? ¿Cuáles son las condiciones que lo hacen posible?” (Zuleta, 2007, p 10).

dicho ensayo a tratar el tema del dogma en relación con el pensamiento. Zuleta define el dogma como “toda convicción que haya llegado a ser para quien la posee –o la padece– una referencia de su propia identidad” (Zuleta, 2007, p 19), algo que al perderse genera necesariamente la angustia de conocerse o de construirse a sí mismo sin los referentes a los que se está acostumbrado. Ahora bien, esta definición implica que “en un sentido fundamental todos somos dogmáticos” (Zuleta, 2007, p 19), pues la entrada al mundo humano es por medio de la palabra de un ser “supremo” al que se le cree ciegamente; con el correr de los años tiende a reconocerse esa palabra como algo corriente, inserto entre otras palabras de otros seres, y aún así, en muchos casos, se sigue buscando esa palabra tranquilizadora y guía de la vida que ahorre la angustia de pensar. Y en este orden de ideas el pensamiento mismo no es posible sin el dogma, pues depende justamente de este para su posible ejercicio.

La cuestión entonces no se debate entre ser o no dogmáticos sino que se refiere a un problema de grados ¿qué tan dogmáticos somos? Y Zuleta le apuesta a que para poder construir la vida de acuerdo a principios como el de la búsqueda de la felicidad, hay que desear ser lo menos dogmático posible, pues es inevitable la condición de llevar una existencia entre otros, que por principio tienen diferentes ideas de eso que llamamos felicidad; es una apuesta por el respeto a la diferencia, pues una sociedad sin diferencia no posibilita pensar en la felicidad individual. En tanto se parte de que la identidad del ser humano no se sustenta sobre una verdad inamovible el objetivo es tratar de llevar el dogmatismo propio de ser humano al menor grado posible y estar abierto a que dicha identidad sea desestabilizada por el encuentro con el otro.

En el primer paso Zuleta muestra que el pensamiento es dogmático; en el siguiente paso realiza una diferenciación entre lo que significa pensar y lo que significa aprender, para mostrar que no por saber mucho se está realmente pensando. “Si queremos determinar, aunque sea de una manera muy sumaria, en qué consiste el trabajo del pensamiento, debemos distinguirlo de otro proceso que podríamos llamar adquisición de conocimientos o aprendizaje.” (Zuleta, 2007, p 23). El autor traza un paralelo entre lo que es pensar y lo que es soñar. Los sueños se desarrollan con el más diverso material, (deseos inconscientes, restos diurnos, recuerdos infantiles, etc.), y así

mismo funciona el pensamiento, nutriéndose del contexto en el que se desarrolla y alimentándose de los más diversos materiales. A diferencia de esto la adquisición de conocimiento es el aprendizaje de los procesos del pensamiento, y en este orden de ideas mantiene una organización más clara:

“Hay que subrayar que si el conocimiento es aprendizaje de un saber y el pensamiento es producción–reproducción de un saber, esa diferencia no se refiere a la existencia o inexistencia previa del saber, sino a la forma, a la significación y a las consecuencias de los dos procesos. Es perfectamente posible conocer la aritmética, la biología, la economía, sin haberlas pensado nunca. ¡Qué digo posible!, si casi todo lo que hoy se llama educación y enseñanza consiste precisamente en transmitir un saber de tal manera que queden de hecho reforzadas, institucionalizadas, y se vuelvan operativas y necesarias todas las resistencias del pensamiento. (Zuleta, 2007, p 24)

Esta cita nos muestra que Zuleta le da un énfasis a la idea de que en la educación como se encuentra actualmente se enseña a aprender pero no a pensar y esto hace que tengamos rebaños muy funcionales de personas ya que conocen una gran cantidad de cosas sin siquiera pensarlas. Podemos encontrar eruditos sin que el pensamiento tenga nada que ver con ello. De hecho lo pone en los términos de que la enseñanza genera unos mecanismos en aquel que educa y lo nombra como “resistencias del pensamiento”. Aunque anteriormente mostré cómo en el Richmond se me dio un campo para experimentar dentro de la clase en términos pedagógicos, era claro que no me podía salir de ciertos parámetros de lo que los estudiantes “deben salir sabiendo” de la clase de filosofía para lograr un buen resultado en el Icfes y así llegar al siguiente nivel que es la universidad. La forma como está organizado el sistema de la escuela moderna para lograr el reconocimiento del Estado, exige que los programas les proporcionen a los estudiantes determinada información sin la cual éstos no son reconocidos. Con esta idea en mente se hizo evidente que el evento que estábamos planteando le debía apuntar más al pensamiento que al aprendizaje.

Ahora bien para Zuleta el pensamiento es algo dramático y decisivo, y la resistencia que encuentra con el aprendizaje hace que corra el riesgo de perder su dimensión crítica y su vocación combativa, dos características primordiales de aquello que Zuleta entiende por pensamiento. Este tema se desarrolla en otro ensayo que se titula “Sobre la guerra”, en el cual cuestiona la idea de la búsqueda de la paz como el reino

del amor y de la ausencia del conflicto. La meta no debe ser la erradicación del conflicto; para Zuleta: “Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo” (Zuleta, 2007, p 56). Imaginarse una sociedad armónica en donde todos piensan de una manera homogénea es un deseo que llevaría a la supresión de toda diferencia y por este camino a un reino del terror en donde el diálogo no es posible. Este es uno de los factores que pueden generar resistencia al pensamiento al no estimularlo, el no encontrar espacios para el debate en los que la duda acerca de lo que dice el otro o de las propias convicciones sea estimulado.

Zuleta menciona otros factores que generan resistencia al pensamiento, uno de esos está en la forma de organización de nuestras sociedades modernas:

Existen y se acentúan formas de organización y determinación de la vida francamente opuestas a la posibilidad de un debate fecundo y por lo tanto también al pensamiento mismo. La dispersión y atomización de los individuos en reñida competencia por puestos y posiciones escasos tiende a generar una tónica paranoide colectiva, una vivencia celosa y persecutoria de la autoafirmación y la superación de los demás, ya que precisamente las condiciones objetivas de esa competencia implican que el éxito de unos sea correlativo al fracaso de otros” (Zuleta, 2007, p 29).

Entonces una de las oposiciones al pensamiento es la forma como está estructurada la sociedad actual a partir de las necesidades económicas y mercantiles, en otras palabras el capitalismo en el que vivimos insertos que tiene como imperativo la competencia, lo cual genera condiciones para que se desarrollen resistencias al pensamiento. Por esta razón es que el evento que planteamos le apuntaba a que no fuera competitivo.

Otro factor que se le opone al pensamiento es lo que el autor denomina conducta esquizoide que ve en la palabra del otro un ataque contra sus propias formas de pensamiento y que no acepta la duda desde ninguna posición; en otras palabras posiciones éticas que al encontrar un dogma que consideran inamovible tienden a borrar la posibilidad de que lo que ellos creen no sea de esta manera.

El pensamiento para Zuleta, además de ser por necesidad dogmático, de ser algo distinto al tener mucho conocimiento, al mostrar sus características de combatividad, de

ser dramático y decisivo, el pensamiento es algo que irrumpe, algo que aparece en la vida, que llega como una sorpresa, como un regalo inesperado. Sin embargo esto no dice que el pensamiento sea algo que rara vez pasa y que solo le ocurre a cierto tipo de personas, sino que por el contrario este proceso de pensamiento es muy frecuente y se podría decir que es hasta cierto punto universal; para sustentar esto se remite a Freud que demuestra que este proceso se da en el niño cuando comienza a reconocerse como un sujeto sexual, cuando comienza a investigarse a sí mismo, lo cual le produce angustia por ir en contra de dogmas anteriores que por lo general es la palabra de los padres.

Quien asume la aventura de pensar debe tener claro que es algo que le va a complicar la existencia, pero es justamente éste el beneficio que se encuentra allí. Zuleta invita a lanzarse a la aventura del pensamiento, por difícil, angustiante que pueda ser, pues es este camino el que hace posible construirse a sí mismo como algo distinto a lo que la sociedad quiere, pensarse a sí mismo como una obra de arte en continua construcción.

Este sustento teórico brindado por Estanislao Zuleta consolida los objetivos a plantear en el evento que queríamos realizar: que fuera un campo para estimular la posibilidad de que irrumpiera el pensamiento, es decir, dándole más relevancia a la búsqueda del placer de pensar con un espíritu crítico y combativo sin la necesidad de estar compitiendo, alejado de los premios y los castigos, privilegiando la preguntas para estimular la búsqueda de repuestas, un espacio para poder pensar en la búsqueda de placer, por muy efímero que sea el concepto. Un evento que fuera por sí mismo un elogio a la dificultad.

### **El proceso de organización y realización del evento “Cine foro intercolegiado de filosofía”**

Con estas herramientas y objetivos en mente comenzamos con Leonardo Riaño la organización y realización del “Cine foro intercolegiado de filosofía”, evento que se realizó el 30 de marzo de 2011 en las instalaciones del Richmond con la participación de representantes del Richmond y de tres colegios invitados. Leonardo, el estudiante con el

que trabajé en este proyecto, luego de haber realizado el evento lo define de la siguiente manera:

“El conversatorio de Cine y Filosofía es un ejercicio en el cual se discute o habla acerca de la problemática de un tema de orden filosófico, que busca el entendimiento de la condición humana, dentro de un texto filosófico y una obra cinematográfica. Es una invitación a los estudiantes a reflexionar acerca de las problemáticas que aquejan al hombre, por medio de recapacitar sobre lo ocurrido en un texto y [en una] película, especulando y charlando sobre un tema central (Anexo 2).

Este planteamiento está inspirado en la manera como Cabrera (2002) y Rivera (2005) presentan los ejercicios filosóficos a partir de películas en sus respectivos libros, y en la noción misma de logopatía. Sin embargo se buscó que fueran los mismos estudiantes que iban a ser responsables por moderar las mesas redondas quienes propusieran, de acuerdo con sus propios intereses, las películas y los temas a trabajar, en vez de usar las ya propuestas por los autores mencionados.

El cronograma de trabajo expone que fue en noviembre de 2010 cuando redactamos junto con Leonardo la propuesta concreta para presentarla a las directivas del colegio y así conseguir los permisos y el apoyo necesario; luego convocamos a otros estudiantes para ejercer el papel de moderadores de las mesas de discusión. La convocatoria consistió en pedirles a aquellos interesados en postularse como moderadores que propusieran una película de la cual debían realizar una reseña o sinopsis. Que a partir de esta película expusieran el tema que les gustaría trabajar filosóficamente y que lo acompañaran por un grupo de preguntas que tuvieran como función el debate. El tema que ellos escogieran no tenía que ser el tema central de la película sino algo que les llamara la atención para motivar al diálogo dentro de las mesas redondas. Este tema se puede entender más fácil si recordamos la noción de *concepto-imagen* desarrollada por Cabrera, es decir elementos dentro de una película o en la película misma que problematizaran la realidad de alguna manera, que trabajaran el pensamiento a partir del desarrollo audiovisual. Llegaron ocho propuestas de las cuales se escogieron cinco. Con estas cinco propuestas se pasó a explorar textos de carácter teórico que acompañaran la película para acceder por más flancos al tema propuesto. La

tarea de los moderadores no fue solamente escoger el texto sino también realizar una reseña mucho más enfocada al tema y a la relación con la película.

El primero en escoger fue el mismo Leonardo, ya que su tarea consistió en hacer una prueba piloto del funcionamiento de las mesas redondas a partir de una sesión con sus compañeros de grado once. Leonardo propuso trabajar la película *La naranja mecánica* de Stanley Kubrick, un clásico del séptimo arte que retrata la vida de un joven ultraviolento y su pandilla dentro del contexto de un Estado que no logra proporcionar las condiciones de calidad de vida prometidas. Esta película pasó a relacionarla con un autor que se llama Rudiger Safransky con un texto titulado: *El mal o el drama de la libertad*, específicamente con el capítulo 14, para con estos dos materiales plantear el problema de cómo se puede entender el mal en esta sociedad. Leonardo planteó preguntas para el debate del tipo: “¿Se puede considerar que el hombre es libre, pese a que se deba someter a distintos señalamientos y distintas autoridades? [...] Tras advertir que el hombre es un animal ¿se podría considerar que lo que debería predominar debería ser su instinto por encima de su razón?” (Anexo 2, p 40). Esta primera experiencia demostró motivar a otros estudiantes a discutir, a poner sus puntos de vista y a defenderlos con argumentos.

Para finales de enero de 2011 ya se tenían escogidos a los otros cuatro moderadores con sus respectivos temas, películas, textos y preguntas de debate. A continuación presento brevemente la información acerca de la propuesta de trabajo de estos moderadores. Cabe la aclaración que no voy a profundizar en el análisis que le dieron los moderadores a los textos y las películas en relación con los temas. Este análisis está consignado por Leonardo Riaño en su trabajo de monografía para obtener el título de bachiller en el Richmond, por lo cual me remito a una reseña corta de cada una de las mesas redondas planteadas por los moderadores, con el fin de contextualizar al lector.

Para comenzar María Alejandra Lara propuso la película *Bailarina en la oscuridad* del director Lars Von Trier, un musical que narra la vida de Selma, una mujer checoslovaca que vive en Estados Unidos en condiciones de pobreza y que sufre una enfermedad hereditaria que la está dejando ciega. Su único interés es seguir trabajando



para lograr ahorrar suficiente dinero para pagarle una operación a su hijo Gene que le evitará la ceguera hereditaria. Cuando está a punto de completar los ahorros para dicha operación es traicionada por la familia que normalmente la ha ayudado, lo cual termina siendo la causa para que ella sea condenada a la pena de muerte. María Alejandra propuso entonces trabajar sobre el *concepto-imagen* de la ética utilitarista; trabajar acerca de las decisiones éticas que llevaron a Selma a esta posición a la luz del utilitarismo, para lo cual propuso leer para su mesa *El utilitarismo* de John Stuart Mill. Así mismo se reflexionó acerca de la pena de muerte como opción para un Estado.

Manuela Correal escogió la película *El club de la pelea* de David Fincher y tomó el texto *Imperio* de Toni Negri y Michel Hardt, para tratar el tema de la preponderancia de lo económico sobre lo político en nuestra sociedad. Aunque el tema central de la película no es acerca de dicha preponderancia sino acerca de la dualidad que existe en el ser humano, sí se puede encontrar en los planteamientos del protagonista una crítica al sistema desde esta perspectiva. La película trata acerca de un hombre de edad media que tiene problemas graves de insomnio. En la búsqueda de la cura a su enfermedad conoce a un personaje llamado Tyler Durden quien lo cautiva con su arrolladora personalidad al punto de terminar viviendo juntos. Con el tiempo ambos forman “El club de la pelea” un grupo que termina convirtiéndose en una forma de guerrilla urbana que busca la destrucción del sistema financiero y por este camino la destrucción del “imperio”.

Andrés Gómez se cuestionó acerca del capitalismo a partir de la película alemana *Los Edukadores* dirigida por Hans Weingartner, que narra la historia de tres jóvenes rebeldes que sueñan con cambiar el mundo a partir de “actos poéticos no violentos con los que quieren desestabilizar y avisar a los ricos que sus días de bonanza están contados” (Anexo 2, p 42). Sin embargo en la ejecución de uno de estos actos algo sale mal, lo que los lleva a retener secuestrado a uno de estos ricos, lo cual los termina confrontando con sus propios ideales. El *concepto-imagen* trabajado tiene que ver con una crítica al capitalismo como sistema a partir de los planteamientos de la película y contrastándolo con el *Manifiesto comunista* escrito por Marx y Engels en el siglo XIX.

Daniel Bautista escogió la película argentina *Aparecidos* del director Paco Cabezas acompañado por un texto titulado *La práctica de la tortura y la historia de la verdad*

escrito por Idelber Avelar, para tratar el tema de los desaparecidos durante la dictadura en Argentina. La película pertenece al género del terror y trata acerca de un par de hermanos que deben regresar a su lugar de nacimiento, que es Argentina, para revivir los terrores infligidos por personas de su misma familia dentro de este sangriento periodo histórico. En esta mesa se desarrolló el tema de la denuncia social a partir del arte y específicamente del cine y se profundizó en el tema de la dictadura en Argentina y por este camino de las dictaduras en América Latina después de mediados del siglo XX.

Con este material ya escogido pasamos a redactar la carta de invitación a otros colegios para que asistieran y participaran en el evento. En la carta se les cobraba una suma de dinero a los participantes con el fin de conseguir los recursos que no proporcionó el Richmond, como tener un conferencista que abriera el evento, proporcionar el material correspondiente para la actividad y brindarles almuerzo a los participantes de los colegios inscritos. Los interesados debían comprometerse a ver la película, leer el texto propuesto y llegar en actitud de diálogo.

Dentro de los estudiantes del Richmond también convocamos a un equipo que ayudara con cuestiones logísticas ese día, abriendo así un espacio para que aquellos que no querían participar en las mesas redondas tuvieran una función dentro del evento. Las personas que conformaron este grupo ya tenían experiencia en la organización del MUN en los últimos años así que este grupo resultó bastante autónomo. Estas personas debían encargarse de la publicidad y la decoración del colegio para el evento, de conseguir unos botones que sirvieran como recordatorios de ese día, de encargarse el día del evento de que los colegios invitados se sintieran muy bien recibidos guiándolos a los salones y al comedor en los momentos indicados.

A grandes rasgos en esto consistió la preparación para el evento. La realización misma fue el 30 de marzo de 2011 y se siguió el cronograma propuesto: para comenzar, entre 8:30 y 9:30 a.m. se llevó a cabo una conferencia que trabajó la relación del cine y la filosofía a partir del pensamiento de Ranciere. Después de un breve receso se entró al trabajo en las mesas redondas moderadas por los estudiantes, cinco salones que trabajaron paralelamente cada una los temas antes descritos. Entre las 12:00 y la 2:00 p.m. se dio el espacio para el almuerzo y por último, a las 2:00 p.m. una jornada de

conclusiones por parte de los moderadores, una muestra de cortometrajes y la despedida final.

De esta experiencia del “Cine foro intercolegiado de filosofía” surgieron dos productos que reflejan lo valioso que resultó el evento para los participantes. El primer producto es de carácter audiovisual y consiste en una pieza documental que aparece en el video adjunto<sup>26</sup>. Ese día un grupo de cinco estudiantes de grado décimo del colegio realizó un documental acerca del evento, en el cual aparecen entrevistas a los participantes acerca de sus percepciones sobre el Cine foro. Este proyecto surgió como propuesta de Santiago Iregui cuando se me acercó para buscar opciones de participación en el evento que fuera no de dialogante en la mesa redonda ni de la parte de logística; yo le planteé la idea de realizar el documental. En este video se muestra la dinámica del día, primero con la conferencia luego en los salones y se aprovechan los tiempos de descanso para pedirle la opinión acerca del evento a algunos de los participantes, especialmente de los colegios invitados.

El otro producto que surge gracias a esta experiencia es la monografía de Leonardo Riaño que les exigen a los estudiantes de once grado para poder acceder al título de bachiller, un trabajo titulado: *Cuando Platón conoció el cine*<sup>27</sup>. El trabajo presentado en junio de 2011 consiste en exponer las características del “Cine foro intercolegiado de filosofía”. En esta investigación se encuentran los cronogramas y los documentos preparatorios así como las reseñas, las preguntas y las conclusiones realizadas por los moderadores. Así mismo se expresa la importancia de abrir la educación para que se relacione con otro medios, en este caso concreto el cine y su relación específica con la filosofía. Para Leonardo en estas relaciones se encuentran experiencias educativas tan valiosas como las que se aportan dentro del salón de clase, en la experiencia de ser afectado por un concepto-imagen, por un personaje de una película, emocionado por un cortometraje o trastocado por un documental. Es así que en

---

<sup>26</sup> Parte del producto de esta investigación son piezas audiovisuales. La primera que se muestra es ésta desarrollada por Santiago Iregui titulada “*Cine foro intercolegiado de filosofía CBR*”. Para su presentación en este producto académico adquirí el permiso de reeditarla para su mayor disfrute, sin embargo en la sección de anexos se incluye la pieza audiovisual original.

<sup>27</sup> Anexo 2

ese trabajo declara la importancia de traer a la educación las experiencias corporales, esa parte de los sentidos que supone la experiencia del cine. En palabras de Leonardo: "...la revolución que necesita la educación es un cambio brusco en las ideas, donde se regrese a la sensación y a la alegría en la educación. Esta se encuentra por ejemplo en actividades de gusto como el arte, que son realizadas por el mismo placer que producen." (Anexo 2, p 13).

El propósito de realizar un evento cuyo objetivo fuera la motivación por el placer se logró, al menos en un grupo de personas entre los que nos encontramos los organizadores del evento. Al proponer mesas redondas en donde el moderador tuviera la función de hacer mover el debate a partir de sus propias investigaciones, se generó en el colegio un espacio para el diálogo, para la puesta en combate de diferentes posiciones acerca de los temas propuestos. El "Cine foro intercolegiado de filosofía" logró la motivación de los participantes apelando no a la competencia sino a la búsqueda de placer; por otro lado se configuró como un espacio en el cual se dieron las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento; cabe recalcar por último que las pruebas de que se dio una construcción en el conocimiento a partir del evento se encuentran en los productos mismos de los estudiantes.

El impacto que consiguió el evento fue evidente ya que en los dos años siguientes los estudiantes pidieron repetir el evento. Para el año escolar 2011 – 2012 se volvió a plantear el proyecto, sin embargo no contó con el apoyo suficiente en términos de recursos y de tiempos y se redujo a que fuera un evento dentro del colegio, sin invitar a otros colegios, y que se realizara paralelamente a la semana cultural organizada por los mismos estudiantes. Para el año escolar 2012 – 2013 se volvió a pasar la propuesta a las directivas de realizar el evento pero no hubo respuesta.

Por otro lado, el "Cine foro intercolegiado de filosofía" me produjo una gran satisfacción personal, logró ponerme en la ruta de seguir planteando iniciativas que le apunten al placer; es así que presento este proyecto del "Cine foro intercolegiado de filosofía" como el primer paso concreto para establecer una experiencia hedonista en educación.

### Capítulo III: “Diálogos en el recreo”, la posibilidad de una política hedonista

*“Si tu no usas la cabeza  
Otro por ti la va a usar  
Prohibido olvidar”  
(Prohibido olvidar, Rubén Blades)*

#### La autoridad del maestro

El “Cine foro intercolegiado de filosofía” demostró que la apuesta por el placer dentro de la educación puede ser productiva<sup>28</sup>; así mismo el evento puso de manifiesto que un grupo de personas motivadas por el gusto tienen la posibilidad de construir espacios dentro de la estructura de escuela moderna para su transformación.

Por otro lado la clase de filosofía se reafirmó cada vez más como un espacio que buscaba estimular el pensamiento a partir del diálogo acerca de las cuestiones que iban apareciendo con las lecturas que allí trabajamos<sup>29</sup>. Una de las lecciones del antiguo quinismo es que el pensamiento se estimula con la polémica y con la insolencia, así que el enfoque de las clases de filosofía y de las lecturas pretendía ir en esa dirección, construyendo preguntas insolentes acerca de la manera en las que está estructurada nuestra realidad social.

Una de esas lecturas fue *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1999) la cual plantea preguntas acerca de la manera como se da la educación hoy en día. Para este autor la educación tradicional, el esquema de escuela moderna, es un sistema que mantiene una forma de ser en el mundo que divide a los seres humanos entre los opresores y los oprimidos. Aquellos que poseen la autoridad de hacer y de decir y otros que tienen el papel de ser dóciles y obedecer. La escuela es un espacio en donde un personaje se reconoce por “tener” el conocimiento frente a un grupo de estudiantes que son tomados como si fueran vasijas vacías. Freire llama a esta forma de concebir los

---

<sup>28</sup> La evidencia de la productividad del proyecto está en la monografía del Leonardo Riaño y en la pieza audiovisual de Santiago Iregui.

<sup>29</sup> La mayor parte de los textos que uso en la construcción de esta tesis fueron lecturas que se trabajaron dentro del salón de clase con los estudiantes y que a su vez se nutrieron con las mesas redondas que se solían realizar durante las clases de filosofía.

procesos educativos como la educación bancaria: unos estudiantes que son como alcancías vacías a los cuales hay que llenar, pero en el caso que nos toca, no con monedas, sino con contenidos educativos, con conocimientos que ellos deben almacenar hasta lograr pasar al siguiente nivel del sistema. La evaluación es la herramienta que le da la autoridad al maestro y a las directivas y se establece como una medida “objetiva” que puede indicar en qué nivel de llenura está la alcancía, es decir el conocimiento de dichos estudiantes.

La educación bancaria al tratar el conocimiento como algo estático, que puede pasar de una vasija a la otra, pierde la dimensión creativa y transformadora que puedan experimentar los individuos; la educación bancaria en vez de transformar la realidad simplemente la reproduce, es por esto que se hace necesario pensar la educación de otros modos.

Es así como Freire propone una educación problematizadora:

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente [...] la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos” (Freire, 1999, p 85).

Transformar la figura de autoridad, esa relación tensional entre educador y educando, es una idea acorde con el proyecto hedonista desde su perspectiva política. Al presentar una estética de la existencia hedonista no estoy pensando en un placer individual, sino en la búsqueda de unas condiciones de posibilidad que implican entendernos como seres sociales. La cuestión consiste en poder tener un amplio rango para la búsqueda del placer y la evitación del dolor dentro de la sociedad y considero que las relaciones autoritarias disminuyen dicho rango de posibilidad. Es por esto que se hace necesario hablar de una política que haga posible el hedonismo.

La política libertaria es el nombre que Onfray (2008a, 2011) usa al relacionar la política con el hedonismo; esta política libertaria solo es posible bajo un nuevo tipo de contrato social<sup>30</sup>, un contrato hedonista que se basa en el principio del *goza y haz gozar*,

---

<sup>30</sup> La noción de contrato social remite al pensamiento de Rousseau para el cual el hombre es libre pero debe limitar su libertad con miras a la supervivencia; un contrato que le cede el poder de decisión de los

o expresado en términos negativos, evita el sufrimiento en la medida de lo posible para ti y para los otros.

Ampliar el rango de posibilidad para la búsqueda de placer no es posible hasta que no se logre transformar este sistema infernal que es el capitalismo, que describe este autor al comienzo de su texto *La política del rebelde* (2011). Allí traza el retrato de una sociedad capitalista que puede ser entendida si se aplica la categoría del infierno relatado por Dante en *La divina comedia*. Un infierno compuesto por círculos en el cual caen los diferentes sujetos con castigos específicos. Onfray ubica en este infierno capitalista en el primer círculo a los vagabundos, los nómadas urbanos o indigentes, aquellos que carecen de un domicilio fijo, a quienes se les aplica el castigo de privárseles de su humanidad, negándoles la posibilidad al acceso a salud o a otros derechos básicos<sup>31</sup>. El segundo círculo, efecto del capitalismo recibe a aquellos cuerpos improductivos para el sistema: los viejos, los locos, los enfermos, los delincuentes. Estos personajes son puestos a un lado para que no estorben al cuerpo productivo, aquellos que están en el tercer círculo y que han cedido su libertad al tener que conseguir dinero para poder apenas sobrevivir para alimentarse, dormir, tener acceso a servicios de salud, etc.

La política libertaria se impone como meta una sociedad que permita superar la miseria de los vagabundos, la exclusión social de aquellos que por sus condiciones no pueden ser productivos, y la cesión de libertad para lograr conseguir los medios para sobrevivir, pues estas circunstancias no facilitan la búsqueda de placer. Una implicación de esta propuesta política es que se hace necesario transformar el paradigma actual en el cual, muchos de los aspectos de la existencia como la política o la misma ética se encuentran subordinados a la economía:

Aspirar a una política libertaria es invertir las perspectivas: es someter lo económico a lo político, pero también poner la política al servicio de la ética,

---

individuos a una autoridad con miras a una vida en sociedad; un contrato concebido como algo con lo que nacemos necesariamente y que implica aceptar la autoridad del Estado por el miedo a caer en el salvajismo.

<sup>31</sup> Una definición por vía negativa del placer que realiza Epicuro es la siguiente: “no tener hambre, no tener sed, no tener frío; quien tenga y espere tener esto podría rivalizar con Zeus en felicidad” (Epicuro, 1995, p 52 (Exhortaciones de Epicuro, 33)). La descripción de Onfray muestra cómo éste tipo de sociedad infernal que es el capitalismo no proporciona la posibilidad de acceso a alimento, a agua o a un refugio para todos, es decir que no da las condiciones de posibilidad para la búsqueda más básica del placer de estos excluidos que se encuentran en el primer círculo.

hacer primar la ética de convicción<sup>32</sup> sobre la ética de responsabilidad, para reducir luego las estructuras al mero papel de máquinas al servicio de los individuos, no a la inversa” (Onfray, 2011, p 41).

Una política libertaria es una política insumisa y rebelde, es por esto que Onfray propone reactualizar el pensamiento anarquista como opción ante la noción de gobierno capitalista; un anarquismo posible después de Foucault, es decir posterior al análisis que encuentra el poder diseminado en las relaciones sociales y que por lo tanto no puede ser ubicado en un cuerpo específico, como lo es el Estado (Foucault, 1998).

Frente a esta noción de lo que significa el poder, las microresistencias son la estrategia de ese anarquismo en el que se inscribe Onfray (2011); formas de una búsqueda de transformación de los valores tradicionales con acciones concretas. En el caso que nos toca, microresistencias en la experiencia del proyecto de los blogs, en el planteamiento mismo del “Cine foro intercolegiado de filosofía”, en la postura quínica frente a las mentiras fosilizadas.

Para explicar mejor el tema de las microresistencias me remito a un documental que se titula *Guerrillas de la comunicación*, que está basado en el libro *Manual de Guerrilla de la comunicación* redactado por el Grupo autónomo A.F.R.I.K.A (Kolaborazioak 2012). El documental se presenta de la siguiente manera:

La Guerrilla de la Comunicación entiende los procesos comunicativos como lugares donde se reproducen los sistemas de dominación de la sociedad. Las prácticas que aquí se proponen juegan con los códigos dominantes para abrir una brecha que nos permita poner en cuestión la gramática cultural naturalizada y luchar con las armas del enemigo en una guerra de guerrillas que se libra en la batalla por el significado (Kolaborazioak, 2012).

La tesis central que presenta el documental es que no es necesario caer en el escepticismo absoluto o en el conformismo respecto a las posibilidades que da el sistema capitalista; una opción es la lucha de guerrillas audiovisuales que consiste en usar los medios y sus formatos para transmitir mensajes opuestos al sistema mismo y así cuestionar y de alguna manera transformar los valores de dicho sistema capitalista; microresistencias por el tipo de acciones que muestran en el documental, inspiradoras para los proyectos que se desarrollaron este año escolar en el Richmond. Es así como

---

<sup>32</sup> La ética de la convicción a la que se refiere Onfray se relaciona con lo que en este texto se enuncia como la motivación por la búsqueda del placer, de hacer cosas por el gusto o por la simple convicción de hacerlas.



por ejemplo presentan una experiencia alemana que comienza a realizar publicidad acerca de la clase de deportado en Lufthansa. Comerciales que guardaban las exigencias estéticas necesarias para pasar por publicidad oficial de la empresa, pero realmente realizada por artistas para cuestionar las deportaciones que estaba realizando el gobierno alemán en aquel momento. Proyectos como éste logran visibilización, llaman la atención de las personas y en este sentido abren la posibilidad para debatir y dialogar.

Este tipo de acciones son un buen ejemplo de lo que se entiende en este texto por la noción de microresistencias. El documental funcionó como fuente de inspiración para construir mi subjetividad como profesor con un carácter político. Así mismo los textos de Estanislao Zuleta (1998) reafirmaron esta opción. Zuleta expone la posibilidad del maestro de asumir un rol político a partir de una doble función que encuentra él en este sujeto: el profesor por un lado adopta las necesidades del sistema de formar seres productivos, en el sentido capitalista de la palabra; pero por otro lado tiene la posibilidad de construir en sus clases un campo de batalla para buscar otras formas de pensar. El maestro dentro de la estructura de escuela moderna tiene la posibilidad de desarrollar las estrategias para resistirse a formas de relaciones de poder en las cuales se reproduce el mismo modelo. “Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema” (Zuleta, 1998, p 47).

Las lecturas ayudaron a precisar el carácter político de la apuesta hedonista en educación; desde mi posición como sujeto profesor, en el tipo de escuela en la que me encontraba, lo que plantearon estas lecturas fue la cuestión de cómo transformar cada vez más dicha estructura desde adentro, como ejercer resistencia al tipo de educación bancaria dentro del esquema de escuela moderna. El punto consistió en pensar mi función como docente; preguntarme por la manera como se ejerce la autoridad desde esta subjetividad para apuntarle a una educación que sea libertaria<sup>33</sup>, en el sentido que Freire (1999) lo trabaja.

---

<sup>33</sup> Cuestionar mi subjetividad como profesor está acorde con lo que Onfray menciona como la búsqueda de un nuevo individuo que se encuentra en insumisión constante ante la autoridad, y es por esto que advierte a quien decida tomar este camino que “el individuo rebelde debe prepararse para ejercer una tarea infinita”, (Onfray, 2011, p 194); en el contexto en el que lo trabajo, este nuevo individuo se hace posible

Ahora bien, sobre esta perspectiva y volviendo la mirada al proyecto de “Cine foro intercolegiado de filosofía”, fue interesante ver personas participar por el simple gusto de hacerlo, ejerciendo su libertad de experimentar sus gustos; sin embargo otros estudiantes sí tenían la obligación de estar allí, pues el proyecto estaba asociado al área de filosofía y por ende a su evaluación. En ese caso el proyecto de ese evento no cumplía con el objetivo que estaba apareciendo con estas lecturas, no aparecía como una forma de educación problematizadora pues dejaba intacta la figura de autoridad tradicional del maestro como reproductor del sistema.

Para intentar romper con esa relación dialógica educando-educador es que llegué al tema de la evaluación, esa herramienta de la cual el profesor es dueño y que, dadas las condiciones de la escuela moderna, termina siendo una forma de chantaje, una manera en la cual se dan premios o castigos de acuerdo con la sumisión ante el sistema. Zuleta lo plantea de la siguiente manera:

“El aprendizaje no está motivado por el deseo de saber algo que se nos ha hecho necesario, inquietante, interesante o por la solución de una incógnita que nos conmueve, sino por la nota, la promoción, la competencia, el miedo de perder el año y ser regañado o penado” (Zuleta, 1998, p 108).

Y esto parece ser un efecto de la apuesta por educar para competir. La cuestión que me llama la atención respecto al sistema de evaluación que se plantea desde el Ministerio de Educación, es la noción de que se educa en competencias; si esto es así es para que los estudiantes sean competentes, es decir que puedan competir<sup>34</sup>; entonces ¿qué hacemos con aquellos estudiantes que no quieran competir? Para ser más concreto, ¿qué hacer con esos estudiantes que no mostraban interés respecto a lo que ocurría

---

sobre el campo de la educación desde la subjetividad del profesor al intentar ejercer la autoridad desde otro punto de vista.

<sup>34</sup> El ministerio de educación en Colombia plantea el tema de las competencias de la siguiente manera: “El principal referente conceptual del proceso de evaluación de competencias lo proporciona el Decreto Ley 1278 de 2002. Esta norma en su artículo 35 define una competencia como *“una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo”*, y señala también que la evaluación de competencias *“debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: Competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas y, competencias de eficacia personal”*. (<http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>) La pregunta acerca de la pertinencia de educar en competencias merece una investigación más profunda que excede los límites de este escrito; aquí uso este cuestionamiento a manera de hipótesis que surge en mi labor como docente, para desarrollar la posibilidad de una experiencia hedonista en educación.

dentro de la clase de filosofía? ¿cómo evaluarlos sin que eso supusiera una forma de obligarlos a realizar lo que se imponía?

Dentro de los colegios la calificación o la nota apunta a implantar esos valores de competencia y de la búsqueda del éxito. Se evalúa por competencias para lograr estudiantes exitosos. Esta muy bien para aquellos que quieren competir, pero muchos de los incompetentes no “logran” el éxito porque no les interesa participar en el tipo de competencia que se les ofrece. Si la apuesta es por otro tipo de política en donde los individuos puedan construirse a sí mismos desde una perspectiva ética debemos pensar la educación de otras maneras. La hipótesis que me surgió a partir de estas reflexiones es que si educamos para que las personas aprendan a desear, a querer lo que hacen, sea lo que sea, jugar fútbol, cantar, manejar taxi, servir tintos, así rompemos con la idea de que hay que ser de una determinada manera en la vida, llámese exitoso, o económicamente estable, o cualquier otra cosa. Si la gente no se siente obligada a realizar tal o cual tarea y comienza a hacer cosas por gusto, puede pensar en tomar las riendas de su vida y apuntarle así a construir sus propios parámetros de felicidad.

Si el objetivo es una educación libertaria, entonces hay que encontrar mecanismos, especialmente para los estudiantes de los últimos grados, para que ellos se apropien cada vez más de los espacios que les permitan construirse a sí mismos. Y en ese orden de ideas es necesario transformar la figura de autoridad del maestro, para que éste se convierta más bien en un mediador o en alguien que pone preguntas en ese camino y no en la persona que les dice qué hacer y en qué momento hacerlo. Este camino de transformación de la figura de autoridad del maestro es el camino de una educación liberadora, problematizadora, en la cual lo importante no es un contenido sino una forma de acercarse a dicho contenido desde la perspectiva del diálogo.

### **El respeto a la diferencia como condición de la búsqueda de placer en el diálogo.**

Mi posición política como maestro implicó que las clases de filosofía fueran convirtiéndose en un lugar para el diálogo, un espacio en el que fui poniendo a prueba la hipótesis planteada acerca de la autoridad, aquella que se me presentó a partir de las lecturas de Freire (1999) y de Onfray (2011) y que enuncia que es necesario transformar

la figura autoritaria del maestro. No es posible abstraerse completamente de la función reproductora de la escuela, aún el trabajo depende de dar cuenta de ciertos temas y de cumplir con cierto compromisos que se adquieren al firmar un contrato; sin embargo se buscaba que el desarrollo de esos temas fuera a partir de la lectura y el diálogo en mesas redondas. Este espacio motivó a algunos de los estudiantes a cuestionarse acerca de su propio contexto.

Es así como un día un estudiante de décimo grado, Luis Miguel Platón, trae el tema de la reforma a la educación y de las protestas que se dieron en relación a ésta. La discusión con el estudiante dio para plantear la necesidad de sacar estos temas del salón de clase, para dejar dentro del aula los contenidos que me había comprometido a desarrollar con ellos y que exige el sistema educativo para la clase de filosofía. Nos dimos cita en un recreo una semana después y convocamos por medio de anuncios en los salones a otros estudiantes y profesores a participar. Para sorpresa de Luis Miguel y mía llegaron el día de la cita más estudiantes de los esperados.

El tema propuesto para este primer diálogo fue el de la reforma a la ley 30 de educación y la dinámica de este primer experimento se planteó sobre el principio del respeto a la diferencia, tal como lo plantea Estanislao Zuleta (1998), pues consideramos que sin el respeto a la diferencia no es posible pensar que se pueda dar el gusto en el diálogo; respeto a la diferencia que asegurara que todo lo que se dijera allí se mantuviera dentro del marco de la búsqueda de placer.

Estanislao Zuleta (1998) asocia el respeto a la diferencia al concepto de democracia. Podría parecer que la apuesta por la democracia se opone al planteamiento de Onfray de la anarquía, sin embargo no lo es debido a la manera en la cual Zuleta define a la democracia como una especie de virtud ética. Para entender este tema hay que hacer la claridad que para Zuleta la democracia no se refiere a la cuestión de las mayorías y por tanto a la asociación común que se hace con la idea del voto. Esto es un aspecto de la democracia, y probablemente no el más relevante, la idea de que una mayoría de personas escoja a sus gobernantes y las leyes que los gobiernan.

Una cultura democrática no es una cultura de mayorías. [...] Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar

y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto (Zuleta, 1998, p 75).

Zuleta le apuesta a pensar en una sociedad democrática, una sociedad que no le tema a lo diferente y decida así deshacerse de eso distinto, sino una sociedad que aprecie la diferencia misma, más allá de simplemente aceptarla. La actitud de simplemente aceptarla equivale a tolerar y hay que dejar claro que el respeto y la tolerancia no son sinónimos. La tolerancia es signo de microdogmatismos, de pensar que yo tengo la verdad y acepto que otros crean que la tienen, aunque yo sepa que ellos están equivocados; una actitud así no puede entrar a dialogar con otras sino que las acepta como el horizonte inevitable de la existencia. Por el contrario, en el respeto está el deseo de enfrentar mi posición con otras por medio de argumentos, ya que no existe una verdad absoluta y los puntos de vista de los otros ayudan a construir o a deconstruir los propios puntos de vista. El respeto aparece sobre la perspectiva de la angustia que supone pensar y de la idea del enfrentamiento con el otro, tal como se desarrolló en el capítulo anterior. Una consecuencia de este planteamiento es que la democracia es posible en la apertura de espacios en los cuales dicha argumentación, dicho enfrentamiento sea posible.

Así es como entran en relación la democracia y la anarquía, en tanto que en ambas propuestas se busca una transformación social que abra espacios para pensarse a sí mismo de manera distinta. La propuesta anarquista de Onfray también implica que esta política solo es posible si se parte de una postura ética. Esta apuesta política que implica una postura ética es afín en ambos autores en tanto buscan una forma de sociedad distinta en la cual lo económico no gobierne a lo político y por este camino a lo ético. Veamos con más detalle esta postura ética política en el planteamiento de Zuleta, que aparece clara cuando define la democracia en un ensayo titulado "*La participación democrática y su relación con la educación*"(1998); ahí es donde claramente aparece el concepto de democracia no como una forma de gobierno sino como una virtud ética, una invitación a que los individuos se construyan como valor en común el respeto a la diferencia y que este sea el camino para transformar el presente.

Respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo,

sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio [...]. Muy a menudo creemos que discutir no es respeto; muy por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente, sea puesto en relación con el punto de vista de otro a través de la discusión” (Zuleta, 1998, p 129).

La democracia se opone al dogmatismo y por este camino al autoritarismo. La imposición de un punto de vista sobre los otros sin recurrir a la argumentación no es democrática, y la autoridad lo que genera es que no se tome en cuenta el punto de vista del otro. En una relación de autoridad uno manda y el otro obedece, una habla y el otro escucha, pero ahí no se da diálogo como tal. “La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece” (Ibídem, p 138); solamente se puede jugar en el campo de la argumentación desde el reconocimiento del otro como igual a mí. Zuleta en su vocación antiautoritaria también es anarquista.

Ahora bien, la democracia como virtud ética política es frágil, y esta es la razón de que esté siempre en riesgo de ser olvidada, manipulada o pisoteada. La democracia entendida como una virtud ética implica aceptar la angustia de pensar por sí mismo y como bien lo expone Zuleta, pensar por sí mismo es tal vez la tarea más difícil, no existe nada más cómodo y fácil que seguir las normas, seguir el camino que otros han marcado sin riesgos de perderse. Así mismo no hay nada que se me aparezca como más tedioso. Es frágil porque va en contra de unas “profundas tendencias arcaicas” (Ibídem, p 130) de la naturaleza humana, va en contra de su misma animalidad, por decirlo de algún modo. En este sentido es que Zuleta dice que la democracia es maduración y superación de nuestros orígenes. La democracia se dibuja desde esta perspectiva como una virtud política, una meta a alcanzar, una forma de encausar las acciones, una preferencia dentro de la gama de posibilidades para realizar acciones políticas, una condición concreta para la reactualización del anarquismo que propone Onfray.

### **Configuración del proyecto de “Diálogos en el recreo”**

Aquellos estudiantes que llegaron ese recreo a dialogar con Luis Miguel y conmigo nutrieron nuestro propio punto de vista acerca del tema de las protestas en contra de la reforma a la ley de educación; el diálogo además llevó a que se plantearan cuestiones más contextualizadas, preguntas sobre la educación dentro del Richmond. Luis Miguel Platín, quien decidió realizar su trabajo de monografía para optar al título de bachiller en el Colegio Bilingüe Richmond acerca de la experiencia de “Diálogos en el recreo”, describe ese momento de la siguiente manera:

En ese entonces faltaban 15 días para el día de acción de gracias y con el ánimo de seguir la misma dinámica de cuestionar las situaciones de nuestro entorno que tomamos con completa pasividad, decidimos hacer una sesión acerca de esta fecha de celebración, en la que surgieron varias preguntas, y ahí mismo fue donde encontramos la solución a una de las mayores preguntas que nos habíamos planteado y era la de ¿cómo concientizar a toda la comunidad? ¿Cómo transformar el CBR en un espacio más democrático? Y la respuesta estaba en la pregunta. Surgió la idea de pegar preguntas en octavos de cartulina por todos los espacios del colegio, generando controversia y así generando el diálogo de toda la comunidad<sup>35</sup>. Respecto al día de acción de gracias surgieron varias preguntas, algunas se encuentran en el grupo de Facebook: *¿Qué tiene que ver thanksgiving con nosotros? ¿Qué se celebra el 24 de noviembre y por qué habríamos de celebrarlo? ¿Acaso no deberíamos estar agradecidos todos los días y celebrarlo? Y tú, ¿sólo das las gracias el 24 de noviembre? ¿porqué celebrar Thanksgiving? ¿Porqué esperar Thanksgiving para agradecer? ¿ En USA se reza la novena? ¿Existe una palabra en ingles para pesebre ? [...] aunque logramos promover el diálogo en el colegio, a algunas personas les parecieron ofensivos nuestros carteles, y los empezaron a retirar de las paredes. Tuvimos una gran contra-respuesta por parte de otros estudiantes pues además de arrancarlos, empezaron a rayarles cosas ofensivas encima a los carteles, además de poner una queja a las directivas del colegio argumentando que los carteles eran ofensivos para estos estudiantes, pues estos eran los encargados de organizar el día de “Thanks Giving” en el colegio. Hasta el punto en el que cada vez que alguna directiva del colegio veía algún cartel, lo quitaba y lo guardaba en su oficina. (Anexo 3, pgs, 29 y 30).*

Con estas acciones logramos reconocimiento como grupo de opinión, la insolencia quínica mezclada con la inspiración de las microresistencias de las guerrillas de la comunicación estaban haciendo efecto; así mismo los estudiantes estaban motivados para participar en el espacio de discusión que se abrió. Invitamos a la comunidad a participar en un grupo en la red social de Facebook con el fin de seguir las discusiones

---

<sup>35</sup> Esta iniciativa está inspirada en el documental *Guerrillas de la Comunicación*, referenciado anteriormente.

por este medio, un grupo que hoy se encuentra activo y al cual pertenecen estudiantes, ex alumnos, otros profesores, y algunas de las directivas.

Con esta herramienta en uso el otro tema que logró un debate aún más amplio dentro de los estudiantes mismos fue la manera como se trabajaba el MUN dentro del colegio. La pregunta que movió el debate fue en términos generales: ¿por qué se hacen Modelos de las Naciones Unidas tan seguido en el colegio y de manera obligatoria?

El grupo dentro de las redes sociales logró un efecto aún más interesante que la visibilización que se había logrado con los carteles, pues el ejercicio de escribir públicamente y de tener la posibilidad de revisar eso que los otros han escrito, gracias a que toda la información va quedando inmediatamente consignada, este hecho permitió que se desarrollara el enfrentamiento de argumentos más reflexivos, mejor pensados. Así mismo dio la posibilidad para que los mismos estudiantes tomaran la iniciativa de proponer actividades alternativas a la participación obligatoria al MUN. A continuación comparto una selección de fragmentos de las discusiones que se dieron en el grupo de Facebook acerca de este tema del MUN con el fin de evidenciar el tipo de espacio que se abrió para el debate y la manera como los mismos estudiantes hicieron uso de él.

**Simón Olarte:** “soy vice presidente en el modelo, pero aun así, no estoy de acuerdo con que 1. hagan modelos tan seguido y 2 la gente sea obligada a participar, ¿por qué? porque simplemente lo hacen por salir del paso, y no le meten ganas a eso...”

**Roberto Pérez:** “¿Como se reemplazará la nota otorgada dentro del modelo? además recuerden que por el simple hecho faltar al modelo sin justificación alguna, trae consecuencias.”

**Luis Miguel Platín:** “La nota es lo de menos, lo importante es que creemos espacios diferentes al modelo. La gracia es que logremos espacios que nos llenen y nos enriquezcan, donde no haya nadie forzado a hacer nada... Y cuando se logra eso, el trabajo fluye y todo el mundo hace su mejor esfuerzo, y se logran cosas muy chéveres, y la nota simplemente es lo de menos.”

[...]

**Nicolás Cely Munoz:** [...], una iniciativa tan interesante como la de ustedes, no produce sino respeto porque evidencia que ese colegio esta para mas cosas, y para diversificarse en varios caminos, por lo que ya habiendo reconocido toda la comunidad las competencias que desarrolla el MUN, no se debe buscar de ninguna forma confrontar ambas iniciativas, no hay necesidad de que una exista en tanto que la otra no lo hace, que se ignoren mutuamente, al contrario, hay que saber articular todo proyecto estudiantil



entorno a una sola meta: Reivindicarse en el espacio del colegio. Pero esto no se conseguirá no asistiendo al Modelo interno para participar en otras actividades, igualmente valiosas, ya que solo demuestra que solo nos importan ciertas actividades y otras no, mostrando a las directivas fragmentaciones en el estudiantado, que no es la idea, mejor mostrar un estudiantado tolerante y solidario frente a todas las actividades que ellos producen, surge entonces mi pregunta: si quieren desarrollar su actividades, ¿Por que hacerlo al mismo tiempo que el MUN? Son esos tres días acaso el único tiempo disponible para desarrollarlas? y después que? esperar a que empiece otro MUN interno para volver a hacer sus actividades? la verdad con todo el respeto creo que hay una seria falta de ambición en sus propuestas, ya que quieren impulsarlas en detrimento de otra actividad estudiantil, esto cuando ambas pueden desarrollarse en tiempos distintos otorgando a cada una el valor que merece. Por eso la invitación es a que se ganen ese espacio como lo hizo MUN dentro del colegio, que se ganen la confianza de las directivas para que estas entiendan que hay mas propuestas de fondo, como lo he dicho, el MUN no como un obstáculo para que se realicen todas aquellas otras actividades sino como precedente de que una iniciativa con esfuerzo y constancia de los estudiantes se pueda quedar en algo mas que charlas esporádicas.

**Santiago Cardenas Escobar:** Tengo que darle la razón a Nicolás cuando dice que las actividades que proponemos han de tener un espacio propio como tal, ya que nosotros argumentamos usando la premisa de que las actividades que nosotros proponemos son igual de válidas académicamente como un MUN. Siguiendo ese orden de ideas, si tengo que admitir que estamos en un error tratando de restarle importancia al MUN cuando éste es una actividad hecha con un gran esfuerzo académico, y si es igual de valiosa como nuestras propuestas, no habría de ser movida. Siguiendo éste orden de ideas, ¿hay alguna propuesta?

**Julián Ochoa:** Bueno la verdad no tengo muy claro como se esta manejando el colegio actualmente. Por lo que tengo entendido por las intervenciones que hacen todos, se están abriendo espacios cada vez mas diversos por fuera del salón de clase normal y creo que es muy valioso que el estudiante pueda explotar sus habilidades y talentos, pero mas valioso aun que el estudiante mismo sea el que impulse esta iniciativa, por que al fin de cuentas es el mismo estudiante el que se va a enriquecer con esta oportunidad. En cuanto al MUN tengo muy gratos recuerdos de el y doy fe del trabajo y el cariño con que creció y se construyo en lo que es hoy día. Creo que esta actividad fue un detonante para lo que se esta logrando en el colegio y en lo personal, fue una de las mejores experiencias dentro de mi camino en el colegio. Por esto mismo pienso que el estudiante debe ser el que escoja qué actividad es la que se acomoda más a sus intereses y capacidades, por que creo que todos estamos de acuerdo en que cuando se es obligado a hacer algo, no se hace con las mismas ganas y empeño. creo que esta fue la clave para que el MUN creciera, por que los estudiantes que la formaron y pelearon por ella, lo hacian con el mayor gusto, sin

pensar en notas ni en como evadir las demás responsabilidades que el colegio demandaba. En ese orden de ideas, creo que tanto las actividades que se intentan crear y establecer dentro del colegio, como el MUN, son propuestas alternativas que no deben ser consideradas como obligatorias, sino que debe nacer de la voluntad del mismo estudiante el participar de ellas. Así mismo, no veo por qué estas actividades tengan que tener relación con las notas de las materias, por que si tienen un carácter voluntario, el incentivo no debe ser el entrar para pasar el año, sino el entrar para aprovechar la oportunidad de enriquecerse con cosas a las que se interese. En cuanto al hecho de hacer las actividades al mismo tiempo, estoy de acuerdo en que se le tiene que dar la misma importancia a todas las actividades, por que no tendría sentido establecer una, para que las otras se vean relegadas, esa no sería la idea. Creo que la solución es simplemente estructurar los horarios y las fechas de las actividades para así lograr que ninguna interfiera con la otra. En caso tal de que por alguna razón se crucen alguna con la otra, me parece que el MUN ofrece múltiples modelos tanto internos como externos para participar durante el año escolar. El estudiante debería de poder elegir si prefiere asistir a un modelo y faltar en su actividad, o faltar a este, asistir a su actividad y estar en un próximo modelo, si es lo que desea. Por ultimo me gustaría agradecer el hecho de que se tengan en cuenta las opiniones de ex-alumnos. Me parece que este tipo de espacios son los que ayudan a mejorar el colegio y la forma de educar a los individuos de manera mucho mas humana.” (Anexo 7)

Estos son solo fragmentos de una conversación más nutrida, en la cual se alcanzaron a herir susceptibilidades y a rectificar comentarios; esta selección de algunas de las intervenciones evidencia la apropiación por parte de los estudiantes de un espacio en el que se sintieron cómodos para expresar sus opiniones. Se puede ver el uso de argumentos y la disposición ética de respeto hacia lo que el otro tenía que decir, lo cual lo configura como un espacio de construcción de democracia en el sentido en el que Zuleta lo expone (1998).

El debate acerca del MUN fue el más significativo en términos de la participación que generó y respecto a los argumentos que se trabajaron. Finalmente no se dieron propuestas concretas por parte de los estudiantes. Por mi parte alcancé a redactar una carta dirigida hacia las directivas y compartida en el grupo de Facebook, una carta que expresaba el deseo de algunos estudiantes de no asistir al modelo proponiendo otras actividades; pero después de haber hecho este ejercicio decidí no entregarla a las directivas con el argumento de que nuevamente el profesor tomaba la posición de autoridad con dicha acción, es decir se volvía a caer en el juego de la autoridad del

maestro que guía a sus estudiantes a realizar las acciones que el maestro cree que están bien.

Las directivas, aunque pertenecían al grupo en Facebook no expusieron sus argumentos ni a favor ni en contra de la idea de unos estudiantes de no participar en el MUN. Días antes de irse del colegio la coordinadora académica de aquel entonces lo relata de la siguiente manera:

Sí, me acuerdo cómo arrancó y me acuerdo que fue un poco traumático para algunos miembros de la comunidad porque eran personas diciéndonos la verdad en la cara y eso no es tan fácil, eran personas hablando de sí mismas, hablando de la diferencia, hablando de cosas que, como te dije hace un rato, a veces en las instituciones educativas es mejor no hablar, porque si lo hablamos nos toca tratarlo y se dice “yo no se cómo se hace eso”. [...] Sí hubo una intención inicial de callarlos y de “qué le pasa a este profesor, cómo fue a salir con eso ¿y luego no esta contento en el colegio?” (Anexo 9, entrevista Mónica Escobar, coordinadora Escuela Alta).

El resultado de esta discusión fue que en ese noviembre los estudiantes asistieron al MUN organizado para ese momento y aquellos que no lo hicieron asumieron las consecuencias académicas de tener malas calificaciones en las materias en las cuales se daba nota para esta actividad. Lo que si quedó claro es que la insolencia abrió espacio para el debate, un espacio en el cual al no tener la herramienta de la calificación se transforma la figura del profesor como autoridad para pasar a ser mediador de un proceso de construcción de conocimiento, una figura que puede generar más placer que el ser dictador de clases, al menos en mi caso personal.

El grupo en la red social Facebook continúa aún vigente con la participación de ciento ochenta y siete integrantes, sin embargo los espacios durante el recreo perdieron fuerza después de este debate acerca del MUN. Así mismo el corto tiempo que tenía para realizar mi trabajo en el colegio debido al tipo de contrato de solo asistir tres días a la semana, fue un factor para no seguir convocando a dialogar durante los recreos y a privilegiar el uso de internet para continuar con el grupo; además el uso de internet tenía la ventaja de invitar a miembros que no necesariamente estaban en el espacio del colegio, como los exalumnos o profesores que ya habían salido de la institución.

Desde el tres de noviembre de 2011 que se creó el grupo en Facebook hasta el día de hoy se siguen publicando y compartiendo diferentes tipos de materiales para el debate: artículos, documentales, cortometrajes, canciones, etc. Así mismo se han tratado una amplia variedad de temas: vegetarianismo; las corridas de toros en Bogotá; la prohibición del uso de piercings y de la exhibición de los tatuajes dentro del colegio; la educación en Colombia y de cómo buscar transformaciones en este campo; también sobre el TLC; sobre temas de género; acerca de la ley lleras; y muchas otras cosas que han llamado la atención de los individuos que pertenecen a este grupo, personas reunidas por el placer de disentir y de dialogar. Desde ese noviembre hasta el momento presente el grupo se transformó de ser un acto insolente que llamó al debate a una comunidad a ser ahora un espacio en las redes sociales para compartir intereses. De alguna manera su vocación política de insolencia quedó en ese momento y lugar específicos, parte del juego de las microresistencias.

Ahora bien, así como del “Cine foro intercolegiado de filosofía” surgieron una monografía y un producto audiovisual, de “Diálogos en el recreo” aparecen también dos productos, mostrando nuevamente el carácter productivo del placer en elementos concretos: la monografía de Luis Miguel Platín, que ha sido usada en la redacción de este capítulo, y que demuestra a partir de entrevistas cómo “Diálogos en el recreo” se establece como una estrategia de producción de conocimiento; así mismo, de esta experiencia surge una pieza audiovisual producida por mí, una encuesta filmada que fue presentada como trabajo final para la clase “Espacio y política” en la Maestría en Estudios Culturales. A continuación expongo en qué consistió dicho trabajo para ponerla en relación con el proyecto hedonista.

### ***Lo público en lo privado, marco teórico del producto audiovisual.***

En el primer semestre del año 2012 tomé la última clase de la Maestría en Estudios Culturales, una clase titulada “Espacio y política” que proponía análisis sociales a partir de herramientas tomadas de disciplinas como la geografía y la economía. El proyecto final para esta materia buscaba relacionar el trabajo de tesis que

uno viniera realizando con alguno de los temas tratados durante el semestre, relación que finalmente no logré construir.

Entonces le planteé a la profesora un trabajo que no se relacionara directamente con mi tesis pero en el cual pudiera explorar mi interés por lo audiovisual, específicamente desarrollando una obra de carácter documental. Hasta este momento mi interés por lo audiovisual, mi gusto por las imágenes en la pantalla, me había llevado a tomar algunos diplomados y cursos por mi cuenta; me había guiado a desarrollar el evento del “Cineforo intercolegiado de filosofía”, en el cual aparece clara la posibilidad de construir conocimiento a partir de piezas audiovisuales; así mismo dicho interés también se había visto reflejado un año anterior en el uso de piezas documentales como *La historia de las cosas* a partir del cual se construyeron experiencias de investigación contextualizada. Pero en este momento mi interés fue mas que por construir análisis a partir de lo audiovisual por comenzar a producir mis propias imágenes.

El planteamiento del trabajo para esta clase de “Espacio y política” fue la realización de una encuesta audiovisual que buscara encontrar la percepción de los estudiantes de noveno, décimo y undécimo grado del Colegio Bilingüe Richmond acerca del espacio público, esto con motivo de una serie de preguntas que habían surgido en el contexto del grupo de “Diálogos en el recreo”, preguntas del tipo: ¿es posible que dentro del colegio, que se supone es una institución privada, pueda existir un espacio público, es decir un espacio en el cual las personas se pudieran expresar libremente? ¿es ese grupo de Facebook un espacio público aunque se encuentre dentro de una estructura con regulaciones privadas como lo es Facebook?

El espacio público me interesó en ese momento como el posible lugar en donde se puede aprender y ejercer el respeto a la diferencia. Cuestionarme acerca de cómo están concibiendo mis estudiantes el espacio público, le apuntó a la idea de encontrar espacios aptos para el diálogo con el otro. ¿Pero hasta qué punto es posible encontrar dentro de una institución privada espacios públicos, o mas bien, espacios para lo público?

La pieza audiovisual presenta una introducción en primera persona explicando esas preguntas y contextualizando al observador acerca de “Diálogos en el recreo”. En el

segundo momento del audiovisual los estudiantes responden frente a una cámara una encuesta que previamente les había sido entregada para que la resolvieran. Una encuesta que le apuntaba a buscar las percepciones que los estudiantes de los últimos grados en el colegio tenían acerca de lo público y de lo privado, con preguntas del tipo: ¿En qué lugar(es) te reúnes con tus amigos por fuera del colegio? ¿Cuál crees que es la diferencia entre el espacio público y el espacio privado? ¿Cuál es tu espacio público favorito? ¿Consideras que Internet es un espacio público o un espacio privado? ¿Consideras que dentro del colegio, que es una institución privada, se pueden encontrar espacios públicos? A medida que ellos contestan las preguntas aparecen en la imagen resultados cuantificables de sus respuestas.

Dichos resultados se pueden sintetizar de la siguiente manera: la encuesta se realizó a estudiantes entre los 15 y los 18 años que viven en su mayoría en el norte de Bogotá, en residencias de estratos entre cuarto y seis, que se reúnen más que todo en centros comerciales y en parques de los conjuntos donde residen; estos lugares se presentan como el sitio donde se construyen sus nociones acerca de lo público; un grupo de estudiantes se debate entre la idea de que el espacio público es en el que hay un libre acceso pero que a su vez está más regulado que los espacios privados; así mismo muchos de ellos consideran que el espacio público es un espacio para compartir con los otros, por lo cual es posible para ellos entender espacios como el Richmond o como las redes sociales como espacios públicos.

En un tercer momento del audiovisual busco dar unas conclusiones, lo cual me lleva a apoyarme en la noción de espacio público que construye un autor ecuatoriano que se llama Fernando Carrión (2010) con un artículo titulado: *Espacio público: punto de partida para la alteridad*. Este artículo me interesó ya que parte del postulado de que el espacio público es importante debido a que produce ciudad, genera integración social y construye el respeto al otro. Me gustaría reestructurar el análisis que desarrollé en ese momento con miras a relacionarlo dentro de la experiencia hedonista que presento.

El texto comienza buscando una definición del concepto de espacio público y como punto de partida encuentra dos posiciones antagónicas respecto a dicha definición: una que supone que el espacio público es abierto y la otra posición que supone que dicho

espacio es restrictivo. Esta última opción es la que defienden las posiciones desde el urbanismo moderno y desde la legislación. Para el urbanismo el espacio público es lo residual, lo que sobra en el espacio después de que se construye lo privado. La ciudad organiza este espacio residual en relación con las siguientes funciones: como vinculación de distintos ámbitos tales como el comercio o la administración; como espacio de recreación, como espacio de intercambio de productos; como espacio para adquirir información, como es el caso de los museos y las bibliotecas; y por último el espacio como productor de identidad a partir de la construcción de hitos simbólicos.

Desde el ámbito legal se da una concepción jurídica que define el espacio público en oposición a la propiedad privada. En tanto que esta posición es restrictiva es muy fácil definir lo que es un espacio público. Desde esta perspectiva es claro que ni un centro comercial, ni el colegio Richmond y mucho menos una red social como facebook pueden ser entendidos como espacios públicos, en tanto que existen propietarios de dichos espacios.

La otra definición que encuentra el autor acerca del espacio público, la que plantea este espacio como una noción abierta, responde a una definición desde el uso mismo del espacio, noción acorde con muchas de las respuestas de los estudiantes. Es decir, lo público no está reglamentado por unas normas urbanísticas o por un contexto legislativo, sino que lo público se define de acuerdo al uso que le dan las personas. Aquellos espacios que brindan la posibilidad para el encuentro con el otro, desde lo recreativo, desde lo social, desde lo político, etc., aquellos espacios se configuran como espacios públicos. Un centro comercial en tanto que es un lugar de encuentro social puede ser entendido como un espacio público. Una institución educativa de carácter privado en tanto que posibilita conocer a otras personas se establece así mismo como un espacio público. Y aunque virtual, no es despreciable el espacio público que se ha abierto gracias a Internet.

Lo que es consecuente del planteamiento de Carrión (2010) con el hedonismo que aquí se defiende es que no es posible pensar en una política libertaria si no existe una apuesta por abrir lo público cada vez más, es decir por encontrar lugares para el encuentro con el otro. Y en este orden de ideas abogo para que la educación sea cada vez

más pública en el sentido de la posibilidad del encuentro con el otro para ejercer el respeto a la diferencia, independientemente de si la escuela tiene un dueño o si es responsabilidad del Estado.

La reflexión como profesor es que el colegio se puede abrir a ser más público en la medida en que se transformen las relaciones de autoridad para que sea posible un verdadero diálogo entre las diferentes estamentos de la comunidad. En otras palabras, para educar a estudiantes dentro de una institución privada acerca del espacio público hay que abrir los espacios para que se parezcan lo más posible a un espacio público abierto. Es decir, encontrar espacios dentro del colegio que permitan la libre expresión, la menor censura posible y de esta manera reflexionar acerca del significado del respeto a la diferencia. Pero sobre todo eso, recalcar la noción misma de respeto a la diferencia. Es aquí donde es consecuente la propuesta de “Diálogos en el recreo” como una apuesta política por abrirse a lo público, por darle relevancia a la palabra del otro.

En tanto en la escuela moderna es posible encontrar espacios en los cuales dialogar abiertamente, enfrentarse a partir de argumentos, de esta manera comienza a hacerse posible una forma de sociedad que le apueste a la construcción ética de cada individuo. Y este fue uno de los elementos que ya estaban presentes en los proyectos anteriormente mostrados, pero que se reafirma por completo con el proyecto de “Diálogos en el recreo”. Es por esta razón que considero que en esta experiencia se articula la posibilidad de un proyecto hedonista dentro del campo de la educación.

De hecho este grupo puede ser entendido como una de las formas de ejercer microresistencias, pues pone de relieve que para apuntarle a la transformación política de la sociedad no existen lugares privilegiados, sino que cualquier lugar y momento es pertinente debido a la característica misma de capitalismo que nos gobierna. Un proyecto que se inscribe dentro de una política libertaria a partir de la apuesta concreta de una educación problematizadora en la que el diálogo es la principal herramienta para el respeto a la diferencia y por este camino para preparar el campo para la búsqueda del placer. Un proyecto como “Diálogos en el recreo” en el cual se permea la figura de autoridad del profesor logrando que los estudiantes encuentren un espacio para experimentar su propia construcción de subjetividad.



#### **Capítulo IV: Cortometraje *MA-LA-BA-REAN-DO***

*“No se quien sea más sabio en el mundo  
Ni cuan hondo sea el mar mas profundo  
No creo que haya verdad absoluta  
ni tampoco perfecta conducta”  
(Creo en ti, Rubén Blades)*

#### **El sujeto profesor**

Ser sujetos como condición inevitable de la existencia, asumir los relatos que pesan sobre los nombres: estudiante, hijo, padre de familia, enfermera, aseadora, contador, asistente, coordinador, rectora o, para el caso que toca, profesor. Ser sujeto profesor es actuar como se supone debe actuar un profesor: ejercer una autoridad; ser ejemplo para los estudiantes; explicarles lo que ellos necesiten que se les explique; asegurarse que ellos tengan el contenido necesario para ser competentes en relación a los estudiantes de otros colegios; evaluarlos continuamente para que esto ocurra; cumplir con el gobierno de una institución que busca la mayor rentabilidad para su sostenibilidad. Ser sujeto profesor consiste en realizar acciones que reproducen el mismo sistema, inevitabilidad de no encontrar un afuera de la subjetividad como referente, ya que es claro que no se puede hablar de “objetividad”, como si existiera un punto de vista neutro que viera la “cosa en sí”.

Mi labor en esos cinco años de experiencia en el Richmond cumplió con las expectativas y así fue como me ofrecieron trabajar allí el siguiente año escolar, con un contrato que me regresó a la condición de asistir los cinco días al colegio con una reducción de sueldo. Ser sujeto profesor que desarrolla proyectos productivos de conocimiento y que no logra mejores condiciones laborales, ni transformaciones significativas dentro del modelo de educación tradicional; esa fue la sensación de volver a empezar ese año escolar, el camino de sísifo empujando la gran roca cuesta arriba con la conciencia de que al llegar a la cima ella rodará velozmente por el mismo camino por donde llegó.

Comienza este año con un contrato que no me motivaba a seguir adelante, pero con unas condiciones personales que me llevaron a aceptarlo: ser sujeto trabajador que también se enferma y envejece. El tema de la motivación por medio del placer ¿cómo era posible en aquel momento? ¿cómo apostarle a que mi trabajo no simplemente se convirtiera en la labor de cumplir para obtener ciertos beneficios y se mantuviera en cambio sobre el principio hedonista de la búsqueda del mayor goze?

La respuesta estuvo en los estudiantes mismos, algunos de ellos incitados por la encuesta audiovisual *Lo público en lo privado* presentada el año anterior, me plantearon la idea general de hacer un cortometraje. Entonces me puse en el oficio de escribir una idea que se ajustara a las condiciones de trabajar con estudiantes de colegio, que sabían poco más o menos lo que yo sabía respecto a realizar un cortometraje, con equipos que ellos pudieran tener, que se pudiera rodar dentro de las instalaciones del colegio, al menos en su gran mayoría.

Lanzarse a cumplir con un sueño personal en base al gusto por lo audiovisual, la realización de un cortometraje, ya lo había intentado antes y no había logrado ningún producto, pero ahora, con un grupo de estudiantes motivados por la misma idea, por mi propio deseo de no dejar que solamente se determine mi subjetividad como profesor desde las relaciones en las que estoy inscrito, sino jugar a autodeterminarme a partir de las prácticas conmigo mismo, ahora era el momento de realizarlo, de apostarle a la dificultad. De nada sirve hablar de una política libertaria (Onfray 2011) si a su vez no encuentro una forma de liberación, de *emancipación*, noción que aparece como un principio incuestionable después de haber leído a Ranciere (2002) con su texto *El maestro ignorante*. La realización del cortometraje fue una lección de asumir la posición de sujeto profesor, pero desde la perspectiva de adoptar la actitud de la igualdad de las inteligencias, ponerme en condición de ignorante para aprender con mis estudiantes. Pero detengamonos, pues este texto de Ranciere merece ser narrado con detalle, con calma, para entender el camino de transformación de la subjetividad profesor.

**La lección del *maestro ignorante* artista**

Para comenzar a hablar del texto *El maestro ignorante* de Ranciere (2002) es necesario precisar que el autor no busca explicar nada allí, sino que su propósito parece ser el de provocar; y esto es así ya que según el mismo autor las explicaciones lo que logran es atontar, embrutecer a quien se le explica. Ahora bien quiero con mis palabras narrar esta historia, la del maestro ignorante, contada a su vez por Ranciere, ya que esta lectura es una herramienta de análisis del último proyecto que presento, el cortometraje *MA-LA-BA-REAN-DO*, y a su vez se convierte en herramienta de análisis de la experiencia hedonista que se cierra con este proyecto.

Ranciere en las primeras líneas ubica al lector acerca del tema: la aventura intelectual de un francés llamado Joseph Jacotot a comienzos del siglo XIX. Este personaje es puesto por el azar en la posición de enseñar a un grupo de personas que en su mayoría no compartían el mismo idioma con él. La meta fue enseñarles francés a un grupo de holandeses, sin él mismo tener conocimiento de su lengua y viceversa. El resultado causó gran sorpresa por lo satisfactorio, un grupo de flamencos que comenzaron a escribir en francés como escritores y no como educandos, gracias a un objeto en común que fue el libro *Telémaco*, texto recién publicado en ese momento y que fue la herramienta para que los holandeses por sí mismos comenzaran a traducir y por este camino a escribir en francés. A partir de este éxito surge la pregunta “¿eran superfluas las explicaciones del maestro? O, si no lo eran, ¿a quiénes y para qué eran entonces útiles esas explicaciones?” (Ranciere, 2002, p 7)

Jacotot tiene entonces una revelación: no son necesarias las explicaciones para remediar una incapacidad de comprensión, y lo más probable es que ocurra lo contrario, es decir que la explicación tenga como efecto esa sensación de incapacidad en quien recae dicha explicación. “El explicador es el que necesita al incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal.” (Ranciere, 2002, p 8), afirmación que apunta al corazón del saber pedagógico para el cual la explicación del pedagogo aparece como una especie de mito fundante: la idea de que una persona comprende mejor cuando alguien más le explica, en vez de ir a conocerla por sí misma; este mito es lo que divide al mundo entre los sabios y los ignorantes, entre los inteligentes y los estúpidos, entre los

educandos y los educadores o, los opresores y los oprimidos, tal como lo formularía Freire (1999).

El explicador es la figura que dice cuándo se comienza el aprendizaje y bajo qué condiciones; así mismo este personaje es el que dice qué es lo que vale la pena aprender y qué cosas deben ser ocultas a quien se le explica para no “confundirlo”. El explicador, al que hemos llamado en este texto educador, profesor, maestro, esta figura que prevalece en la historia de la educación, es el mismo que se inventa las pruebas que los educandos deben responder, y las diseña de acuerdo con lo que él si sabe, lo cual le da la herramienta de evaluar el conocimiento; y a su vez el conocimiento que se le pide tener a los estudiantes es el conocimiento que el profesor esta obligado a impartir. Esto ocurre así en hoy en día cotidianamente en colegios como el Richmond que hace parte de la estructura de escuela moderna, pero la época de Jacotot es una época en donde apenas está comenzando a gestarse la idea de una educación obligatoria para todo joven y niño<sup>36</sup>.

El explicador es el maestro atontador, tal como lo llama Ranciere, y entre más sabio y más buena fe demuestre en su labor, más atontador es, pues con su actuar traza más profundamente la distancia entre los que saben cómo hacer las cosas y aquellos que aún deben recorrer un largo camino de sumisión para aprenderlo; se refuerza así la idea: toda forma de explicación es una forma de atontamiento, de embrutecimiento.

El principio que se infiere de esta crítica al maestro atontador es que, a diferencia de lo que propone esta perspectiva, todas las inteligencias son iguales, en el sentido en el que todos los productos de la inteligencia pueden ser comprendidos por otra inteligencia; en palabras de Ranciere: “Se trata [...] de reconocer que no hay dos inteligencias, que toda obra del arte humano se realiza por la puesta en práctica de las mismas virtualidades intelectuales” (Ranciere, 2002, p 24); desde esta perspectiva el acto de comprender no es más que un acto de traducir, es decir encontrar un referente para poderlo comparar con aquello que se quiere comprender. Cuando se lee un libro, no hay nada oculto en esas letras que necesiten de un intermediario para que sea explicado, solo

---

<sup>36</sup> Solo hasta 1870 aparece en Colombia un decreto que definió la educación como una función del Estado y como una obligación de los padres hacia sus hijos, Cfr Helg (2001)

la voluntad de relacionar eso que leo con otros elementos que ya estén en mi conocimiento. Es el caso de los flamencos que, teniendo conocimiento de su lengua materna, el holandés, tuvieron la posibilidad de usarlo como referente para traducir el *Telémaco* del francés, un ejercicio de observar y retener, repetir y comprobar, “relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, *adivinando*.” (Ranciere, 2002, p 10)

El supuesto de que todas las inteligencias sean iguales lleva al descubrimiento de la relevancia de la voluntad en este proceso de aprendizaje, voluntad que le permitiría a cualquier persona aprender cualquier cosa solo si realmente lo quiere así, elemento que es poco probable que suceda dentro de la tradición de la escuela moderna actual, dentro de la concepción de *una* educación entendida como derecho fundamental y como efecto de esa premisa una educación obligatoria. Ser sujeto profesor hoy en día implica la exigencia de evaluar, que a su vez conlleva cumplir con el “deber” de *explicarles* a los estudiantes acerca de aquello sobre lo cual se les va a evaluar, y es así que, por ejemplo en el Richmond, existía un mecanismo conocido como las tutorías en las cuales los estudiantes en general, pero sobre todo aquellos con bajas calificaciones, tuvieran un espacio para pedirle explicaciones del tema al profesor. En este caso de las tutorías no se estimula a que se ejerza la voluntad, tanto los estudiantes como los profesores se sentían allí realizando una labor absurda al estar “obligados” a la explicación, al menos así ocurría en mi caso. Por otro lado, los proyectos desarrollados en el Richmond y expuestos hasta este momento mostraron tener la capacidad de hacerse por el placer de hacerse, sin necesidad de notas, de una autoridad que regañe o suspenda de las clases, es decir, mostraron que la voluntad de hacer, que el querer realizar proyectos, es paso suficiente para lograrlos, y este principio se reafirma con la voluntad de realizar el cortometraje con un grupo de estudiantes en este año escolar.

Ahora bien, la experiencia de Jacotot demostró que no se necesitaba la explicación para el aprendizaje, pero la figura del maestro aún era necesaria, pues es cierto que los flamencos necesitaron ese impulso que los llevó a realizar el esfuerzo de la traducción. Lo que es distinto respecto a la escuela moderna es que la relación entre este

maestro emancipador y su estudiante fue una relación de voluntad a voluntad que implica un cambio en la figura de autoridad que se supone debe mantener el maestro. Una relación de voluntad a voluntad significa que voluntariamente se escoge seguir el camino que el maestro propone, pero en ningún momento ese acto de voluntad implica un abandono de la voluntad de seguirse a sí mismo. Ranciere lo llama *emancipación* y lo define como “la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de la inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad” (Ranciere, 2002, p 12), un juego en el cual la voluntad mantiene su autonomía en su relación con el otro, ya sea el educando o el educador<sup>37</sup>.

Sin embargo no se puede hablar de un método pedagógico para este maestro emancipador, pues la experiencia de Jacotot muestra cómo es que no hay transmisión<sup>38</sup> de conocimiento como tal; lo que mas bien ocurre con esa experiencia es la del maestro ignorante que puede, gracias a su ignorancia, motivar la búsqueda de conocimiento en el otro. La premisa entonces es: “se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (Ranciere, 2002, p 12) principio que fue comprobado en otros experimentos que realizó Jacotot, al ofrecer cursos en los cuales no tuviera idea de su materia. En estos experimentos puso a prueba la idea de que el maestro no debe atontar sino emancipar, y esto solo es posible si el maestro mismo ya esta emancipado, Ranciere lo dice claramente:

Para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros, como sujeto intelectual partícipe de la potencia común de los seres intelectuales (Ranciere, 2002, p 15).

Es decir que Jacotot se emancipó, primera condición para romper el círculo vicioso de la desigualdad, le apostó al uso de la razón bajo el principio de la igualdad de las inteligencias, y lo puso nuevamente en práctica al dictar dos cursos en los cuales no

---

<sup>37</sup> La noción de la igualdad de las inteligencias que tiene como implicación esa relación de voluntad a voluntad, complementa la argumentación acerca de la posibilidad de una política libertaria (Onfray, 2011) y de una educación libertaria (Freire, 1999) que transforme la figura autoritaria del maestro. La cuestión no es que desaparezca la figura del profesor sino que se transforme para que no sea un simple reproductor de los valores, sino para que él mismo sea un sujeto emancipado.

<sup>38</sup> Esto es acorde con el planteamiento de Freire (1999), para quien el educador debe ser aquel que estimule el proceso creativo y no aquel que se dedica a llenar a sus estudiantes con conocimientos como si fueran vasijas vacías, tal como se desarrolló en el capítulo anterior.

tenía conocimiento, como fueron piano y pintura. El experimento fue otra vez un éxito, dándole más fuerza a la idea de la igualdad de las inteligencias como actitud para romper con la autoridad irracional del explicador.

Lo que va expresando la narración de Ranciere es que un maestro emancipado es aquel que no necesita evaluar conocimientos específicos, el que sabe que el responsable del aprendizaje es quien está aprendiendo y nadie más. La evaluación que no se ejerce de sí mismo sobre sí mismo termina convirtiéndose en una herramienta del atontamiento. Este factor ayuda a explicar la razón por la cual “Diálogos en el recreo” logró la visibilización que tuvo dentro del contexto del Richmond. Aquellos que participaron de las discusiones no recibieron una evaluación por parte de ninguna autoridad y en la interioridad de cada cual quedó la posible autoevaluación del proyecto.

Por otro lado un maestro emancipado es un artista ya que no se dedica exclusivamente a cumplir con un oficio “sino que quiere hacer de todo trabajo un medio de expresión; no se limita a experimentar sino que busca compartir. El artista tiene necesidad de la igualdad así como el explicador tienen necesidad de la desigualdad” (Ranciere, 2002, p 41); y el artista tiene la necesidad de la igualdad en la medida en la que necesita traductores de lo que quiere expresar y no expertos que le digan a las personas lo que ellos quieren expresar. Una sociedad de emancipados es, en este orden de ideas, una sociedad de artistas traduciendo y buscando ser traducidos.

Es importante resaltar que no se hace referencia a la noción de arte romántica que considera que existen genios que son los facultados para expresarse artísticamente. Aquí retomo nuevamente a Onfray para delimitar esa noción de arte. Para Onfray (2007 y 2009) después de Duchamp se decreta la muerte a ese tipo de arte, en referencia al acto de este artista de enviar a un jurado un objeto ya manufacturado como lo fue un urinal, firmando con un seudónimo que hacía referencia a un superhéroe norteamericano, esto en las primeras décadas del siglo XX. (cf Onfray, 2007, p 83). El significado que le da Onfray a este acto revolucionario consiste en que a partir de allí se abren las posibilidades mismas de lo que significa el arte:

No existe la verdad intrínseca de la obra de arte y de lo Bello, sino una verdad relativa y coyuntural. El arte no proviene de un mundo inteligible, sino de una configuración sensible. [...]El objeto *ready made*, manufacturado, salido de la

tienda, expuesto en un lugar que prescribe contenido estético, se convierte de hecho en objeto de arte. La intención del artista produce la obra, incluso puede ser suficiente, a menudo, para constituirla... (Onfray, 2008a, p 147)

Esto conlleva a que la obra de arte se convierta cada vez más en una obra conceptual, en una cosa mental, hecho que está relacionado con la característica de que ya no existen soportes privilegiados para el arte, ya no es el lienzo o el mármol, sino que cualquier material es susceptible de ser convertido en obra de arte. Desde esta perspectiva es que en el arte contemporáneo se encuentra casi cualquier cosa, y ha sido un campo fructífero para la fetichización mercantilista. Como antídoto ante dicha mercantilización Onfray le opone una postura cínica, quínica para lo que aquí toca, una actitud que le apuesta al gusto por lo real, por la misma materialidad del mundo, con las ganas de ser inmanente y mundano. Hacer el cortometraje por el gusto mismo de hacerlo, sin pensar si eso va para concursos o si logra el respaldo de la institución, apostarle a la emancipación en el acto de crear, de poner a rodar viejos sueños de hacer cine.

Para que este cortometraje fuera posible se hizo imperativo mantener a la vista la premisa de Jacotot: la igualdad de las inteligencias, que se entiende desde la noción de inteligencia que usa Ranciere. Para él la inteligencia es un acto.

El acto de la inteligencia es ver y comparar lo que ve. En primer lugar, la inteligencia ve al azar. Tiene que buscar para repetir, para crear las condiciones, para ver de nuevo lo que vio, para ver hechos semejantes, para ver los hechos que podrían ser la causa de lo que ella vio. Debe también formar las palabras, las frases, las figuras, para decir a otros lo que vio. En resumen, con todo respeto a los genios, el modo más frecuente del ejercicio de la inteligencia es la repetición. Y la repetición aburre. El primer defecto es de pereza. Es más fácil ausentarse, ver la mitad, decir lo que no se ve, decir lo que se cree ver. Así se forman las frases vacías, los *luegos* que no traducen ninguna experiencia del espíritu. “No puedo” es el ejemplo de estas frases vacías” (Ranciere, 2002, p 33)

El enemigo de la premisa de la igualdad de las inteligencias es la pereza, el acto de resistirse a la dificultad de pensar<sup>39</sup> y así poner en acto dicha inteligencia. En mi experiencia docente el “no puedo” fue frase común de aquellos a quienes les “costaba trabajo” las clases que dictaba o los textos que yo, como profesor, imponía en las clases.

---

<sup>39</sup> Cabe recordar la noción de pensamiento desarrollada con Zuleta (2007) en el capítulo II, en la cual el pensamiento se distingue del conocer, es algo que irrumpe en la vida, algo que es dogmático por inclinación pero que puede luchar voluntariamente contra esos dogmas que se le imponen, es decir que es combativo. Esta noción la encuentro cercana de lo que Ranciere desarrolla con el concepto de inteligencia.



Yo también alguna vez fui estudiante que decía “no puedo”, pero que realmente quería expresar un “no quiero”. Sin embargo con los proyectos desarrollados y especialmente con el proyecto del cortometraje estas fueron frases que no aparecieron. Era claro que lo que no se sabía se preguntaba, se buscaba, para eso se vive en unas condiciones que permiten acceder a mucha información, así fue como aprendimos de escritura audiovisual, de producción, de tomas, de usos de la cámara, de trucos de edición, de musicalización, etc.

El texto de Ranciere sigue mostrando a Jacotot, ya hacia mediados del siglo XIX, quien registra en sus diarios que en algún momento comprendió que sus hipótesis, la premisa de la igualdad de las inteligencias en el campo de la educación, llevaría necesariamente a un cambio en el orden social dividido en clases, idea que le trajo tanto amigos como enemigos. Aparece así el personaje conceptual del Viejo, su opositor, aquel que quiere mantener el mito de la desigualdad en todos los niveles, aquel que le pone trampas a Jacotot, que le envía al ministerio de educación pública para darle a conocer las condiciones requeridas para tener una escuela en el reino, y que lo persigue por sus ideales.

Un Viejo que lleva al Loco de Jacotot a especificar las palabras que usa para diferenciarse de los que se quieren parecer a él. Así, educación universal o emancipación son nociones que se deben diferenciar de otras corrientes de pensamiento que estaban presentes en ese siglo XIX, corrientes de pensamiento que en algunos casos se postulan a sí mismas como herederas del pensamiento de Jacotot, pero que traicionan el principio de la igualdad del pensamiento. Finalmente el Viejo es el que gana adaptando las palabras usadas por Jacotot para perfeccionar el atontamiento y esto lo hace por la vía del discurso del *progreso*, por la argumentación de la desigualdad como una cuestión de distancia entre el conocimiento de unos y de otros que puede ser superada gracias a la educación obligatoria; noble ideal que termina alimentando dicha sensación de distancia. Con la ficción del progreso se pedagogiza a las personas haciendo casi imposible el sueño de una sociedad de emancipados. La educación universal se convierte en derecho y en obligación para todo el mundo y se hace por el camino de la evaluación del mantenimiento de la desigualdad de las inteligencias, el atontamiento se hace regla.

Ranciere se identifica a sí mismo como seguidor de Jacotot, “sectario del loco”, a quien llama el Fundador, pues promulga y defiende la premisa de la igualdad de las inteligencias. Ranciere expresa claramente que la igualdad de las inteligencias no es algo que se pueda comprobar, cae dentro del campo de la opinión, es lo que los científicos llamarían una hipótesis.

“Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición. Y para eso nos basta que esa opinión sea posible, es decir, que ninguna verdad opuesta se demuestre” (Ranciere, 2002, p 28)

Y la misión que se impone es la de anunciar a viva voz que se puede enseñar lo que se ignora, bajo el principio de que “hay que aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todas las inteligencias son iguales” (Ibídem, p 56) Es así como Ranciere y Jacotot funden su voz, el maestro y su seguidor, es así como se funde también la mía en su deseo de transformación de esta forma de escuela que nos constituye como los sujetos que somos. Sin embargo es el mismo Ranciere quien expresa que esta labor del maestro emancipador no puede ser un plan de campaña o como parte del proyecto de una institución ya que “Solo un hombre puede emancipar a otro hombre” (Ranciere, 2002, p 56).

### **El oficio del audiovisual**

La cuestión está en emanciparse a sí mismo a partir de las prácticas del día a día, a partir de las relaciones consigo mismo. Convertir la queja en acción, el aburrimiento y la falta de motivación en ocasión para el arte, sentarse a escribir, preguntar aquello que no se sabe, buscar referentes para expresarse y traducirles a los otros las imágenes que se aparecen. Comenzar a reunirse en los recreos para usar ese tiempo en la exploración para construir conocimiento sin más condiciones que la búsqueda del placer mismo. Así fue que convoqué a estudiantes del último año a participar en una reunión para plantear la posibilidad de realizar el cortometraje. A esta reunión llegó un grupo de personas interesadas en hacer algo distinto en el colegio, distinto a las clases de siempre, personas con ganas de explorar su gusto por lo audiovisual y por la idea de producir algo entre amigos, personas motivadas a trabajar en un cortometraje.

En esta reunión les conté la idea, les mencioné la condición de realizarlo en tiempos que supusieran no perder el tiempo de clase, y así no entrar en conflictos innecesarios con la institucionalidad. Así mismo les dejé claro que este proyecto no implicaba nota para la clase de filosofía ni para ninguna otra, que los que quisieran participar lo hicieran basados en su propio gusto y no por una retribución académica. También fui honesto al mencionarles que este sería mi primer proyecto de esta índole, pero que estaba seguro que las ganas de hacerlo se podía lograr. Con estas condiciones aceptaron escuchar la sinópsis que había preparado, la primera idea por escrito del cortometraje que les leí en voz alta:

*Sinopsis. Tres bolitas de malabares abandonadas hace mucho tiempo en el salón de expresión corporal del colegio, cobran vida y expresan lo aburridas que están porque nadie juega con ellas, pero no saben cómo hacer para encontrar a un malabarista dentro del colegio, pues no pueden mostrar que están vivas. Un día un estudiante, característicamente apático con todo lo que pasa en el colegio, las ve moverse solas por accidente, las toma en las manos y las mira con curiosidad. Esa noche las bolitas en el colegio y el estudiante en su casa se preparan para dormir y comienzan a soñar: Este sueño se desarrolla en una animación en stop motion: las bolas recorren el colegio en busca del malabarista. Ocurren cosas surreales, como cuadernos recorriendo las paredes, pupitres llevando a los estudiantes de un lado para el otro, tableros en los que se escribe y se borra todo solo. Mientras esto sucede las bolitas andan en búsqueda del protagonista. Después de recorrer distintos espacios del colegio, como las canchas múltiples, el parqueadero, salones, el edificio de ladrillo, el protagonista y las bolitas se encuentran en la terraza del edificio. Las bolitas se posan en las manos del estudiante y son ellas las que le enseñan a malabarear. Cuando despierta, el estudiante está ansioso por llegar al colegio y tomar las bolas. Al comienzo es torpe con ellas, pero con el tiempo va mejorando y su actitud en el colegio va cambiando. El cortometraje termina con una escena en la que él y sus amigos hacen malabares y él les explica a sus compañeros ecuaciones de física a partir de este arte de los malabares.*

El grupo de estudiantes se mostró entusiasmado con esta idea y comenzaron a plantear a su vez elementos para nutrirla, elementos específicos como por ejemplo de diseño sonoro, de detalles y elementos de la realización, de escenas en el colegio mismo. Este evento fue la motivación que encontré como sujeto profesor para asistir todos los días al colegio durante este año escolar. Al poco tiempo creamos el grupo en Facebook “cortometraje ma-la-ba-rean-do”, ya que ese fue el nombre que se le dio al proyecto, pese a que pensábamos que encontraríamos una mejor opción para bautizarlo, cosa que finalmente no ocurrió. A continuación narraré brevemente la actividad que aparece registrada en este grupo para exponer el proceso que hace posible hablar de emancipación dentro de la tradición de escuela moderna en la que se inscribe el Richmond, ser sujeto profesor y apostarle a la búsqueda del placer en el hacer mismo, en el asumir ser sujeto artista.

La primera entrada en el grupo de Facebook fue el guión literario completo escrito por mí, para el cual me asesoré de amigos que trabajan en el campo audiovisual. La tarea de los estudiantes en esa entrada al grupo era leerlo y realizar anotaciones para discutirlos al recreo en el siguiente día. En esa reunión se comenzó a leer en voz alta y a construir la manera de realizar algunas de las escenas. Qué planos escoger, cómo lograr el traveling que queríamos. En esta reunión se comenzaron a definir responsabilidades más concretas, el arte, la música, la cámara, la producción. Por ejemplo, uno de los estudiantes, Andrés Felipe Franco, mostró interés en encargarse del arte debido a una curiosidad que le causó el uso del color como herramienta para influir en las emociones del espectador. De hecho sobre este tema realizaría su trabajo de monografía, en el cual muestra el uso que le dio a la teoría del color en la preparación de las escenas que se iban rodando. Para mostrar un ejemplo de ese trabajo me remito a lo que el mismo estudiante escribió:

Otra de las escenas que se encuentra en el cortometraje, es una en la cual se quiere mostrar como los niños son controlados por el maestro, y los moldea a un esquema específico, en el cual no se puede pensar más allá, sino solo en lo que les enseña el profesor. Para mostrar el poder y el control que tiene el profesor sobre los niños este los tiene como en una mesa redonda, el profesor sentado en una silla más alta que las de los niños para demostrar que él es el que manda, y los niños con los ojos cerrados en sillas más bajas. Cada una de las sillas en las cuales están sentados los niños, están amarradas a unas cuerdas de color violeta y gris.

Con estos colores se busca representar la opresión y el poder tanto del profesor como del sistema (no se puede pensar más allá de lo que dice el profesor) en el cual se desenvuelven los niños. Más específicamente con el color gris se busca representar unas frías cadenas, las cuales los tienen atados al profesor, y el violeta la arrogancia y el poder del profesor ya que el violeta es símbolo de realeza que en este caso es el profesor. La idea central de esta escena es que las bolitas que son las que van por el colegio generando un cambio en los niños, lleguen a este salón y les abran los ojos, y les muestren que no se tienen que quedar encerrados en el esquema que el colegio les quiere implantar (Anexo 4).

Necesitamos de varias reuniones leyendo el guión completo lo cual permitió que los estudiantes mismos propusieran escenas para lograr el guión final, aquel con el cual comenzariamos el rodaje.

Así mismo en estas reuniones se fueron planeando acciones tales como el casting para encontrar al protagonista que apareció en el guión con el nombre de Pepe, ese estudiante apático que termina siendo transformado por su encuentro con las bolitas de malabares. Se organizó un proceso de selección durante los tiempos de recreos, un proceso que duró varios días y en el que se les pedía a los convocados que tuvieran nociones de malabarismo. Simón Olarte fue escogido después de finalizar este proceso y se comenzó un trabajo con él en términos de caracterización del personaje. Se plantearon preguntas como por ejemplo ¿qué música escucha Pepe? ¿cómo es la decoración de su cuarto? ¿qué elementos cambian en él después del sueño?

El grupo de Facebook fue la herramienta para que las reuniones y la realización general del cortometraje fueran más eficientes. En el grupo se fueron colocando fotos del colegio que nos sirvieran para el storyboard; recordatorios de elementos de producción que se iban necesitando; fotos de los cuartos de cada uno de ellos para poder rodar la escena cuando el protagonista, Pepe, se acuesta a dormir y se levanta al otro día después del sueño; referencias audiovisuales para escenas concretas, y en general las tareas que se habían puesto en las reuniones, entre otros elementos.

Dos meses después de haberles presentado la sinópsis comenzamos a rodar las primeras escenas, la escena 9 que es la primera del sueño cuando las bolitas saltan de la repisa en el salón de expresión corporal. Antes de salir a vacaciones teníamos dos escenas más realizadas, la 12 y la 14. Con estas tres escenas edité un video de 42 segundos para promocionar el cortometraje frente a la comunidad, un producto

audiovisual conocido como “teaser” que adelanta escenas del film para conseguir colaboradores, ya que hasta el momento no habíamos recibido ayuda más allá del uso de las instalaciones por parte de la institución. Para esta edición se realizó un primer acercamiento a la musicalización, realizada por uno de los estudiantes involucrado en el proyecto, Nicolás Canal. Este trabajo como estudiante de último grado del colegio le fue útil para comenzar a abrir sus posibilidades laborales tal como él mismo lo menciona:

Para mi, la realización del cortometraje "Ma-la-ba-rean-do" fue una experiencia única que, aparte de aprender del trabajo de campo en el área del rodaje y grabación de trabajos audiovisuales, me abrió una puerta en el trabajo de la composición musical para los mismos. Para mi la música siempre ha sido lo que prima en las obras audiovisuales y la gran oportunidad que se me presentó con este proyecto dio a lugar a un camino que siempre estaré orgulloso de seguir (Anexo 9, entrevista a Nicolás Canal, estudiante responsable de la música del cortometraje).

Con estos elementos completos nos fuimos a vacaciones de mitad de año escolar. Cuando regresamos se hizo evidente que necesitaríamos fondos económicos para lograr un buen producto. Por una parte se necesitaban elementos de producción como por ejemplo unas bolitas que se vieran bien en la pantalla; pero también ayuda más profesional en la producción y edición del video. El grupo de estudiantes planteó la idea de aprovechar el “teaser” y mostrarlo en una entrega de notas a los padres de familia. Se pidió permiso y se comenzó a planear el evento para recoger fondos. La primera idea fue venderles créditos a los padres o acudientes de los estudiantes del colegio, es decir, se recogían ayudas económicas y a cambio esa persona que ayudaba accedía al derecho de poner su nombre en los créditos finales del cortometraje.

Con el dinero que recogimos contratamos equipos para rodar las escenas que no son en stop motion. Para esto nos dieron el permiso de asistir al colegio un día en el cual no había clase ya que los profesores estaban en un evento con otros colegios de la UCB. Un día de rodaje más duro que todos los ejercicios que habíamos realizado hasta ese momento, que consistía en sesiones de trabajo en las tardes de 3 a 5 p.m. Ese día de rodaje con “expertos” que manejaban los equipos, fue un ejercicio de aprender de iluminación de sonido, de dirección de actores, de trabajo de tiempos. Una sesión difícil

y por eso mismo satisfactoria, grata<sup>40</sup>. El resto del dinero que se recaudó en el evento de entrega de notas con padres de familia se usó para la edición final del cortometraje.

Meses después se terminó el rodaje y el material pasó al proceso de edición, proceso para el cual me asesoré nuevamente por amigos que trabajan en el campo audiovisual, un proceso de post producción que duró alrededor de cuatro meses en el cual se le dio la forma final al producto audiovisual. Después de diez meses de proceso apareció el producto final, el cortometraje *MA-LA-BA-REAN-DO*, un proyecto estético hedonista de emancipación del profesor y de búsqueda de motivación por el placer en sus estudiantes. Un proyecto que orgullosamente presento como parte de esta tesis, pues es el final de un trayecto personal dentro de una institución en la cual encontré el espacio para jugarle a la transformación de la subjetividad. Un proyecto que, junto con los otros proyectos presentados, pretende narrar una experiencia docente de seis años en un colegio, una experiencia que le apostó a la motivación generada por el placer de hacer las cosas, una experiencia que se compartió con otras personas, profesores, estudiantes, amigos y colegas. Una experiencia que por ese camino de la búsqueda del placer se inscribe dentro de una tradición de pensamiento que usa la noción de estética de la existencia, es decir, la idea de buscar hacer de la vida misma una obra de arte en el sentido de buscar determinarla y no dejarse determinar por las relaciones con los otros, por el gobierno de los otros.

---

<sup>40</sup> Aquí se hace evidente nuevamente la pertinencia de los argumentos de Zuleta (2007) en su *Elogio de la dificultad*.

## Consideraciones finales

*Día a día me despierto queriendo ser mejor  
Y me acuesto noche a noche con mi contradicción  
(Día a día, Rubén Blades)*

Me gusta ser sujeto profesor, tener un espacio para trabajar con un grupo de personas que pueden llegar a compartir mis mismos intereses, dialogar en mesas redondas acerca de lo que va ocurriendo en el mundo, en el país, en la ciudad o en el mismo colegio; encuentro placer cuando surgen preguntas que no tienen respuestas inmediatas u obvias, pero que por eso mismo estimulan la posibilidad de que aparezca el pensamiento; me gozo las posturas insolentes incitadas por la estructura de escuela que ejerce estrategias de poder sobre los que están allí, posturas que me hacen recordar a Diógenes el quínico abogando por una vida feliz; me gusta el colegio cuando se configura en campo de posibilidad para la construcción del pensamiento.

Esta experiencia hedonista en educación ha sido posible gracias a la estructura de la escuela moderna en donde se da el encuentro entre educando y educador. Debido a esta estructura se hace viable hallar espacios para que, a partir del diálogo, se encuentren salidas a las situaciones que aparecen en el diario vivir. No hubiera sido posible este punto de fuga en el que se constituye mi experiencia hedonista de no haber sido porque se inserta dentro de la escuela tradicional y específicamente en el Colegio Bilingüe Richmond, un colegio que en muchos aspectos no se diferencia de otros, pero al que le tengo un inmenso agradecimiento. Recuerdo en este sentido las palabras de mi amiga Pilar, profesora de Español, un par de años después de haber salido del colegio:

A lo que voy es que el colegio no se cómo se forma, no se con qué concepto pedagógico se forma, tal vez no hay ninguno, pero hay como una fuerza volcánica de una mujer [Alicia González de Becerra] que empieza a hacer esto y que termina siendo esto; y no es fácil en Colombia, y empecé a valorar eso [...] porque es que ahí nadie lo obliga a uno, ahí no tienes que... pues hay unas cosas que cumplir básicas, pero lo haces porque quieres, lo haces porque amas, lo haces porque los chinos son especialmente demandantes, porque terminas diciendo “si no lo hago míralos, están pidiendo”, porque terminan creyendo, porque hay muchos que no creen en nada y lo único que tienen es que tu creas (Anexo 9, entrevista a María del Pilar Díaz, profesora de Español y Literatura).



Agradecimiento al Richmond como institución ya que da las condiciones de posibilidad para la construcción de una comunidad, al configurar un espacio en común que ha permitido durante años el encuentro de diferentes personas. Se establece en este sentido como espacio para lo público en tanto que es el lugar de encuentro con el otro. Y mi experiencia lo que ha demostrado es que también puede ser un espacio para el encuentro consigo mismo, en mi caso desde la construcción de la vida desde una perspectiva hedonista.

Los proyectos que se desarrollaron fueron posibles gracias a la configuración misma del Richmond: el proyecto de los blogs asumido desde una postura quínica; el “Cine foro intercolegiado de filosofía”, un proyecto *hedonista epistemológico* que demostró que es posible construir conocimiento a partir de la búsqueda del placer; “Diálogos en el recreo”, el proyecto *hedonista político* que tuvo como propósito pensarnos de otros modos en relación con las figuras de autoridad; y por último el cortometraje *MA-LA-BA-REAN-DO*, el proyecto *hedonista de carácter estético* que consistió en la búsqueda de emancipación de mi subjetividad como profesor para apuntarle a una noción de arte abierta, es decir en la que todos estamos invitados a ser sujetos artistas.

La conclusión personal es que el rol del maestro siempre tiene la posibilidad de erigirse como campo de lucha político, tal como lo había desarrollado Zuleta (1998); ahora bien esa lucha política solo es posible si se asume desde una perspectiva ética, es decir si se tiene claro que toda transformación que se desee en la realidad social debe primero realizarse en la propia subjetividad. Aquí es donde es útil la noción de estética de la existencia la cual aboga por construir la propia vida como una obra de arte.

Asumir ser sujeto profesor como la marca del azar que se desea que vuelva a ocurrir, es decir ser sujeto profesor aplicando la lección de la noción del eterno retorno nietzscheana, la cual expresa el deseo de que si todo se destruyera y volviera a comenzar ojalá se repitiera de la misma manera en que ha acontecido hasta este aquí y este ahora; la noción del eterno retorno nietzscheano es la voluntad de amar el momento presente y deseárselo tal como tenga que devenir, con sus luchas y sus dificultades. Implica un inmenso agradecimiento por todas las dificultades que han ocurrido hasta el momento

pues ellas son las que me han construido como este ser con este tipo de experiencias. Asumir ser sujeto profesor que se puede transformar a sí mismo gracias a la experiencia de entablar una relación con ese sí mismo, una transformación que ha seguido el camino del maestro ignorante y que ha producido proyectos que le apuntan a que dicha transformación no sea solitaria sino acompañada por aquellos que me han rodeado. A todos ellos infinitas gracias.

## Referencias bibliográficas

### Libros y capítulos

- Aquiles y Gallo, 2008, “Filosofía, política y educación: sobre la libertad” en el libro *Filosofía de la educación*, edición de Guillermo Hoyos Vásquez, Editorial Trotta, Madrid
- Bárcena, 2008, “Cuerpo, acontecimiento y educación” en el libro *Filosofía de la educación*, edición de Guillermo Hoyos Vásquez, Editorial Trotta, Madrid
- Cabrera, Julio, 2002, *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*, Gedisa Editorial, España
- Camps, Victoria. 1999, *Historia de la ética*. Vol. 1. Barcelona: Crítica
- Epicuro, 1995, *Sobre la felicidad*, Grupo Editorial Norma, de la traducción Carlos García Gual, Colombia
- Escobar Arturo, 1996, “La invención del Tercer Mundo”, Editorial Norma, Colombia
- Foucault, Michel, 1983, *La arqueología del saber*, siglo veintiuno editores, Bogotá Colombia
- \_\_\_\_\_, 1994, *Hermenéutica del sujeto*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, España.
- \_\_\_\_\_, “El Sujeto y el Poder. Por Que Estudiar el Poder La Cuestión del Sujeto” en la revista, Texto y Contexto No. 35 Abr.-Jun. 1998
- \_\_\_\_\_, 2002, *Hermenéutica del sujeto curso en el Collège de France, 1981-1982*, fondo de Cultura Económica,
- \_\_\_\_\_, 2003, *Historia de la sexualidad volumen II*, siglo veintiuno editores, Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_, 2005a *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*, siglo veintiuno editores, Buenos Aires, Argentina
- \_\_\_\_\_, 2005b, “Theatrum Philosophicum” en *Theatrum Philosophicum seguido de Repetición y diferencia (Deleuze)*, Editorial Anagrama, Barcelona, España,
- \_\_\_\_\_, 2009a, *El gobierno de sí y de los otros*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_, 2009b *El nacimiento de la clínica*, siglo veintiuno editores, México.
- \_\_\_\_\_, 2010, *El coraje de la verdad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina,

- Freire, Paulo, 1999, *Pedagogía de la esperanza : un reencuentro con la pedagogía del oprimido* Siglo XXI Editores, México.
- García Gual, Carlos, 2002, *La secta del perro, y Vidas de filósofos cínicos* (de Laercio Diógenes), Alianza Editorial, Madrid.
- \_\_\_\_\_, 1989, *Los siete sabios y tres más*, “Sentencias”, Alianza Editorial, Madrid
- Hadot, Pierre, 2000, *¿Qué es la filosofía antigua?*, Fondo de Cultura Económica, México
- \_\_\_\_\_, 2001, *Philosophy as a way of life*, Blackwell publishers, Massachussets, USA
- Helg, Aline, 2001, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Plaza & Janes Editores, Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Laercio, Diógenes, 1985, *Las vidas de los más ilustres filósofos griegos*, de la traducción de José Ortiz y Sainz, Editorial Orbis, Barcelona, España.
- Martínez Echeverri, Leonor, 1997, *Diccionario de filosofía*, Editorial Panamericana, Colombia.
- Nussbaum, Martha, 1994, *The therapy of desire. Theory and practice in hellenistic ethics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Onfray, Michel, 2002, *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_, 2007, *Antimanual de filosofía*, Editorial Edaf, Madrid, España
- \_\_\_\_\_, 2008a, “*La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*”, Editorial Anagrama, Barcelona, España.
- \_\_\_\_\_, 2008b, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*, Gedisa Editorial, Barcelona, España.
- \_\_\_\_\_, 2009, *La escultura de sí, por una moral estética*, Errata Naturae Editores, Madrid, España.
- \_\_\_\_\_, 2011, *Política del rebelde, tratado de resistencia e insumisión*, Anagrama, Barcelona.
- Ranciere, Jacques, 2002, *El maestro ignorante*, Editorial Laertes, Barcelona.
- Rivera, Juan Antonio, 2005, *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*, Espasa Calpe, España.
- Sacristán, José Gimeno, 2008, “Tecnología y educación, ¿qué hay de nuevo?” en el libro *Filosofía de la educación*, edición de Guillermo Hoyos Vásquez, Editorial Trotta, Madrid
- Saldarriaga Vélez, Oscar, 2003, *Del oficio del maestro*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia
- Sloterdijk, Peter, 2007, *Critica de la razón cínica*, Editorial Siruela, España

- Vasco C.E., Martínez A. y Vasco E., 2008, "Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica" en el libro *Filosofía de la educación*, edición de Guillermo Hoyos Vásquez, Editorial Trotta, Madrid
- Zuleta Estanislao, 1998, *Educación y democracia*, Fundación Estanislao Zuleta, Cali,
- \_\_\_\_\_, 2007, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Hombre Nuevo Editores, Medellín.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía, 1999, *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber por* Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Medellín, Colombia.

### **Recursos electrónicos**

- Campos Domingo, 2012, *Comprender (y no explicar) "El Maestro Ignorante" de Jacques Rancière*, (en línea) Colegio Paulo Freire del Elqui, <http://colegiopaulofreiredelelqui.blogspot.com/2012/08/comprender-y-no-explicar-el-maestro.html> [Consultado el 21 de enero de 2014].
- Carrero Laura, 2010, *Metamorfosis ambiental*, (en línea) blog de los estudiantes como proyecto para el último bimestre del periodo 2009-2010 <http://metamorfosisambiental.blogspot.com/> [Revisado el 21 de enero de 2014].
- Carrión, Fernando, 2010, *Espacio público: punto de partida para la alteridad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso Ecuador <http://www.bogotacapitaliberoamericanadelacultura.gov.co/descargas/Conferencia%20Fernando%20Carrion.pdf> [consultado el 28 de mayo de 2012].
- Castro Santiago, 2013, *Michel Foucault y la estética de la existencia*, (conferencia en línea), Universidad Nacional de Colombia, [http://www.youtube.com/watch?v=Q\\_RrI5mpLGw](http://www.youtube.com/watch?v=Q_RrI5mpLGw).
- Diccionario de la lengua española, (en línea), [www.rae.es](http://www.rae.es).
- Estudiantes MUN, 2010, *El colegio Bilingüe Richmond y el sistema en crisis*, (en línea) blog de los estudiantes como proyecto para el último bimestre del periodo 2009-2010 <http://sistemacrisis.blogspot.com.ar/> [Revisado el 21 de enero de 2014].
- Evaluación de competencias*, (en línea) Ministerio de Educación de Colombia, <http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>, [revisado el 22 de enero de 2014].
- Kolaborazioak, 2012, *Manual de guerrilla de la comunicación [libro y vídeo]* (en línea), Grupo autónomo A.F.R.I.K.A. Luther Blisset / Sonja Brünzels

<http://borrokagaraia.wordpress.com/2012/02/22/manual-de-guerrilla-de-la-comunicacion-libro-y-video/>

Morris, Hollman, (director), 2012, *Diálogos con Jaques Ranciere*, (en línea), Canal Capital, [http://www.youtube.com/watch?v=KmWLRJ\\_taW4](http://www.youtube.com/watch?v=KmWLRJ_taW4)

Ranciere Jaques, 2009, *La división de lo sensible. Estética y política*, (en línea), Centro de Estudios Visuales de Chile: Jacques Ranciere | Señas y Reseñas <http://www.centroestudiosvisuales.cl>

Reevo, 2008, sitio oficial del documental *La educación prohibida*, (en línea) <http://www.educacionprohibida.com>

PGM, 2013, página oficial del documental, *La historia de las cosas* (en línea) <http://storyofstuff.org>

### **Listado de Anexos**

1. Lara Maria Alejandra, 2010, *Inclusión de un Modelo de Naciones Unidas en el programa académico de tecnoacademias del Sena*, Colegio Bilingüe Richmond
2. Riaño, Leonardo, 2010, *Cuando Platón conoció el cine*, Colegio Bilingüe Richmond
3. Platín Luis Miguel 2013 “*Diálogos en el recreo*” como construcción de conocimiento por fuera del aula de clase en el CBR, Colegio Bilingüe Richmond
4. Franco Andrés Felipe, 2013, *¿Cómo se influye en los sentimientos del espectador a partir del color en una producción audiovisual?*, Colegio Bilingüe Richmond
5. Manual de Convivencia CBR 2012-2013
6. Pantallazo del grupo de Facebook: “Diálogos en el recreo” I
7. Pantallazo del grupo de Facebook: “Diálogos en el recreo” II
8. Pantallazo del grupo de Facebook: “cortometraje ma-la-ba-rean-do”
9. Entrevistas en formato de video. Cap 1-6: Leslie O’Connell. Cap 7-12: Mónica Escobar. Cap 13-15: Tanya Mayorga. Cap 16-22: María del Pilar Díaz.