

Las metáforas y el collage como dispositivos de investigación-acción feminista.

Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en universidades de los conurbanos.

Ángela Menchón/UNLaM

Mariana Santander/UNLaM

Introducción

Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo querramos.

Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país, no sólo es algo que se da afuera y que ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo, en el cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida.

Rodolfo Kusch

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “Conocimientos situados: Improntas territoriales en la enseñanza de la filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense”, del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional de La Matanza. El mismo indaga la articulación entre la enseñanza de la filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense y los territorios en los que dichas prácticas de enseñanza se producen, entendiendo territorio en sus múltiples dimensiones tanto materiales como simbólicas, geográficas como institucionales, objetivas y subjetivas. Nos interesa indagar en las potencias y en la posibilidad de aportar a una práctica filosófica y pedagógica situada (Haraway, 1995) y vinculada con el contexto y con la comunidad.

Intentamos pensar colectivamente de qué manera el territorio atraviesa las prácticas de enseñanza de la filosofía en universidades del conurbano bonaerense y en qué medida las propuestas pedagógicas y los conocimientos que allí se transmiten y producen están situados. Nos preguntamos también por la manera en que la filosofía sale de los muros institucionales y se conecta con su contexto y con las comunidades en las que se inserta la universidad. Esto constituye un problema relevante para la enseñanza universitaria ya que partimos del supuesto de que una enseñanza situada que tenga en cuenta las problemáticas del estudiantado y de sus contextos vitales, geográficos y culturales genera mayor compromiso con la materia, motoriza aprendizajes significativos, y otorga a su vez mayor sentido pedagógico y político a la inclusión de la filosofía en los planes de estudio de las carreras.

Las nociones de “conocimientos situados” (Haraway), “territorio” (Despret), “didáctica territorializada” (González Terán), “domicilio existencial” y “paisaje” (Kusch) se nos han vuelto centrales a la hora de enmarcar teóricamente nuestras preguntas sobre los modos en que docentes y estudiantes de estas universidades se vinculan con los territorios y paisajes del conurbano (o los conurbanos) así como las representaciones y las significaciones que se le otorgan a los mismos.

En esta ponencia presentaremos dos estrategias metodológicas que nos han permitido un acceso a dichas significaciones, mediante lo que hemos dado en llamar una *filosofía de la escucha*, enmarcada en la epistemología feminista (Maffía, 2007). Asumir que son los sujetos los que significan a través del lenguaje y de las imágenes y no el lenguaje o las imágenes por sí mismas, permite poner el acento en los modos en que cada sujeto interpreta e incorpora lo que conoce. La escucha, que es una actividad feminizada, supone decodificar los mecanismos activos por los cuales los sentidos son procesados en cada sujeto y devueltos como una significación, como una interpretación, que es acción y que luego debe ser interpretada a su vez por otros sujetos.

Uno de los grandes aportes del feminismo a los estudios epistemológicos es el de señalar el carácter situado e histórico de aquello que desde la tradición científica patriarcal se había postulado como universal, objetivo y abstracto (Maffía, 2007). Desde una perspectiva pedagógica y epistemológica feminista, hemos apelado a estos dos dispositivos de investigación que nos permiten rastrear y sistematizar representaciones tanto de la enseñanza de la filosofía como de los sentidos de conurbano: las *metáforas* y el *collage*.

A través de entrevistas a docentes de distintas universidades públicas del conurbano bonaerense y del análisis de encuestas destinadas a estudiantes de las mismas instituciones, buscamos identificar sentidos de enseñar filosofía en el conurbano bonaerense. Para organizar los resultados apelamos a metáforas heurísticas construidas a partir de los mismos discursos de lxs docentes entrevistadxs.

El uso de metáforas ha sido recurrente en la historia de las ciencias sociales. La acción metafórica de definir las cosas apelando a otras, nos permite ver los fenómenos bajo perspectivas nuevas, extrayendo supuestos y sentidos ocultos, invisibilizados. Usar metáforas no es una decisión estética, no se trata de “adornar” el lenguaje, sino que es una estrategia metodológica y epistemológica, así como también política.

Por otro lado, para indagar sentidos de la filosofía y de los conurbanos desde la perspectiva del estudiantado hemos apelado al dispositivo *collage*, en tanto que permite poner en imágenes las representaciones y sentidos asociados al territorio. El collage invita a producir representaciones gráficas a partir de fragmentos heterogéneos que se relacionan externamente entre sí y cuyas propiedades son irreductibles a la totalidad. Siguiendo algunas nociones de Levi Strauss (1964) tomamos la figura del Bricoleur como aquel personaje que se contrapone al científico en su quehacer arrojado en lo situado, no en un acto de individualidad sino en un evento de producción de lo colectivo a partir de restos y ruinas de los órdenes hegemónicos.

1. Una epistemología para una didáctica situada de la filosofía

Inspiradas en el trabajo de González Terán (2021) buscamos construir, conceptual y metodológicamente, lo que ella llama una “didáctica territorializada de la filosofía”. Esto implica que apostamos a que nuestras prácticas filosóficas estén situadas y tengan en cuenta la singularidad del estudiantado y sus territorios de vida, de trabajo, de circulación cotidiana. Para ello, creemos que es importante dar lugar en el aula a una reflexión sobre el territorio “conurbano”, sobre los sentidos que docentes y estudiantes les adjudican, así como también la deconstrucción de las representaciones hegemónicas que existen sobre ellos. El concepto de territorio ha sido abordado por diversas disciplinas y desde distintas miradas teóricas. Nos interesa tomar la noción de *territorio* de Despret, como una trama que se construye colectivamente y que permite la asignación de roles, de lugares, de modos de hacer y de sentir, que son múltiples pero al estar situados nunca son infinitos ni universales, y articularla con la noción de “paisaje” y “domicilio existencial” de Rodolfo Kusch (2007).

González Terán (2021) señala las tensiones que suelen darse en la enseñanza de la filosofía en las instituciones entre una visión academicista universalizante del pensamiento que se abre a los problemas comunes del conocimiento y del filosofar, pero que niega y se cierra a su realidad concreta territorializada, por lo que dichos problemas se vuelven ajenos a las experiencias cotidianas de estudiantes y docentes e incapaces de motorizar una práctica reflexiva respecto a la vida misma. Sostiene así que “al priorizar conocimientos no anclados en la experiencia directa, desconectando el saber propio de sus sentidos colectivos, la escuela ha contribuido a una especie de desterritorialización de los cuerpos-mentes” (p. 6). Desde esta perspectiva, la autora propone desarrollar una enseñanza de la filosofía territorializada que apunte a la *justicia epistémica* (Santos, 2009) y que incorpore a las aulas los distintos modos de enunciar la realidad que vienen con las estudiantes e ingresan al espacio del aula,

para que puedan reflexionar sobre sus modos de vida y su subjetividad en los territorios concretos en que habitan. Desde las nociones de “espacio vivido” (Ardao, 1993), “situación” (Cerutti, 2019) y “geocultura” (Kusch, 2000) la autora aborda la manera en que los territorios constituyen (sin determinarlos) modos de pensar, de hacer, de simbolizar de aquellos que los habitan y que los configuran diariamente, mediante el arraigo cultural y las formas de habitar. “El territorio, de esta manera, se vincula con los aspectos emocionales, con los sentimientos, los símbolos, las experiencias de violencia y conflicto, los anhelos y sueños, lo que hace que el lugar en que se habita y aquellos espacios significativos se conviertan en parte de la propia identidad” (op. cit.: p. 13).

Entonces, lo primero que consideramos necesario es empezar por preguntarnos ¿Cómo es el paisaje cotidiano que habitan nuestros/as estudiantes de universidades del conurbano bonaerense? ¿En qué medida nuestras prácticas de enseñanza de la filosofía tienen que ver con el paisaje (Kusch) de lxs estudiantes? ¿Cómo vincular la filosofía con el paisaje? Cuando no lxs notamos comprometidxs con nuestras propuestas de enseñanza, ¿será que nuestras propuestas no lxs interpelan porque no tienen nada que ver con sus paisajes, los omiten o los dan por sentado? ¿Qué tipo de paisaje les propone la universidad? ¿Qué les pasa con ese paisaje?

Cuidándonos de no caer en determinismos geográficos ni en esencialismos o romantizaciones, buscamos indagar en las maneras en que el paisaje habita en nosotros, nos influye y nos transforma, nos atraviesa con sus intensidades y sus posibilidades, así como también en los modos en que somos nosotrxs quienes también hacemos ese paisaje, en un ensamblaje vital que se produce en la misma experiencia del habitar. Las preguntas: ¿desde dónde enseñamos? ¿desde dónde aprendemos? ¿desde dónde pensamos? ¿desde dónde filosofamos? se nos presentan como fundamentales a la hora de pensar en una enseñanza situada, y no abstracta, alienada, desterritorializada. Por otro lado, y siguiendo las huellas de Deleuze y Guattari, nos preguntamos: ¿cómo hacer que un pensamiento situado no devenga un pensamiento limitado, disciplinado, enraizado de modo tal que ya no pueda moverse ni salirse de sí? Buscamos indagar de qué manera el territorio-paisaje permea las prácticas de enseñanza de la filosofía en la universidad, sin encerrar al estudiantado en el imperativo de pensar solo lo local y cercano. Identificamos una cierta tensión allí: situar la filosofía en el paisaje, para no alienarnos de los contextos de vida, y a la vez no limitar los mundos del estudiantado a lo ya conocido y transitado. Tampoco queremos romantizar el paisaje conurbano porque puede ser un lugar del cual los/as estudiantes quieran salir, irse, evadirse. Por otro lado, no solo se vuelve pertinente conocer la relación con y las representaciones del

estudiantado sobre el territorio sino también indagar las del colectivo docente que se desempeña en estas universidades.

Una de las precauciones en estas indagaciones es la de no caer en definiciones identitarias y monolíticas del conurbano, ligadas a expectativas de qué es lo que puede o no puede pasar allí. Asimismo, buscamos ampliar la noción de territorio y de paisaje hacia escenarios urbanos y rurales, saliendo de la idea de que “paisaje” refiere a un trasfondo natural, estático y puramente estético. En orden a explorar la noción de territorio, uno de los núcleos centrales del presente trabajo, retomamos el abordaje de Despret (2022), arriba mencionado, a partir del cual el mismo no es pensado como extensión geográfica sino como modos de hacer territorialidad al habitar los espacios y al construir relaciones con ellos y en ellos. En otro texto (Despret, 2020) la autora señala la importancia de pensar la investigación como arte de hacer geopolítica rastreando las huellas que dejan los otros. Investigar es, en este sentido, “caminar con”, ni al lado, ni al mismo tiempo, dejándose instruir por los signos del deseo del otro. Rastrear un territorio será entonces “aprender a sentir y pensar como otro [...] desprenderse de la propia lógica” (Despret, 2020: p. 12). Rastrear el territorio es dejar de habitarlo como si estuviéramos solos, en este sentido se sostiene la necesidad de hacer geo-política, que no es otra cosa que “volver a la tierra” para conocer ¿cómo cohabitar los territorios compartidos? Rastrear es, necesariamente, transformar las maneras de pensar para encontrar un mundo hecho de cohabitantes en los que podemos reconocernos y convenir para enriquecer nuestros hábitos y nuestras miradas. Finalmente, es la universidad ese gran territorio compartido donde nuestras territorialidades diversas confluyen para configurar un común.

Desde una epistemología feminista que se posiciona en una *filosofía de la escucha* (Maffia, 2007), queremos presentar en esta ponencia resultados preliminares de una investigación que ha encontrado en las metáforas y en el collage modos de acceder a aquello del territorio que a veces escapa a las palabras litetales y a los discursos argumentativos. Ambas se basan en aquello que González Terán describe como práctica del “escuchar decir” (2021).

2. Imaginarios territoriales a través de lenguajes otros: las metáforas

Para indagar en los significados que lxs docentes le dan a la enseñanza de la filosofía en universidades del conurbano bonaerense y en las significaciones que atribuyen al territorio “conurbano”, elaboramos una entrevista de preguntas abiertas que recorrió diversos aspectos tales como desafíos de enseñar en los primeros años, elecciones metodológicas y de

contenidos conceptuales, recepción por parte de lxs estudiantes, vínculos con el territorio y con el plan de estudios de las carreras, etc.

Para organizar los resultados apelamos a metáforas heurísticas construidas a partir de los mismos discursos de lxs docentes entrevistadxs. Siguiendo a Dussel y Caruso (1999), sabemos que el uso de metáforas ha sido recurrente en la historia de las ciencias sociales. La acción metafórica de definir las cosas apelando a otras, nos permite ver los fenómenos bajo perspectivas nuevas, extrayendo supuestos y sentidos ocultos, invisibilizados. Usar metáforas no es una decisión estética, ni una operación ingenua o neutral, es una estrategia epistemológica y metodológica que consiste en “resaltar relaciones y conexiones que pueden no ser evidentes para los otros, y que queremos que lo sean” (Caruso y Dussel, p. 81). En el mismo sentido, Diana Maffia propone discutir la dicotomía antes mencionada que desvaloriza el lenguaje metafórico en pos de jerarquizar el lenguaje literal, más adecuado a la producción de conocimiento científico del modelo patriarcal. La literalidad científica se afirma en un sujeto que está en la posición de describir el mundo, cuando no, de descifrarlo y que lo hace en un lenguaje unívoco, claro, distinto y universal. La epistemología feminista de Maffia supone develar que detrás de la descripción objetiva hay un sujeto constructor que significa lo que ve, y propone, en virtud de este hecho, otorgar un valor cognoscitivo a la metáfora, ya que esta da cuenta de unos modos determinados de interpretar el mundo y de una precomprensión del mismo.

Agrupamos las metáforas en dos grandes grupos de sentido: a) “representaciones sobre el rol del docente de filosofía en universidades del conurbano en los primeros años de la universidad” y b) “representaciones sobre el conurbano bonaerense”.

Entre las metáforas vinculadas al rol docente (a) relevamos las siguientes: docente como *guardián del pasado*; docente como *anfitrión*; docente como *encantador*; docente como *entrenador (coach)*; docente como *alfabetizador académico*; docente de filosofía como *enemigo de la opinión*; docente de filosofía como *crítico de lo establecido*; la filosofía como *cimiento (algo basal)* y del docente de filosofía como *arquitecto o maestro mayor de obras*; docente como *traductor*; docente de filosofía en el *banquillo de los acusados*; docente *extemporáneo*; docente *alienado*.

Cada una de las metáforas utilizadas condensa no sólo tendencias en los discursos de lxs actorxs entrevistadxs sino que además engarza discusiones teóricas y conceptos específicos vinculados a la enseñanza de la filosofía en los primeros años de carreras de universidades públicas del conurbano bonaerense.

Como metáforas vinculadas a las representaciones sobre el conurbano (b), se construyeron las siguientes: conurbano como *falta*; conurbano como *entrenamiento*; conurbano como *lejanía*; conurbano como *territorio afectivo*; conurbano como *fuera del tupper*; conurbano como territorio que da un *sentido político a la tarea de enseñar*; conurbano como *estereotipo*; conurbano como espacio de *identidad y reivindicación territorial*; conurbano como *lugar del que se quiere salir*.

En esta ponencia, no nos detendremos en el desarrollo de los sentidos que condensan estas metáforas, porque ya lo hemos hecho en trabajos anteriores¹. Esta vez, desplegaremos con más detenimiento la estrategia del collage, ya que forma parte de nuestras indagaciones más actuales.

3. Imaginarios territoriales a través de imágenes plásticas: el collage filosófico

Allí donde no hay sentido, hay vida

Fabián Casas

Durante los años 2023 y 2024 dictamos dos talleres en los que articulamos la técnica del collage colectivo con la indagación filosófica. Uno de los talleres se dictó en el marco de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, en el stand de la UNLaM. Propusimos realizar un collage a partir de las resonancias en lxs asistentes de la lectura de un poema de Federico Manuel Peralta Ramos denominado “¿Qué es el arte?”. La puesta en común posterior giró en torno a los procesos de creación de sentido que se dan tanto a nivel artístico como a nivel social y político. El segundo taller se realizó en la Feria del Libro de la Matanza, en San Justo, también como parte de las actividades del stand de la UNLaM. En esta ocasión, nos propusimos relevar sentidos asociados al conurbano bonaerense a partir de la invitación a intervenir un mapa del conurbano con imágenes representativas de la relación de cada asistente con su barrio. A partir de la elección de las imágenes pudimos compartir y pensar en torno a las maneras en que nos vinculamos con nuestros territorios y a los sentidos que les atribuimos. Cabe destacar que ambas experiencias contaron con asistentes de distintas generaciones, incluidas infancias, y que quienes asistieron no eran solo estudiantes y docentes

¹ Estas metáforas fueron desarrolladas en dos ponencias anteriores de Menchón, Ángela; Santander, Mariana y Bezares, Jimena: “Conocimientos situados: anclajes territoriales de la enseñanza. La filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense” (Simposio Feminista, FFYL, UBA, 2023 y “Filosofar donde los pies pisan: enseñanza de la filosofía y producción de conocimientos situados en universidades públicas del conurbano bonaerense” (Jornadas CINIIG, UNLP, 2024).

de la universidad sino personas convocadas por la propuesta que provenían de diferentes recorridos vitales y académicos.

Para reflexionar sobre estas experiencias podríamos empezar por abrir una serie de preguntas vinculadas a la utilidad de nuestra propuesta: ¿para qué sirve un collage? ¿para qué sirve hacer un collage? ¿A quién le sirve hacer o tener un collage? La literatura, a la que enseguida nos referiremos, nos permite afirmar que un collage no sirve como una teoría para explicar la realidad, tampoco como un instrumento que permita manipularla y es discutible que sirva como una obra de arte de cuya contemplación se obtiene placer estético. Reside aquí la pertinencia filosófica de esta técnica: hacer un collage, no sirve. No obstante, es un modo específico de relacionarse con lo que hay y de elaborarlo. Habida cuenta de lo cual conviene que reformulemos nuestras preguntas iniciales desviándolas desde la perspectiva de los medios hacia la de la modalidad, la acción, los afectos y, en definitiva, los fines: ¿cómo se hace un collage? ¿qué hacemos cuando collageamos? ¿qué hacen los collages con nosotrxs? ¿para qué hacer un collage?

3. 1. Bricolage: forma de conocimiento mestiza

Levi Strauss dedica varios párrafos de su célebre obra “El pensamiento Salvaje” (1964) a comentar la técnica del bricolage, en virtud de una analogía que establece entre esta actividad y la composición de mitos. Según el autor los mitos y los ritos instituyen un modo específico de conocer, que denominará *ciencia de lo concreto*, caracterizado por descubrir sólo aquello que la naturaleza autoriza y por reflexionar sobre lo sensible en cuanto sensible (p. 35). En varias oportunidades se dedica a establecer contrastes entre la ciencia, el arte y el bricolage sin embargo reconoce que los tres tipos de conocimiento comparten el hecho de producir el objeto que, a la vez ,pretenden conocer.

En palabras de Dario Peralta (2021), quien se dedicó a pensar la potencia filosófica de esta técnica, el bricolaje permite diluir las fronteras entre la teoría, la praxis y el arte, pues libera la reflexión filosófica a través de la experiencia estética y potencia la elaboración no de nuevos sentidos y conceptos, sino de nuevas sensaciones.

3. 2. La importancia de lo acontecimental: la ausencia de proyecto

Una de las características específicas del bricolage está en la primacía que otorga al acontecimiento respecto de la estructura. Levi Strauss señala que en su acepción original el término da cuenta de acciones que evocan un movimiento incidental -el que hace un caballo

para eludir un obstáculo, el divagar de un perro, etc-. Como veremos el bricolaje parte de un material que aparece y llega a un resultado imprevisto.

En este sentido se acerca al arte, pues se parte de objeto -material o intelectual- al que se renuncia para producir uno nuevo que lo representa “[...] tal cual es absolutamente, pero también tal como, en el mismo instante, su apariencia se ve afectada por la perspectiva en el que se presenta, que pone en evidencia algunas partes y oculta otras [...]” (1964, p. 47-48).

Levi Straus encuentra que el arte, en general, es indiscernible del acontecimiento que se manifiesta en: la ocasión, es decir, la situación particularísima de la que se parte; la ejecución, es decir, los incidentes que pueden generar la imperfección de los instrumentos, la torpeza técnica o la resistencia de los materiales; y la destinación, es decir, el uso al que servirá la obra. Pero específicamente, el bricolaje considerado en analogía con el arte primitivo presenta un equilibrio entre la estructura y el acontecimiento ausente en el arte sabio y en el aplicado, ya que convierte las contingencias de la ocasión, la ejecución y la destinación en partes significativas de su resultado final, sin disiparse en ellas. A su vez el bricolaje da prioridad a la contingencia porque no subordina su acción a un proyecto previo, su composición resulta de una serie de ocasiones contingentes.

3. 3. Los residuos como materia histórica

Otra de las características específicas de la técnica del bricolaje que resultan significativas a la hora de trazar puentes con la reflexión filosófica, entendida como actitud crítica, es el material del que se parte. Según Levi Strauss el bricoleur no subordina su tarea a la obtención de determinadas materias primas e instrumentos, la regla de su juego es “arreglárselas con lo que hay”.

Ahora bien, *eso que hay* forma parte de conjuntos ya constituidos, que tienen una historia, un uso original y una serie de empleos que constriñen sus posibilidades: “son siempre fines antiguos los que han de desempeñar de medios” (1964, p. 41).

El bricoleur parte de repertorios amplios y heteróclitos pero limitados. Esto lo separa del científico y lo acerca al mitógrafo porque, mientras el científico espera arrancar leyes a la naturaleza y conceptos a la realidad, el mitógrafo está al acecho de signos preexistentes, fijados al acto de la conciencia que los selecciona. Los mitos en vez de apoderarse de la estructura del lenguaje “construyen sus palacios ideológicos con los escombros de un antiguo discurso social” (1964, p. 42), el bricoleur compone estructuras a partir de residuos de acontecimientos, fósiles de una sociedad con la que dialoga e interroga, y contra la cual protesta (1964, p. 43).

El bricoleur no crea a partir de la nada, ni hace lo que le da la gana, parte de totalidades ya elaboradas que cristalizan un sentido. Peralta propone ver allí un paralelo con la actitud benjaminiana de interceptar la historia de los vencedores, que presentándose como un documento de la cultura, debe ser leído a contrapelo como documento de barbarie. Esto es *lo que hay* en el entorno del bricoleur (Peralta, p. 64).

3. 4. La tijera crítica

Decíamos que el bricoleur trabaja sobre un material que constriñe sus posibilidades desde su historicidad, esto contrasta con su capacidad activa: la selección mediante el recorte. Esta acción puede pensarse en dos sentidos complementarios: la crítica a lo establecido y la emergencia de la multiplicidad de sentidos.

Pensada como crítica podemos decir que si bien los elementos forman parte de un conjunto previo en el que tienen un sentido al recortarlos y descontextualizados son, en cierto sentido, liberados de esa totalidad. El fragmento aislado niega la totalidad de la que emerge y la operación de selección hace las veces de crítica, o aún más filosóficamente hablando, de interrogación, sospecha y puesta en duda. El acto de recortar supone una acción que consiste en “analizar y deconstruir [...] asaltar y despedazar los discursos dominantes” (Peralta, p. 64). En su hacer los sujetos asumen el riesgo de arruinar los sistemas de pensamiento vigente. Por eso el bricolaje no se opone al caos sino que lo busca, parte de un estado de cosas para atravesarlo, fragmentarlo, dislocarlo y estropearlo. Al igual que el materialista histórico, el bricoleur *cepilla la historia a contrapelo para leer lo que no ha sido escrito*. (Peralta, p. 66-67).

Pensada como instancia de emergencia de lo posible la tijera no recorta en virtud de un fin que el bricoleur tiene en mente a priori, se eligen los elementos en función de su empleabilidad. Se trata de liberar los fragmentos del sentido fijo que adquirirían en su antigua totalidad, para pensarlos desde lo que podrían hacer y desde lo que con ellos podría hacerse. La segunda regla del bricoleur es “de algo ha de servir”. Se interroga al elemento “para comprender lo que cada uno de ellos podría significar” (1964, p. 38).

3. 5. La composición resultante como interrogación

Con los fragmentos seleccionados el bricoleur compone nuevos conjuntos sin plan previo. Estos conjuntos resultan de las contingencias azarosas que intervienen en la ejecución, por lo que son inseparables de la situación en la que son elaborados. Pueden ser pensados como

nuevos signos, metáforas o estructuras, pero, sin lugar a dudas se ofrecen al mundo como nuevos fragmentos a partir de los cuales producir otras estructuras.

En primer término es interesante la observación de Levi Strauss según la cual el bricolage -al igual que los rituales- manifiesta una lógica conjuntiva -que se diferencia de la disyuntiva, presente en el juego-. El bricoleur descompone para recomponer, para reunir grupos asimétricos -lo sagrado y lo profano, los vivos y los muertos, el centro y la periferia, la teoría y la praxis-.

Una nueva síntesis emerge, pero no a partir de un plan previo, sino a partir de la combinación aleatoria, del juego con la perspectiva, la rotación y la asimetría, por eso el bricolaje es inseparable del acontecimiento (Peralta). Levi Strauss observa que el bricoleur no solo habla con las cosas, sino que también dice algo de sí mismo por medio de ellas, al tiempo que las libera del sinsentido de ser un resto contingente y acontecimental al ponerlas en relación con otros fragmentos en una nueva estructura.

Podría pensarse al bricolage como una metáfora del objeto sobre el que reflexiona. Levi Strauss señala que ese procedimiento retórico propio del arte consiste en poner una imagen homóloga, reducida y artificial en lugar de la cosa. Su potencia está en posibilitar una aprehensión total del objeto y de su configuración interna.

Sea metáfora, signo o nueva estructura emergente, el bricolage no es una obra cerrada, su destino es ser materia residual para futuros reordenamientos. Los bricolage “[...] (que estas sociedades industriales ya no toleran, sino como hobby o pasatiempo), descomponen y recomponen conjuntos acontecimentales (en el plano psíquico, sociohistórico o técnico) [...] con vistas a ordenamientos estructurales que habrán de hacer las veces, alternadamente, de fines y de medios.” (1964, p. 59). Siguiendo esta línea Peralta aclara que el collage no configura una nueva cosmovisión del universo, sino una interrogación sobre el mismo.

3. 6. El sujeto: colectivo

El último elemento que nos interesa considerar sobre el collage se ciñe a la actividades que coordinamos en las que el sujeto productor fue un colectivo conformado por coordinadorxs y asistentes. Peralta, reflexionando sobre la potencia pedagógica de este tipo de experiencias, observa que cuando el sujeto es colectivo importa menos la autoría que la colaboración y el diálogo. Ese sujeto sólo se hace visible a partir de las relaciones que entablan los estudiantes entre sí, con la propuesta y con los docentes. En razón de lo cual lo presenta como un acontecimiento educativo revolucionario.

3. 7. El collage como experiencia de indagación y creación colectiva

Este último punto reveló la potencia del collage como un dispositivo intergeneracional que permite el diálogo de personas con diversas trayectorias vitales, y que se presenta como más sensible a la heterogeneidad que los dispositivos de intercambio puramente dialógico y argumentativo propios de la filosofía. Esta constatación nos invitó a profundizar en las potencias pedagógicas y epistemológicas del collage: ¿Qué pasa cuando partimos de una imagen o de una producción plástica para generar una conversación filosófica colectiva?

La dinámica del collage pareciera ser más habilitante de la participación de lxs distintxs integrantes: pensar desde una o varias imágenes seleccionadas y recortadas podría dar más seguridad a la hora de decir, de asumir una voz dentro de un grupo, que el hecho de tener que construir una argumentación o intervenir de manera oral. Sabemos que las prácticas académicas basadas en la toma de la palabra suelen ser inhibitorias para aquellas personas que no sienten seguridad en sus ideas, que piensan que no tienen nada para decir o que especulan que hay una autoridad que generará vigilancia epistemológica sobre lo que digan. En el collage como ciencia de lo concreto se pone en juego la sensibilidad, los afectos, la imaginación, y no solo la razón argumentativa. Esto puede operar a modo de incentivo para fomentar una horizontalidad mayor en medio de un grupo porque, aunque no todo el mundo esté seguro de sus argumentaciones racionales, todxs se ven afectadxs o interpeladxs de alguna manera por los recortes visuales y pueden compartir esas afecciones. Asimismo, el collage, el trabajo con la revisión de materiales y recortes, da más tiempo para la elaboración, permite equilibrar mejor los tiempos individuales con los del grupo (en tensión con las dinámicas puramente dialógicas que no admiten tanta demora). Eso no quiere decir que el diálogo o la conversación filosófica no sea un lugar hacia el cual creemos deseable llegar, pero de esta manera podrían generarse ciertas condiciones de posibilidad para que ello acontezca.

En cuanto a la potencia colectiva, cuando se realiza un collage con otrxs se ve con mucha claridad la diferencia entre un fragmento aislado, que puede tener un sentido individual, y el fragmento inserto en un ensamblaje colectivo fruto de la producción grupal. Como señala Peralta, el sujeto se hace visible a partir de las relaciones que los participantes entablan entre sí y con el material. El sentido y la potencia de trabajar con otras personas queda plasmado en una imagen que recoge la heterogeneidad, la diversidad en algo común, y que convierte los fragmentos en una totalidad (provisoria) inédita de sentido.

Al mismo tiempo, el collage requiere de la implicación de lxs docentes en la actividad colectiva, lo que promueve la horizontalidad, y acorta las distancias corporales y afectivas.

Esa otra posición corporal que aparece cuando estamos sentadxs en el piso o compartiendo una mesa de trabajo, docentes, estudiantes, asistentes en general, se presenta como la “anti-tarima”, diluyendo cualquier pretendida verticalidad. Esto se suma a que en este tipo de producciones, no hay una verdad que develar al final, una autoridad que pueda decir algo que cierre el sentido de lo que se hizo. Por el contrario, corre al docente del lugar de la verdad y lx pone en el lugar de la escucha, de la atención, de la observación de lo que acontece, lo cual requiere mucha apertura a lo inesperado.

La dinámica del collage colectivo nos invita a habitar el caos, pero no aquel caos del cual hay que inmunizarse (Colectivo *Filosofarconchicxs*, 2018). Luego de una experiencia de collage, nada vuelve a ser como antes, nada vuelve a su lugar, se mezclan los materiales, las revistas. Si hay continuidad en el grupo docente que porta los materiales, esos insumos irán mutando y en cada experiencia de collage serán distintos, tendrán más agujeros, más restos, más marcas de procesos anteriores. Esto nos habla de una cierta *ancestralidad del material*, lo que arriba tematizamos como "historicidad de los materiales": el grupo anterior deja unas condiciones de posibilidad para el siguiente grupo. Los vacíos, los agujeros en las revistas producen sentidos, visibilizan otras imágenes y potencian nuevas reapropiaciones. El material ya intervenido invita a la participación y a la profanación, porque no se ofrece como algo intocable y prístino como un libro de texto. En este sentido, se genera una tensión con el libro, con el manual, que parece quedar estático, siempre diciendo lo mismo. La revista, el diario o el material que se recorta nunca es el mismo, queda intervenido. En la producción final quedan ensambladas distintas agencias: docentes, participantes, materiales, espacialidad. El collage es así todo un dispositivo que articula intensidades y heterogeneidades.

Algo nos llama la atención en torno al silencio vital que atraviesa la experiencia de producir un collage con otrxs. La actividad en principio no requiere necesariamente de silencio, puede realizarse conversando, escuchando música, cantando. Y cuando el silencio se produce, no es el mismo que el de la clase expositiva. Los silencios al que nos lleva el collage indican compromiso con la tarea (el silencio acontece); algunos silencios de la clase indican un respeto forzado, impostado (el silencio se pide). Los silencios de la pedagogía disciplinaria son silencios de sometimiento y solemnidad, como el silencio del parcial o del examen (concentración vinculada a la exigencia, a la competencia, al rendimiento individual). El silencio del collage responde a una pedagogía del deseo: entusiasmo porque se encontró algo, una imagen interesante, potente, porque se tiene algo para compartir y para mostrar a otrxs.

Por último, las experiencias con el collage en ferias de libros y espacios no tradicionalmente académicos nos han hecho reflexionar en torno a las consignas que articulan nuestras

prácticas. En una actividad como esta es probable que no se conozca de antemano al grupo que va a transitarla. En el segundo taller, realizado en San Justo, tuvimos la necesidad de cambiar en el momento la consigna y repensarla en función de quienes iban llegando. Eso nos enfrentó a nuestra propia pedantería, academicismo y desterritorialización pedagógica, porque habíamos claramente pensado una consigna en abstracto y en virtud de un imaginario destinatario más académico de lo que nosotras mismas creíamos. La consigna, que en principio consideramos “situada” porque los contenidos referían al barrio y al territorio, nos invitó a pensar que situar un conocimiento también pasa por dejar que sea atravesado por el grupo que habita la actividad. Como señala Levi Strauss, el bricolage invita a dar prioridad al acontecimiento, obrar sin plan previo resulta ser una condición de posibilidad ineludible. El dispositivo nos planteó la necesidad de armar consignas maleables, principalmente cuando no se conoce de antemano el grupo, entendido también como *territorio*.

La experiencia de trabajar con la tijera crítica nos demuestra también que el collage nos permitió poner prejuicios sobre la mesa para empezar a dismantelarlos; cuestionar imaginarios hegemónicos a partir de la producción colectiva; registrar problemáticas ineludibles para una comunidad; construir un nuevo símbolo colectivo, contrahegemónico a partir del intercambio de representaciones, sentidos e imaginarios. Las preguntas de las que partimos como disparadoras para la actividad de recorte y selección de imágenes fueron: 1) ¿Cómo es el barrio donde vivís? ¿Cómo se lo describirías a alguien que no lo conoce? 2) ¿Qué palabras te resuenan a la hora de pensar el conurbano? 3) ¿Qué significa para vos vivir, trabajar o estudiar en La Matanza?

La selección arrojó un conjunto de imágenes que fueron acompañadas de palabras que los participantes le atribuyeron. Algunas de ellas fueron: árboles, universidad, estudiantes, compartir, abuela, gauchito Gil, colibríes, mate, solidaridad, Néstor, comunidad, sol, educación, futuro, ferias, trabajo, potrero, tranquilidad, marginalidad, cultura propia, patria, paisaje, deporte, flores, historia. A la hora de hablar del barrio muchos participantes dieron cuenta de que si bien el conurbano es un territorio atravesado por la conflictividad (inseguridad, adicciones, falta de servicios) esto no agota lo que el conurbano (entendido singularmente como el barrio de cada unx) es para quienes lo habitan. Aparecieron imágenes como las de la solidaridad, las redes de cooperación, la cercanía, el que todxs se conozcan, la afectividad, la vida al aire libre y en el espacio público. Se remarcó mucho el conurbano como un espacio de gente trabajadora, lo que entra en tensión con una representación mediática que lxs mismos estudiantes señalan como problemática, la del habitante del conurbano como “planero” o “vago”, con connotaciones negativas asociadas a los programas de asistencia social. También

pudimos notar que si bien existe una reivindicación identitaria del barrio, en varias ocasiones también el deseo está puesto en irse de ahí. En una reflexión final aparecieron otras palabras significativas asociadas a las imágenes: futuro, deseo de algo más, buscar la felicidad, tener tu propia tierra, realización, satisfacción, lo nuestro, crecimiento. Se notó preocupación de las generaciones más grandes por el futuro de los más jóvenes, por la falta de acceso a la tierra, y apareció la educación, la universidad como una manera de construir un proyecto de vida, así como también apareció esa posibilidad vinculada al deporte, particularmente al fútbol.

Reflexiones finales: Aportes de la epistemología feminista a una didáctica de la filosofía situada.

*Nuestro barrio matancero que busca la felicidad personal y social,
para un futuro nuestro cultural y algo más para nuestra tierra, ¡que así sea!*

El epígrafe de estas conclusiones es el título que le dimos colectivamente al collage realizado en la Feria del Libro de la Matanza en septiembre de 2024. Quizás haya algo inapresable en nuestra relación con los territorios que ese título logró plasmar con precisión y belleza. Como equipo de investigación nos encontramos todavía buscando los dispositivos metodológicos más potentes que nos permitan acceder y darle forma al objeto de estudio, y que habiliten el afloramiento de sus múltiples dimensiones. En un comienzo, apelamos a herramientas más tradicionales de la investigación educativa tales como las entrevistas y las encuestas. En un segundo momento, apelamos a la construcción de metáforas para organizar y condensar sentidos sobre la enseñanza de la filosofía que afloraban en los discursos de lxs colegas entrevistados, en forma de imágenes poéticas o de usos no literales del lenguaje. Por último, nos propusimos explorar las potencias del collage como dispositivo de indagación y de creación colectiva que, a efectos de nuestros objetivos, resulta más potente que, por ejemplo, la implementación de focus group. Todas las posibilidades de la indagación plástica que atraviesan la práctica del collage están aún por explorarse, pero las experiencias de las que hemos dado cuenta nos señalan un camino metodológico a seguir, uno que incluye la imaginación, la sensibilidad y la escucha como principios orientadores. Consideramos que tanto las metáforas como el collage pueden aportar a la construcción de las bases epistémicas, éticas y afectivas de una pedagogía feminista y de una didáctica de la filosofía atravesada por el paisaje y por los territorios, esos que se ponen en juego, se intersectan y se afectan cuando nos encontramos con otros a aprender y a enseñar en la universidad.

Referencias bibliográficas

Bezares, J., Menchón, Á. y Santander, M. (2023) *Conocimientos situados: anclajes territoriales de la enseñanza. La filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense*. Ponencia presentada en XIX Congreso de la IAPH, FFyL, UBA, 31/07- 4/08, 2023.

Casas, F. Columna del 12 de octubre 2024: viajemos hacia lo que no tiene sentido-el diario ar
Colectivo Filosofarconchicos (2016). *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. Buenos Aires: Seisdedos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2012) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Despret, V. (2022) *Habitar como pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.

Despret, V. (2020) Prefacio en *Tras el rastro animal*. Buenos Aires: Ediciones Isla Desierta. pp. 9-18. Traducido por Francisco Gelman Constantini.

Dussel, I. y Carusso, M.: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires. 1999. (Selección)

González Terán, D. (2021) *Didáctica de la filosofía territorializada. Reflexiones psicogeográficas de estudiantes mujeres que habitan territorios urbanos*. Universidad de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades Departamento de Estudios Pedagógicos Programa Pedagogía en Educación Media con mención en asignaturas Científico Humanista.

Haraway, D. J. (1995) “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra

Kusch, R. (1973) “El estar siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana” en *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía, Tomo II*, Buenos Aires: Sudamericana.

Kusch, R. (2007) *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.

Lévi-Strauss, C. (1964). La ciencia de lo concreto en *El pensamiento salvaje*. pp. 11-59.

Maffia, Diana. (2007). *Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia*. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12(28), 63-98.

Peralta, D. (2021) El bricolaje filosófico en *Tramas de la filosofía del cordón* pp. 63-69.

Saborido, P. (2021) *Una historia del conurbano*. Buenos Aires: Planeta.