

APORTES PARA PENSAR LA COMUNIDAD ÉTICA COMO
PRÁCTICA INSTITUYENTE

Contributions to Consider the Ethical Community as an
Instituting Practice

Gonzalo Santiago Rodriguez

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.



Resumen

Contexto: Durante los últimos años Dardot y Laval han reparado en los cambios y transformaciones sociales que se han producido en las sociedades capitalistas y han elaborado un conjunto de interpretaciones que nos han servido para comprender el carácter y la influencia del neoliberalismo en todas las esferas de la vida humana.

Metodología: A partir de la lectura e interpretación de algunos de sus textos, nuestro trabajo recupera algunas categorías de los autores con el objetivo de precisar las consecuencias que tienen estos cambios en el campo educativo.

Conclusiones: A partir de estas categorías, nuestro artículo muestra que el neoliberalismo no solo se ha convertido en un tipo de racionalidad, sino en una forma de eticidad que se impone en las relaciones sociales y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, valiéndose del concepto de “común” en sentido político utilizado por Dardot y Laval, y de “comunidad ética” de Kant, el artículo defiende la posibilidad de proponer alternativas que nos permitan comprender la educación como una práctica instituyente.

Palabras claves: filosofía; educación; ética; común; comunidad.

¿Cómo citar?: Rodriguez, G. S. (2025). Aportes para pensar la comunidad ética como práctica instituyente. *Praxis Filosófica*, (62), e20214209. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i62.14209>

Recibido: 31 mayo de 2024. Aprobado: 27 de septiembre de 2024.

Contributions to Consider the Ethical Community as an Instituting Practice

Gonzalo Santiago Rodriguez¹

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Abstract

Context: *In recent years, Dardot and Laval have focused on the changes and social transformations that have taken place in capitalist societies and have developed a set of interpretations that have helped us to understand the nature and influence of neoliberalism in all spheres of human life.*

Methodology: *From the reading and interpretation of some of their texts, our work recovers some of the authors' categories with the aim of specifying the consequences of these changes in the educational field.*

Conclusions: *Based on these categories, our article shows that neoliberalism has not only become a type of rationality but also a form of ethicism that is imposed on social relations and pedagogical practices. However, using Dardot and Laval's concept of the 'common' in the political sense, and Kant's 'ethical community', the paper argues for the possibility of proposing alternatives that allow us to understand education as an instituting practice.*

Key words: *Philosophy; Education; Ethics; Common; Community.*

¹ Profesor de Grado Universitario en Filosofía (UNCUYO), Especialista en Filosofía con Niños y Jóvenes (UNCUYO), Doctorando en filosofía (UNCUYO). Se desempeña como jefe de trabajos prácticos en los espacios de Antropología Filosófica y Formación Ética y Ciudadana de la Facultad de Educación (UNCUYO-Argentina), es becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET- Argentina) y codirector del proyecto "Estudios del común y del sujeto: aportes a la construcción de escenarios de igualdad en diversos espacios educativos" (Cod: 06/H002-T1) dirigido por la Dra. Delia Albarraçin y financiado por la Secretaría de Investigación Internacionales y Posgrado perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

APORTES PARA PENSAR LA COMUNIDAD ÉTICA COMO PRÁCTICA INSTITUYENTE

Gonzalo Santiago Rodriguez

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

I. Introducción

Durante los últimos años diversos autores han reparado en los cambios y transformaciones sociales que se han producido en las sociedades capitalistas y han elaborado un conjunto de interpretaciones que nos ha servido para comprender el carácter y la influencia del neoliberalismo en todas las esferas sociales (Deleuze, 1999; Foucault, 2007, 2006; Hardt y Negri, 2001, 2004). En su trabajo *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Dardot y Laval (2013) nos han presentado un profundo y preciso análisis de las principales características del mundo neoliberal y los nuevos modos de subjetivación nacidos de su lógica. También nos han dotado de un conjunto de útiles diagnósticos y categorías críticas que nos sirven para pensar la configuración social y política de las sociedades contemporáneas. Una de estas categorías críticas es la de “común” como principio político (Dardot y Laval, 2015, pp. 15-26). Recuperando, como lo hace también Espósito (2003, pp. 25-48), el origen etimológico a la palabra, los autores enfatizan el significado de lo común como una co-obligación. Esta acepción permite proyectar formas alternativas, o más bien, alteradoras, del orden social vigente. Así entendido, lo común se presenta como una “praxis instituyente” cuyo ejercicio no solo resiste, sino que además propone, nuevas formas de subjetivación. Estas transformaciones nos han llevado a realizar las siguientes preguntas: ¿De qué modo incide la racionalidad neoliberal en las concepciones éticas y educativas? ¿Cómo es posible llevar a cabo un cuestionamiento de esta lógica? ¿Es posible instituir prácticas que alteren o modifiquen dicho orden?

Nuestro siguiente trabajo se propone utilizar algunos de los conceptos de los autores aquí mencionados con el objetivo de analizar la situación

educativa actual y esbozar algunas alternativas plausibles frente al estado de situación presentado en los textos². Intentaremos mostrar que, a pesar de la instalación de la racionalidad neoliberal como tendencia dominante en las sociedades occidentales, es posible proponer categorías y prácticas pedagógicas que resistan y modifiquen las condiciones descritas. En la primera parte de nuestro artículo, denominada “el *ethos* neoliberal”, trazaremos un diagnóstico sobre el modo en que el neoliberalismo incide en el campo de la educación. Para ello, intentaremos mostrar cómo este nuevo orden del mundo no sólo propone una nueva lógica de mercado, sino que busca erigirse como el *ethos* dominante de la sociedad actual. En la segunda parte, titulada “la educación como un común”, propondremos un modelo distinto al descrito en la primera parte. Para ello, partiremos de la conceptualización de lo “común” con el objetivo de repensar las relaciones que se entretienen entre la escuela y la praxis política. En la tercera parte, titulada “la comunidad ética como práctica instituyente”, recuperaremos el concepto de “comunidad ética” de Kant presente en la tercera sección de *La religión dentro de los límites de la mera razón* (AA IV 91-123)³, con el objetivo de presentar la educación como un “común” y la propia escuela como un espacio propicio para llevar a cabo un ejercicio de resistencia y de subjetivación ético-política. En consonancia con ello, esbozaremos algunas posibles prácticas pedagógicas que sean compatibles con estas ideas.

II. El *ethos* neoliberal

Hacia 1979 Foucault cita a Walpole con la ya conocida frase que da inicio al *Nacimiento de la Biopolítica*, esta frase rezaba así: *quieta non movere*, no hay que mover lo que está quieto (Foucault, 2007, p. 16). Citamos aquí a Foucault no para explicar en términos generales todo lo que en sus conferencias de finales de los 70 dejaba traslucir en el análisis del nuevo modo de gubernamentalidad de los estados modernos; su lúcido análisis nos sirve de punto de apoyo para proponer un *impasse* en la interpretación. Se trata de un ejercicio más que dificultoso, porque podríamos perfectamente pensar nuestra realidad a partir de su diagnóstico. Nos preguntamos hasta qué punto la frase de Walpole es totalmente inadecuada para hablar de la situación de nuestros días, en lo equivocado que sería pensar hoy en la quietud como un estado de situación: estado de situación caracterizado por el cambio. Por

² Sobre estas nuevas formas alternativas al neoliberalismo véanse los trabajos de Albarracín (2020; 2021).

³ Citamos la obra de Kant según la edición de la academia prusiana de ciencias (AA seguida del tomo y la página). Cuando corresponda, citaremos entre corchetes la traducción de Felipe Martínez Marzoa (Kant, 1981).

eso, es necesario proponer aquí algo distinto, que no tiene que ver con la denuncia apresurada que nos gustaría hacer y que es necesaria hacer, sino con la necesidad de quedarnos por un segundo quietos con la gravedad de un cuerpo que no se deja arrastrar, con la resistencia de algo que está atascado en la corriente. Nietzsche ha sabido de esta sana enfermedad que aqueja a los filósofos: la de poner con el presente “la piel de tres siglos” (Nietzsche, 1988, p. 198). Por eso, es preciso retomar un poco la idea del cambio para hablar del neoliberalismo no como un estado de situación, sino como algo que no está quieto, que se agita, que cambia, *quid movit vivit*. Foucault cita a Hayek: “lo que necesitamos es un liberalismo que sea un pensamiento vivo” (Foucault, 2007, p. 254). Por eso, el neoliberalismo no es, en nuestros días, algo artificial, sino es el elemento donde nacimos: es la naturaleza que Hegel pensó en la alegoría de Proteo (Hegel, 1827, p. 18), un ser que al asirlo con ambas manos cambia de forma: a veces es un pez que se nos resbala, a veces una serpiente, a veces una medusa, a veces una anguila que nos lanza un choque de corriente. Y si el neoliberalismo está vivo, quizás sea lo más difícil de asir, de atrapar, de analizar, de estudiar, porque no es un cuerpo en la mesa que permita ser diseccionado. El neoliberalismo se transforma, cambia, genera anticuerpos, se vuelve, siguiendo ya ahora las ideas de Esposito (2003; 2005), inmune a sus amenazas. Se vale de nuestras fuerzas para adaptarse y prosperar: mientras más lo sujetamos y enfrentamos, más parecido se vuelve a nosotros, más nos convertimos en parte de él. El neoliberalismo ha dejado ser un objeto, ha dejado de ser una sustancia, ha devenido un sujeto.

A diferencia de las subjetividades nacidas en las sociedades industriales, el sujeto neoliberal o “neosujeto” ya no se encuentra sometido a las formas rígidas y atomizadas de los modos de producción de las fábricas: doblegado por las disciplinas, encauzado en cuerpo y alma para realizar una actividad que lo divorcia de sus deseos y aspiraciones. Por el contrario, el neosujeto es un producto perfeccionado de un sistema en que el hombre se encuentra unificado en una relación donde deseo y disciplina dejan de oponerse. Se trata de un sujeto adaptable y flexible, activo, que orienta su deseo a la realización del producto al que se encuentra sometido, un producto que es también él mismo. Sostienen Dardot y Laval:

(...) ya no se trata tanto de reconocer que el hombre sigue siendo un hombre en el trabajo, que nunca se reduce a la condición de un ser pasivo; se trata de ver en él al sujeto activo que debe participar totalmente, comprometerse plenamente, entregarse por entero en su actividad profesional. El

sujeto unitario es, por lo tanto, el sujeto de la implicación total de sí. (Dardot y Laval, 2013, p. 331)

Lo interesante del diagnóstico reside en que este neosujeto ya no se encuentra, como plantea el discurso liberal, separado en diversas esferas (iglesia, estado, comunidad política, mercado monetario), sino que la lógica del mercado subsume a las demás dentro de su *ethos*, poniendo en cuestión la supuesta pluralidad democrática que permitía una multiplicidad de normas morales, religiosas, y políticas. Es posible reconocer el hecho de que las transformaciones producidas por el nuevo modo de capitalismo parecen haberse liberado ya completamente de su dependencia a sistemas heterogéneos como el de la religión y las tradiciones nacionales heredadas. Esta comprensión de la transformación de los vínculos humanos en vínculos mercantiles ya había sido diagnosticada por Marx (1985, p. 31) y ciertamente, la disolución de las relaciones familiares o comunitarias es más el resultado de la propia evolución del capitalismo antes que de una crítica alternativa al mismo. Otra de las claves para comprender el neoliberalismo y la subjetividad neoliberal es la idea de economización. Como señala Wendy Brown (2015), la característica principal del neoliberalismo es la economización de esferas, actividades y sujetos previamente no económicos⁴. En este punto, el neoliberalismo ha sido más eficiente que el liberalismo, puesto que ha llevado a cabo una dominación sin precedentes en la propia dinámica social, apropiándose de los conflictos con el objetivo de avanzar en su desarrollo. De este modo, el neoliberalismo produce “una unificación sin precedentes de las formas plurales de la subjetividad” (Dardot y Laval, 2013, p. 231), un nuevo “sujeto unitario” entendido ahora como “sujeto empresarial”.

Este sujeto implica, a su vez, un *ethos*⁵ unificado, es decir, un conjunto de valoraciones y modelos que se impone *de facto* no sólo en la propia subjetividad, sino en las relaciones con los demás. Los autores hablan de un “nuevo *ethos* de autovalorización” (Dardot y Laval, 2013, p. 337), es decir, de un nuevo modelo de subjetivación, que implica la idea de una “empresa de sí”. En tanto *ethos*, implica una axiomática donde predominan valores como la energía, la iniciativa, la responsabilidad, la ambición, el cálculo, la adaptabilidad, la responsabilidad personal, etc. Se trata de una ética del

⁴ Sobre el concepto de “economización” véanse también los trabajos Çalışkan y Callon (2009), Feher (2009) y Lazzarato (2013). Se agradece a los revisores por las oportunas referencias.

⁵ Como es sabido el término griego “*ethos*” significa “costumbre” “carácter” (Pabón de Urbina, 1997, p. 282), y hace referencia a los usos y costumbres de una determinada comunidad que los miembros de la misma adoptan como propios.

selfmade man: un modo de pensar y actuar según el cual la libertad y la responsabilidad conllevan una concepción acerca de la realización humana mediante el trabajo y el consumo. Frente a la auto-renuncia medieval o la *metanoia* del primer cristianismo, el *ethos* empresarial postula formas nuevas de ascetismo: un ascetismo del disfrute de sí, un cuidado de la auto-valorización.

Este nuevo *ethos* posee también consecuencias para la educación. El nuevo sujeto ya no se comporta de manera pasiva con el conocimiento, sino que posee una relación activa con el mismo. El niño, por ejemplo, comienza a ser, desde muy temprano, el gestor de sí mismo: un empresario de su formación que se encuentra siempre empujado a gestionar sus saberes en función de las necesidades y oportunidades que el mercado le ofrece (Dardot y Laval, 2013, p. 341). Esta nueva concepción educativa se disfraza de progresismo, postulando una reforma constante. La escuela, como el estado, se encuentran también sometidas a la nueva razón del mundo, cuyo imperativo transforma tanto a las personas como a las instituciones en empresas de sí. Los directivos se convierten en gestores, los docentes en facilitadores del saber, y los estudiantes en consumidores. Estas lógicas afectan también al modo en que la escuela se desenvuelve en la sociedad alterando sus fines en función de sus necesidades, apremiada por una coyuntura que no deja de ser adversa y empujada a un mundo al que debe adaptarse o desaparecer. Este modo de comprender la educación ya había sido tematizado por Laval en su libro *La escuela no es una empresa* (Laval, 2004), donde se muestra de qué manera las instituciones educativas se ven empujadas hacia los objetivos de competitividad que prevalecen en la economía globalizada. Esta economía no considera al conocimiento como un lastre, sino como un recurso importantísimo para su desarrollo, por lo que las políticas neoliberales intentan, por todos los medios, insertar la educación dentro del sistema, actualizarlo en base a la necesidad de recursos humanos que el capitalismo necesita para su funcionamiento. Así pensada, la escuela-empresa termina por someterse a la lógica de servicios y necesidades mercantiles olvidando con ello el objetivo de igualdad que le dio origen, postulando la necesidad de empleabilidad como imperativo utilitarario que la define. Christian Laval señala al respecto:

Aproximar la escuela y la economía», «poner la escuela al día», es decir, meterla en cintura, tal es la voluntad histórica de los modernizadores de la actualidad. Modificar las prioridades y las finalidades de la educación pública, utilizar sistemáticamente el argumento del empleo para imponer mejor los imperativos de la competición, manejar el tema de la democrati-

zación para transformar los estudios universitarios según una concepción instrumental del saber, convertir al «cuerpo directivo» a los nuevos valores de la gestión empresarial con el pretexto de la «inevitabilidad» de los cambios, servirse de los jóvenes sumisos a la socialización mercantil *contra* la escuela (aburrida), «apartada de la verdadera vida», etc.) para introducir las reformas, éstos fueron algunos de los incentivos utilizados durante estos dos últimos decenios. (Laval, 2004, p. 398)

8 Así pensada, la educación es considerada un instrumento que debe proveer a los empresarios de sí, las herramientas para adaptarse a un sistema siempre cambiante. Debe ofrecer ya no contenidos sino competencias, ya no saberes, sino capacidades, ya no conocimientos, sino habilidades. Mediante un discurso de innovación, la escuela del proyecto neoliberal cuestiona las estructuras fordistas de la escuela moderna, pero no con el objetivo de liberar a los estudiantes de las disciplinas que antes los sometían, sino con el de sumergirlos en la lógica misma de su racionalidad. Se postula una falsa autonomía como modelo social, donde se propugna al individuo autosuficiente como capaz de una elección infinita. De este modo, la escuela se libera de las cargas sociales que antes tenía, transfiriendo al estudiante las responsabilidades que antes le pertenecían al estado, divorciando el *curriculum* de cualquier intento de proyecto político que no sea el de la lógica neoliberal. De esta forma, el alumno no es preparado para una “sociedad del riesgo”, sino que ya se encuentra sumergido en ella en el instante en que entra a la escuela; incluso la elección de una determina el desempeño que el neosujeto tendrá en su futuro. Esta idea de la responsabilidad ilimitada del individuo destruye cualquier responsabilidad colectiva, considerando las crisis sociales como crisis puramente individuales.

Así entendido, el *ethos* neoliberal también reclama una formación ética y ciudadana conforme al nuevo sujeto. Una que lo prepare justamente para la elección infinita, un sujeto “autónomo”⁶ capaz de adaptarse no sólo a los cambios económicos, sino también a las transformaciones morales que el mercado propone. En este sentido, la formación ética deriva en una formación para la libertad de elección, un sujeto cuya soberanía consiste en un gobierno sobre sí mismo y no sobre las instituciones que conforma. El individuo debe ser formado para la satisfacción de deseos ilimitados sin que esto socave su rendimiento. Se trata de formar un elector político, un consumidor responsable, un gestor exitoso de sus propias emociones, capaz de generar dentro de sí el equilibrio necesario entre rendimiento/goce

⁶ Se trata, por supuesto, de una falsa autonomía. Puesto que el sujeto no puede decidir más que aquellas opciones que le ofrece el mercado.

que propone el *management* del imperativo gubernamental neoliberal: una subjetividad nómada, cambiante y adaptable, abierta a adoptar por sí misma la identidad que el mundo le propone y asumir los riesgos y las miserias que le oculta. Del mismo modo, las antiguas formas de la eticidad hegeliana (Hegel, 2007), como la familia, la sociedad civil y el estado, se encuentran sometidas a la lógica del mercado, siendo obligadas a funcionar conforme a sus leyes, borrando completamente la línea entre esfera privada y esfera pública y volviéndose totalitaria en sus preceptos, ocupando el lugar de los principios simbólicos comunes y buscando instalar los propios en la nueva formación de los sujetos. Señalan los autores:

La figura del «ciudadano», investido en una responsabilidad inmediatamente colectiva, se borra poco a poco de la escena para dejar paso al hombre empresarial. Éste no es únicamente el «consumidor soberano» de la retórica neoliberal, es el sujeto a quien la sociedad no le debe nada, que «no obtiene nada sin nada a cambio» y que debe «trabajar más para ganar más», por retornar algunos de los clichés del nuevo modo de gobierno. La referencia de la acción pública ya no es el sujeto de los derechos, sino un actor auto-emprendedor que firma con otros actores similares los contratos privados más variados. (Dardot y Laval, 2013, p. 387)

9

Sin embargo, los autores no consideran que este proceso sea irreversible. Por el contrario, el neoliberalismo erosiona los ideales que le daban origen a la escuela, pero no los derrumba. Ciertos ideales continúan vigentes en los sedimentos de la vieja construcción escolar. Esto no significa que haya que volver a las antiguas formas, sino que es necesario, como plantea Laval, redefinir aquellos principios de igualdad y libertad pensando la educación como un común, como el lugar donde es posible crear espacios para las contra-conductas, es decir, un lugar donde se hagan posible “formas de subjetivación alternativas al modelo de la empresa de sí” (Laval y Sorondo, 2023, p. 190), donde los sistemas educativos puedan transformarse en “instituciones de lo común, cuyo principio es que lo puesto en común debe ser decidido y controlado democráticamente por la población” (Laval y Sorondo, 2023, p. 190). Pero con el objetivo de crear estas contra-conductas, es preciso repensar la educación a partir de nuevas categorías, comprometerse con una lucha que no sólo es semántica, sino real, y que presente un proyecto que le otorgue un potencial transformador.

III. La educación como un común

La educación en su origen no fue concebida como un instrumento necesario para la producción del capital humano dentro del sistema económico. Tanto la *paideia* como la antigua *skolé* griegas eran pensadas como una actividad que unía los bienes particulares con los comunitarios, para Aristóteles, por ejemplo, el trabajo no era el fin de la escuela sino la escuela (*skolé=ocio*) era el fin del trabajo (Aristóteles, 2000, p. 399). Durante la edad media la educación constituyó no sólo el modo en que el orden teológico-político de la religión transmitía el conjunto de valores y principios constitutivos de la cristiandad, sino un modo de ejercitar la *humanitas* como aquel conjunto de valores heredado de la tradición romana. En tal sentido, el carácter de la educación se encontraba relacionado con el buen gobierno y con una estrecha relación entre *virtus* y *civitas*. Educar constituía entonces una relación mediante la cual no sólo se enseñaba, sino que se conducía y producía el estado de excelencia humana o de virtud. Para la concepción antigua y medieval, la educación poseía un fundamento ético que reunía en una sola dimensión la apropiación de los saberes y la formación del hombre en su conjunto. Pero en la modernidad, este vínculo pareció dividirse no sólo porque el orden moral pasó del plano natural al plano de la subjetividad libre del ciudadano, sino porque esta división permitió distinguir el orden moral y el político. Sólo a partir de la época moderna es posible realizar una distinción entre eticidad y moralidad, puesto que en las épocas anteriores esta división carecía de sentido. El orden moderno habilitó la posibilidad de reconocer diversas concepciones éticas dentro del mismo orden político, reconocer y tolerar las diferencias dentro de una sociedad que permitía la libertad religiosa y la convivencia de diversas formas de eticidad. Esto, sin embargo, no significaba que la educación renunciara del todo a la dimensión ética, sino que la restringía al conjunto de principios y valores que exigía el nuevo sistema burgués donde el modelo social dejaba de ser el del héroe o el santo y pasaba a ser el del ciudadano. Por lo tanto, el proyecto educativo moderno no sólo conllevaba una instrucción que permitiera a los habitantes del estado-nación desempeñarse en el nuevo sistema económico, sino también un conjunto de conductas compatibles con los nuevos valores de libertad e igualdad. En este sentido, la educación nunca estuvo divorciada de una determinada concepción ético-política.

Pero si en el orden del discurso la educación neoliberal proyecta la idea de una ciudadanía abierta a la diversidad y pluralista, desde el punto de vista de los hechos impone de manera violenta una eticidad de la competencia y la auto-explotación; una determinada concepción del sujeto y un conjunto de

conductas y hábitos que se intentan instalar en el aula. Como hemos visto en el apartado anterior, el *ethos* neoliberal parece imponerse no sólo en el ámbito de la sociedad civil, sino en el de la familia y el estado. En el de la escuela, también se impone: invocando una necesidad pragmática, ya no busca formar ciudadanos sino individuos capaces de adaptarse a los cambios del mundo productivo. Pero esto no implica una renuncia a la formación moral y ética, por el contrario, se trata de moralizar según una matriz diferente donde “las figuras del elector responsable, el consumidor inteligente, y el trabajador competitivo, suelen ser las más usadas para resumir el modelo de individuo que sintetiza los atributos deseables que el ciudadano de la educación democrática debe (o debería) transmitir” (Gentili, 2000, p. 27). Pero si el *ethos* neoliberal intenta transformarse en el “*ethos* denso”⁷ de las sociedades contemporáneas, cabe entonces preguntar de qué manera es posible inscribir en la trama de relaciones educativas una forma de eticidad que pueda resistir su coerción. ¿Debe la escuela renunciar a cualquier otra forma de eticidad y adaptarse al mundo competitivo? ¿Puede la educación resistir el imperativo neoliberal?

Frente a la comprensión de la educación como un instrumento para la producción de capital humano, o como un servicio a disposición del sujeto educativo como empresario de sí, Dardot y Laval nos proponen pensar la educación como un común. Durante los últimos años el tema de lo común y la comunidad ha resurgido en el debate contemporáneo: autores como Jean Luc Nancy (2001), Giorgio Agamben (1996) y Roberto Esposito (2003), han tematizado estas categorías como nociones enfrentadas a las presentadas por la filosofía política clásica. Autores como Hardt y Negri (2004) hablaron de “lo común” en singular oponiéndolo al “imperio” como aquél nuevo poder capitalista transnacional que engloba las relaciones de producción en la época actual. Sin embargo, Dardot y Laval no ven lo común como una potencia espontánea que surge de la multitud, sino como un principio político. Así pensado, lo común no se identifica ni con lo público, ni con lo estatal, ni con los “bienes comunes”, sino que hace alusión a un régimen de prácticas orientadas a crear un nuevo modelo de sociedad. Refiere a una co-actividad y una co-obligación que produce una transformación en el “orden

⁷ Agnes Heller, realiza la distinción entre el “*ethos* denso” de las sociedades premodernas, y el “*ethos* disgregado” propio de las sociedades modernas. Mientras que el primero se caracteriza por la unidad de las normas comunes en todas las esferas de la vida, la segunda se caracteriza por la división del *ethos* en diversas esferas, como la pública, la privada o la íntima (Heller, 1989).

moral policial”⁸. Para ello se valen, como también lo hace Espósito (2003), de la etimología latina de la palabra “común” que conlleva la raíz *munus*.

El término común es particularmente apto para designar el principio político de una coobligación para todos aquellos que están comprometidos en la misma actividad. En efecto, hay que entender el doble contenido en *munus*: al mismo tiempo la obligación y la participación de una misma tarea o una misma actividad – de acuerdo con un sentido más amplio que el de la estricta función -. Hablamos aquí de actuar común para designar el hecho de que hay hombres que se comprometen juntos en una misma tarea y producen, actuando de este modo, normas morales y jurídicas que regulan su acción. (Dardot y Laval, 2015, p. 29)

12 Pues bien, también la educación conlleva una actividad compartida. Ella también constituye una acción que implica una relación no sólo entre estudiantes y docentes, sino entre el orden social y las instituciones políticas. Si bien es cierto que la escuela moderna surge de la necesidad de producir la mano de obra necesaria para la instauración del orden social y económico de la nueva burguesía, no es menos cierto que ella también tenía un rol en la formación del ciudadano en tanto partícipe del orden político. En tanto proyecto moderno la escuela no nació para adaptarse al mundo, sino para cambiarlo, para producir un nuevo régimen donde el sujeto fuese capaz de participar en las instituciones democráticas. ¿Qué es entonces lo que debe cambiar en la escuela según el neoliberalismo? Lo que debe cambiar es justamente este potencial transformador, es decir, que lo que la escuela debe hacer es dejar de resistirse a asumir en su seno las lógicas que el propio neoliberalismo le propone. “Cambiar” significa renunciar al carácter político de la escuela en pos de un orden policial, reducirla a la única tarea de producir el capital humano que el mercado necesita. Educar, sin embargo, es lo contrario. Puesto que en su concepción la educación conforma un modo de transformación del sujeto y de la sociedad misma. Ella no es solo un común, sino una institución de lo común, un espacio de co-actividad política por excelencia donde se teje el nexo entre sociedad civil y estado. En cuanto

⁸ Mario Heler propone la distinción entre “orden moral policial” y “dimensión ético política”. El primero, hace alusión al conjunto de usos y costumbres establecidos y adoptados por el sujeto como su moral, así como también al modo en que los mismos se objetivan en instituciones, reglamentos y normas de gobierno. El segundo, hace referencia a la dimensión transformadora y crítica que nace de dicho orden, entendiendo la ética como crítica de la moral y la política como el ejercicio de transformación de las instituciones y reglamentaciones vigentes. (Heler, 2009)

institución, la escuela es no sólo el lugar donde se enseña lo instituido, sino que es un espacio de lucha donde irrumpe lo instituyente.

Pierre Dardot insiste en remarcar que las instituciones poseen la posibilidad de llevar cabo dentro de su seno lo que el autor denomina como “praxis instituyente”. Si bien no toda praxis instituyente es una praxis de lo común, toda praxis de la común es una praxis instituyente en la medida en que permite crear un nuevo modo de relación que contrarresta la lógica neoliberal. En este sentido, también se habla de “instituir” en el sentido de transformar, de cambiar el orden establecido, no solo de crear algo desde la nada. En el caso de la escuela, su origen moderno mantiene algunas estructuras que parecen no acomodarse bien con la razón neoliberal. Ella no es, como plantea Laval, “el campo en ruinas que a veces se pretende describir” (Laval, 2004, p. 399), sino que todavía, y a pesar de los continuos ataques, se encuentra en pie y constituye un campo de batalla donde es posible llevar a cabo no solo prácticas alternativas, sino alteradoras, que tienden a forjar una nueva forma de sociedad que no puede ni debe ser la que el neoliberalismo intenta imponer.

Pensar la educación como un común, es pensarla como una práctica instituyente, es practicar una “contra-conducta”: una forma de relación conmigo mismo y con los demás que permita crear nuevos principios y valores que alteren el orden neoliberal. Esta praxis es, al mismo tiempo, una forma de resistencia, una negativa a conducirse para uno mismo como empresa de sí, y una negativa a conducirse con los otros de acuerdo con la norma de la competencia. Y también es una forma de transformación, puesto que permite generar nuevas normas morales y jurídicas nacidas de la cooperación y la co-actividad de la propia comunidad educativa. Se trata de realizar una “puesta en común” que conlleve una praxis que guarde en su acción el principio democrático de la educación ¿De qué modo es posible llevar a cabo este tipo de prácticas? ¿Es posible, en el marco de la escuela actual, elaborar una praxis instituyente? ¿Cómo ejercitarla en el aula?

IV. La comunidad ética como practica instituyente

A partir de nuestro diagnóstico el neoliberalismo no sólo se presenta como una lógica, como una racionalidad, como un *logos* que gobierna al mundo, sino también como un *ethos*, como un conjunto de conductas morales y modelos de vida, como un modo de subjetivación. El neoliberalismo se ha instalado no sólo como sistema económico sino como escala de valores, como un conjunto de usos y costumbres que rigen las relaciones entre los hombres, es decir, se ha instalado, o al menos pretende hacerlo, como

la eticidad dominante de los pueblos. Cabe entonces pensar si es posible propugnar en este orden ético una diferencia que no esté condenada a desaparecer ¿No es, desde el comienzo, cualquier forma de deber moral que se oponga al neoliberalismo una mera abstracción? Y es que, si la eticidad neoliberal es, de hecho, el nuevo “espíritu” de los pueblos ¿qué nos impide considerar válido su intento de constituirse en las normas jurídicas y en las instituciones? ¿Qué nos impide erigir a su imagen ya instalada la propia educación? Para responder estas preguntas es necesario un giro copernicano, es decir, volver de Hegel a Kant.

Como es sabido, la obra del Kant no sólo tuvo el mérito de configurar las tareas de la razón a partir de la división en sus tres críticas, sino que re-direccionó sus preguntas para dar lugar a la moderna cuestión del hombre. Esta cuestión, sin embargo, asume un giro práctico, una proyección de las cuestiones metafísicas y teológicas desde el ámbito de la teoría al ámbito de la moral. Así pensada, la cuestión de la religión deja de ser un tema de la dogmática ya sea católica o protestante, sino que se transforma en la cuestión de la posibilidad o no de la realización del bien en el mundo. Lo interesante del planteo kantiano reside en que se atreve a pensar por sí mismo, siguiendo el precepto ilustrado, el modo, las condiciones de posibilidad mediante las cuales sería posible la realización de este bien en el mundo. Un mundo en el que existían también los imperios, un mundo en donde no estaban dadas las condiciones para la transformación social y política pretendida. En definitiva, lo que hace de Kant un filósofo crucial para nuestra época es el carácter instituyente de su filosofía. Veámoslo.

En la *Religión dentro de los límites de la mera razón* Kant parte de una posición polémica, hasta incluso escandalosa: la religión no es el origen de la moral, sino la moral el origen de la religión. Esto quiere decir que toda religión, incluso la protestante, tiene sus condiciones de posibilidad en la razón como instancia última de legitimación. En el caso de la comunidad religiosa, ella también descansa necesariamente en una idea de la razón que le da sustento y que Kant denomina como “comunidad ética”. El filósofo la define como una “unión de hombres bajo leyes de virtud” (AA VI 94 [95]), y entiende a las leyes de virtud como “leyes no coactivas”, es decir, leyes que nacen de la propia subjetividad racional y que no pueden imponerse desde afuera a su voluntad. Así como el estado de naturaleza político es un estado de “injusticia y de guerra de todos contra todos” (AA VI 97 [98]), del mismo modo el estado de naturaleza ético es un “público hacerse la guerra mutuamente a los principios de la virtud y un estado de interna amoralidad” (AA VI 97 [98]). Kant entiende que la realización del bien es imposible para los hombres individuales, y tampoco es realizable

mediante un mero “estado jurídico”⁹, sino que sólo puede llevarse a cabo por medio de la conformación de la unión de los hombres bajo un principio moral superior que no es otro que el de “la promoción del bien supremo como bien comunitario” (AA VI 97 [98]). Sin embargo, la comunidad ética no es ninguna comunidad existente, ningún régimen político ni jurídico, ni ninguna organización religiosa; la comunidad ética es un ideal de la razón en donde descansa cualquier otra forma de unión moral entre los hombres. Kant también la llama “iglesia invisible”, puesto que “no es ningún objeto de una experiencia posible” (AA VI 101 [101]) y, sin embargo, es la que permite cualquier forma de “iglesia visible” en cuanto expresión siempre deficiente de aquél ideal. Así pensada, la comunidad ética no es algo instituido sino algo instituyente.

Las notas distintivas de esa comunidad, según las categorías (AA VI 101-102 [102-103]), son la unidad de su universalidad (cantidad), la pureza de la intención de sus miembros (cualidad), la libertad de las relaciones que la conforman (relación) y la necesidad e inmutabilidad de sus principios (modalidad). Pensada de este modo la comunidad ética no es ni monárquica, ni aristocrática, ni democrática, Kant la define como una comunidad doméstica bajo un padre-garante moral, como una comunidad de hermanos. Sin embargo, al enlazar la comunidad con la iglesia Kant no intenta devolverle a esta última la potestad sobre la moralidad, por el contrario, lo que intenta hacer es devolver a la iglesia su carácter eclesiástico en el sentido amplio de la palabra, es restituir el significado de la *ekklesia* griega, es decir, su sentido asambleario. La religión no nace de la iglesia como institución, sino del carácter instituyente de la comunidad, el progreso de la realización de la iglesia debe, como había planteado en su célebre texto sobre la ilustración (AA VIII 31-35), permitir el uso público de la razón en su propio seno. Ahora bien ¿es posible reintroducir el proyecto kantiano dentro de la eticidad neoliberal? ¿De qué manera podemos pensar la comunidad ética como practica instituyente también en la educación? ¿Cómo inscribir en el proyecto educativo neoliberal lo que Mario Heler (2009) denomina como una distorsión del proyecto moderno, es decir, reintroducir en el orden moral policial neoliberal una dimensión ético-política?

⁹ Kant plantea que el *status iuridicus*, el estado de derecho, no elimina el estado de guerra de todos los hombres, puesto que la adquisición y conservación de derechos simplemente lo extiende en una situación donde cada uno quiere hacer valer sus derechos frente a los derechos de los demás, dice Kant: “es un estado en el cual cada uno quiere ser él mismo juez sobre lo que es su derecho frente a otros, pero no tiene por parte de los otros ninguna seguridad por lo que se refiere a esto, ni él la concede a los otros, a no ser cada uno por su propia fuerza; lo cual es un estado de guerra, en el que todo el mundo tiene que estar constantemente armado contra todo el mundo.

Para que esto suceda no hace falta otra cosa que dejar que la escuela sea lo que ella misma es. Esto implica reconocer su carácter de institución, pero no sólo en tanto reproductora de lo instituido, sino como generadora de lo instituyente, en tanto espacio de disputa de sentido y productora de nuevas subjetividades. Esto no puede hacerse desde afuera, sino que debe nacer desde dentro de la escuela misma comprendida también como una comunidad, puesto que solo desde su seno puede nacer su posibilidad de transformación. Del mismo modo que la comunidad ética nace desde dentro desde un estado de naturaleza ético donde los hombres se hacen la guerra mutuamente, una escuela que sea una comunidad ética debe nacer a partir de la propia subjetividad de sus miembros, debe transformar las lógicas de separación y competencia del mercado en lógicas de cooperación y de unión. Frente a la idea de que el sujeto es un empresario de sí que gestiona su conocimiento en función de las necesidades del sistema, la escuela pensada como comunidad ética debe concebir el sujeto como un miembro dentro de una organización comunitaria donde no sólo aprende con los demás determinadas capacidades y saberes, sino que intenta establecer fines y normas comunes que nacen de una deliberación conjunta. Mientras que el neoliberalismo plantea la inevitabilidad de los cambios y la necesidad de adaptación, la escuela debe plantear la comunidad como una forma de resistencia; una resistencia que no es sólo pasiva, y que no sólo propone, sino que produce un nuevo modelo social. Frente al concepto neoliberal que piensa la libertad como ausencia de limitaciones, la escuela debe proponer la libertad positiva que nace del autogobierno de la propia comunidad. Frente a la subjetividad neoliberal que se piensa a sí misma como productora y producto de sí misma, la escuela debe proponer un modo de subjetivación política que supone reconocernos como partes de un todo que no sólo se produce a sí mismo, sino que produce también nuevas condiciones sociales y materiales de vida. Pensada de este modo, la escuela no debe adaptarse a la sociedad, la escuela debe cambiarla. Ella es un espacio abierto donde no sólo se hace público el saber sino donde se produce también la propia comunidad. Se podría decir que esta escuela no existe, que, como la iglesia de Kant, se trata de una escuela invisible, puesto que no se encuentra ni en los edificios, ni en la normativa, ni en la dirección de sus gestores, sin embargo, ella es el sentido, el alma de la institución. La escuela invisible es la escuela misma, la condición de posibilidad de cualquier escuela visible que proyecte una transformación legítima. Por eso necesitamos una escuela que sea, al mismo tiempo, una comunidad ética, una escuela que se caracterice por la universalidad de su realización (unidad), la pureza de la intención

de sus miembros (cualidad), la libertad de las relaciones que la conforman (relación) y la necesidad e inmutabilidad de sus principios (modalidad).

Pera esta escuela no es una mera abstracción. Ni tampoco es un principio moralizante frente a una eticidad ya instalada. Durante los últimos años ha habido gran diversidad de experiencias que han pensado la educación a partir de conceptos comunitarios. Autores como Dewey (1946; 1988), Lipman, (1971) o Sharp (2018; Sharp *et al.*, 1992), entre otros, han pensado la comunidad como modelo pedagógico y como práctica educativa. Del mismo modo en Argentina ha existido un espacio persistente y continuado por resistir las lógicas neoliberales. No sólo las diversas formas de educación popular han incorporado las lógicas comunitarias, sino que además han existido diversos intentos de producir dentro del sistema educativo mismo transformaciones pedagógicas orientadas a practicar modelos diversos de subjetivación. Desde el espacio de Formación Ética y Ciudadana de la Universidad Nacional de Cuyo, por ejemplo, se generan constantemente proyectos integradores que intentan hacer de la escuela un espacio de subjetivación ético-política¹⁰. Esto significa preparar docentes y estudiantes capaces de llevar a cabo formas de resistencia, espacios donde se instituya dentro de lo instituido, donde la escuela deje de ser un lugar cercado por el neoliberalismo, para volverse un espacio donde lo común se vuelva una práctica pedagógica. Del mismo modo, desde el proyecto “Estudios del común y del sujeto: aportes a la construcción de escenarios de igualdad en diversos espacios educativos” (Cod: 06/H002-T1) intentamos abrir estos espacios en diversos niveles y modalidades educativas que piensen la igualdad como un supuesto y la comunidad como un principio de transformación social. Así pensada, la escuela como comunidad ética no es una abstracción, sino un principio político que se realiza constantemente, una práctica que se ejercita una y otra vez dentro de las aulas o afuera de ellas, una forma de resistencia que se mantiene a partir de los embates del neoliberalismo y que se instituye constantemente como modelo social. ¿No es acaso siempre la educación un intento de introducir este proyecto en el mundo? ¿No es la función constitutiva de la escuela llevar a cabo esta finalidad instituyente?

¹⁰ Algunos proyectos dirigidos por la Dra. Delia Albarracín y la Dra. Cecilia Tosoni pueden consultarse en <http://eticaciudadaniaysuensenianza.blogspot.com/>. Un testimonio sobre la puesta en práctica de una comunidad de indagación puede verse en *Nomen Omen. Una narrativa pedagógica de comunidad de indagación en contexto de formación docente* (Rodríguez, 2021).

V. Conclusiones

En la primera parte de nuestro trabajo trazamos el diagnóstico de lo que Dardot y Laval llaman “*ethos* neoliberal”. Este diagnóstico nos permitió establecer el punto de partida de una reflexión acerca del modo en que actúa el orden moral policial de nuestro tiempo. Lejos de presentarse en las formas rígidas de un sistema estable y disciplinario, el neoliberalismo se propone a sí mismo como un modelo de cambio, como una forma de transformación. Una transformación que implica, de modo velado, la idea de la escuela como una empresa, y la educación como un instrumento de producción de capital humano. Esto conllevaba la intrusión de las lógicas del mercado dentro de las instituciones educativas, una nueva forma de gestión de los saberes y de la enseñanza, y también un modo de subjetivación. Esta nueva subjetivación proponía individuos que se concebían como empresarios de sí, directivos que se consideraban gestores y sistemas que proponían formas de control basados en la competencia. Frente a esta nueva eticidad las viejas formas de resistencia parecen ser menos efectivas, puesto que se impone poniendo en cuestión el supuesto pluralismo ético que propugnaban las democracias liberales. Pensado de este modo, el *ethos* neoliberal busca instalarse como el “*ethos* denso” de nuestra época.

18

En la segunda parte, intentamos utilizar, frente a las categorías propuestas por el discurso neoliberal, conceptos que nos permitan resistir las lógicas impuestas por el mercado. Para ello nos valimos del concepto de “común” como categoría teórica y como principio político. Pensado a partir de los desarrollos de Dardot y Laval propusimos pensar la escuela y la educación como un común, es decir, como una praxis instituyente nacida de la co-obligación de los miembros que comparten una actividad. Este modo de pensar la escuela nos permitió reintroducir los principios educativos que la escuela misma tiene y que son erosionados por los discursos y las prácticas impuestas por el nuevo orden del mundo. Pensada como un común, la escuela y la educación, no sólo son espacios de resistencia, sino también de transformación social, donde es posible proponer nuevos modelos políticos y nuevas formas de eticidad. Esto no es tan solo una lucha semántica sobre el sentido de la escuela, sino una forma de resistencia práctica que genera desde sí misma un modelo de educación que intenta reconocer el carácter fundamentalmente instituyente de las prácticas pedagógicas.

En la tercera, intentamos pensar un modelo de escuela que nazca del propio proyecto moderno. Para ello nos valimos del concepto de comunidad ética kantiana, no para restituir el proyecto ilustrado de educación, sino para recuperar el carácter instituyente del mismo. Desde este punto de

vista, pensar la escuela como una comunidad ética nos sirve no sólo como modelo de aprendizaje sino como un ejercicio pedagógico que propone la igualdad como principio y la comunidad como modelo ético-político. Esto nos permite, como plantean los autores analizados en las partes precedentes de nuestro artículo, “formas de subjetivación alternativas al modelo de la empresa de sí” (Laval y Sorondo, 2023, p. 190), donde los sistemas educativos puedan transformarse en “instituciones de lo común, cuyo principio es que lo puesto en común debe ser decidido y controlado democráticamente por la población” (Laval y Sorondo, 2023, p. 190). En este sentido, proponer la idea de una comunidad frente a las lógicas de la competencia, permiten crear nuevas formas de resistencia y nuevos modos de subjetivación que habilitan a docentes y estudiantes a instituir conductas dentro las instituciones educativas.

Frente a esta idea de adaptación y reforma constante, cabe señalar que el oficio educativo no consiste únicamente en adaptarse a las exigencias de una época sino, sobre todo, en cuestionar y transformar el mundo. La educación no tiene que servir a la época en la que se vive, sino que debe vincular el pasado con el presente para obtener un poder comunitario sobre el futuro. En este sentido es indispensable que la escuela, y también la universidad, retome su clásica función crítica, problematizadora e incómoda con aquellas actuaciones que no estén al servicio de la comunidad. No es posible seguir legitimando una escuela ciega a sí misma y permeable a las exigencias del mercado. Es necesario pensar la escuela, y hacerlo en comunidad.

En posteriores trabajos intentaremos mostrar de qué manera es posible llevar a cabo experiencias educativas concretas que no sólo presupongan las categorías aquí propuestas, sino que enriquezcan los planteos presentados y que sirvan como punto de partida para nuevas formas de resistencia. Después de todo, si la educación es un común, y la escuela es una comunidad, sólo la elaboración colectiva de conceptos críticos y prácticas pedagógicas conjuntas pueda dar origen a la transformación efectiva que necesitamos para instituir una alternativa superadora al orden neoliberal.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos.
- Albarracín, D. (2020). Los Ulises y las Ítacas de hoy: una relectura de Dialéctica de la Ilustración. En M. C. Pisarello, C. Segovia y S. Barbosa (Eds.), *Actas de las X Jornadas nacionales de Antropología Filosófica: Discursos contemporáneos. Entre lo intempestivo y lo inactual. A 75 años de la publicación dialéctica de la ilustración* (pp. 16-24). Asociación Amigos del INAPL.
- Albarracín, D. (2021). La educación como un común: reflexiones desde la docencia en filosofía. En A. Bertorello y N. Billi (Eds.), *Políticas, tradiciones y metodologías de la Antropología Filosófica* (pp. 148-157). RAGIF.
- Aristóteles. (2000). *Política*. Gredos.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos. Neoliberalism stealth revolution*. Zone books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt17kk9p8>
- Çalışkan, K. y Callon, M. (2009). Economization, part 1: shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and Society*, 38(3), 369-398. <https://doi.org/10.1080/03085140903020580>
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Dardot, P. y Laval, C. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En J. L. Prado (Trad.), *Conversaciones* (pp. 277-292). Pre-textos.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y Educación*. Losada.
- Dewey, J. (1988). Search for the Great Community. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works, 1925-1953* (Vol. 2: 1925-1927) (pp. 325-350). Southern Illinois University Press.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y Destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu.
- Feher, M. (2009). Self-Appreciation; or, The Aspirations of Human Capital. *Public Culture*, 21(1), 21-41. <https://doi.org/10.1215/08992363-2008-019>
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En P. Gentili (Coord.), *Códigos para la ciudadanía* (pp. 27-33). Santillana.
- Hardt, M. y Negri, A. (2001). *Empire*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674038325>
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Debate.
- Hegel, G. W. F. (1827). *Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften* (Zweite Aus). August Dewald.
- Hegel, G. W. F. (2007). *Principios de la filosofía del derecho*. Editorial Universidad de Cuyo.

- Heler, M. (10-12 de junio de 2009). El conflicto entre el orden moral-policial y la dimensión ético-política. En *Jornadas Nacionales de Ética 2009: Conflictividad. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).
- Heller, A. (1989). Ética ciudadana y virtudes cívicas. En M. Gurguú (Trad.), *Políticas de la postmodernidad. Ensayo de crítica cultural* (pp. 215-231). Península.
- Kant, I. [AA]. (1902 y ss). *Gesammelte Werke. Akademie Ausgabe*. Real Academia Prusiana de Ciencias, Academia Prusiana de Ciencias, Academia de Ciencias de la República Democrática Alemana y Academia de Ciencias de Gotinga. <https://korpora.org/Kant/>
- Kant, I. (1981). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Alianza Editorial.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática [Entrevista]. *Revista de educación, política y sociedad*, 8(1), 179-194.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Amorrortu.
- Lipman, M. (1971). *Harry Stottlemeier's Discovery*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
- Marx, K. (1985). *El manifiesto comunista*. Sarpe.
- Nietzsche, F. (1988). *La Gaya Ciencia*. Akal.
- Pabón, J. (1997). *Diccionario griego-español*. Vox.
- Rodriguez, G. S. (2021). Nomen Omen. Una narrativa pedagógica sobre una comunidad de indagación en contexto de formación docente. *Childhood and Philosophy*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.12957/CHILDPHILO.2021.52905>
- Sharp, A. M. (2018). What is a Community of Inquiry? En M. R. Gregory y M. J. Laverty (Eds.), *In community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education* (pp. 38-48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625393-4>
- Sharp, A. M., Reed, R. F. y Lipman, M. (Eds.). (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Temple University Press.

Datos de financiación del artículo

El siguiente artículo se encuentra enmarcado en el proyecto “Estudios del común y del sujeto: aportes a la construcción de escenarios de igualdad en diversos espacios educativos” (Cod: 06/H002-T1) dirigido por la Dra. Delia Albarracín y financiado por la Secretaría de Investigación Internacionales y Posgrado perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

Implicaciones éticas

El autor no tiene ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

22

Contribuciones del autor

Conceptualización, investigación, metodología, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección)

Agradecimientos

Se agradece a la Doctora Delia Albarracín por proponer e incentivar la redacción de este artículo, y a la Secretaría de Investigación Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo por financiar el proyecto en el que se inscribe.

Autor de correspondencia

Gonzalo Santiago Rodriguez. gonzalorodriguez@fed.uncu.edu.ar.
Universidad Nacional de Cuyo. Centro Universitario M5500, Mendoza, Argentina

Declaración de uso de inteligencia artificial

No se utilizó ninguna inteligencia artificial generativa.