

A propósito de dar clase, DEVOLUCIÓN Y PAGO.

Berisso, Daniel*

Facultad de Filosofía | Universidad de Buenos Aires | Argentina.

RESUMEN

En el siguiente texto doy cuenta resumida del objetivo del libro ¿Qué clase de dar es el dar clase?, partiendo de la conversación con la ética de Lévinas y de la articulación entre filosofía y educación. En función de estas relaciones analizo formas de devolución -a la sociedad y como forma de pago- que se vinculan a esta excedencia o “resto” de la educación que, según se sostiene, es del orden de lo que “no tiene precio” y, precisamente, por ello debería (la educación) tener un reconocimiento social y material que no tiene.

PALABRAS CLAVE

Dar; Alteridad; Devolución; Resto; Pago.

La palabra “alumno” es asociada por muchos a la expresión “falta de luz”. No obstante, si bien el origen real no es ese sino que está ligado a lo que damos o recibimos en el sentido de la alimentación: “quien es alimentado”; puede sostenerse que ambas metáforas etimológicas tienen mucho en común. Al menos, a dichas dos figuras se puede contraponer el programa fenomenológico, centrado fundamentalmente en la ética de E. Lévinas, que emprendo en *¿Qué clase de dar es el dar clase?* (2015).

Si de lo que se trata es de “dar luz” a quien no la tiene, la luz es a la vez algo que engloba y neutraliza, que vuelve al otro visible, focalizable, controlable. En el orden de la alimentación, la metáfora que he usado en el libro es la del pavo, a quien se engorda para luego ser devorado por aquellos mismos que le han dado de comer. A contrapelo de esas formas de dar que asumen la forma estratégica de la cooptación o la “carnada”, lo que busco es la caracterización del brindar-se propiamente educativo. Y, fiel a las enseñanzas de Lévinas (2001; 2002), caracterizo a este acto donativo como un dar-para-el-otro. En su órbita, la exigencia de devolución no implica atrapar al otro en las redes del yo -entendido en sentido amplio también como sistema- sino que se promueve una exigencia de devolución en función de un “resto” o “infinitud” que el

dador jamás capitalizará para sí. El proyecto arranca de la constatación del importante servicio que brinda la relación filosofía-educación en aras de desentrañar este aspecto

ético constitutivo de la labor pedagógica. El desarrollo continúa con miras a repasar las diferencias entre “precio”, “devolución a la sociedad” y “pago”. Y se establece que el hecho de que la educación atesore un plus que no se devuelve, o bien, que en el fondo “no tenga precio”, aporta una razón -de enorme peso y en general no escuchada-, por la cual debería ser una actividad reconocida, entre otras cosas, a través de un buen pago.

EL CIELO Y EL POZO.

Podría bautizarse “dialéctica del cielo y el pozo” al precioso texto platónico que a continuación transcribo, y que aporta, según entiendo, un ejercicio introductorio de gran importancia al profundo vínculo entre filosofía y educación:

SÓCRATES: (...) Y cuando la mente indaga la naturaleza toda de cada una de las cosas en su totalidad ella mis-

(...) lo que busco es la caracterización del brindar-se propiamente educativo. Y, fiel a las enseñanzas de Lévinas (2001; 2002), caracterizo a este acto donativo como un dar-para-el-otro.

ma no se establece en ninguna de las que le están cercanas.

TEODORO: ¿Qué quieres decir con eso Sócrates?

SÓCRATES: Teodoro, es como el caso de Tales, que cuando estaba haciendo astronomía y mirando hacia arriba se cayó en un pozo. Y se dice que una sirvienta tracia, bonita y graciosa, se burló de él porque se esforzaba en saber lo que está en el cielo y le pasaba inadvertido lo que estaba delante de él y a sus pies. La misma burla se aplica a todos los que pasan su tiempo en la filosofía. Pues en verdad, a una persona de esta índole el que está cerca y el vecino les pasan inadvertidos; no sólo lo que hacen sino que falta poco para que no advierta si es un hombre o alguna otra criatura (Platón, Teeteto, 174 a - 174 b).

Y hay otro brillante pasaje de la misma tradición: aquel en que Platón, en El Banquete, presenta a Aristófanes hablando de esos seres míticos llamados “andróginos”. Ante la belicosidad e “insolencia” de dichas criaturas, cuenta el orador que Zeus expresó: “Ahora mismo (...) voy a cortarlos en dos a cada uno, así serán al mismo tiempo más débiles y más útiles para nosotros” (Platón, 190 d. 3.; 2000: 82). Considero que estos dos pasajes son referencias de altísima utilidad para toda labor reflexiva que interroge la relación entre filosofía y educación.

Si se interpreta a Zeus como símbolo del “poder” -lectura nada forzada, habida cuenta de que era el “padre” y gobernador de todos los dioses- es lícito concluir en que su majestad temía de cierta “unidad” peligrosa y, por lo tanto, optó por dividirla para dominar mejor. Ahora bien, ampliando los simbolismos, sin traicionar para nada el espíritu del texto clásico, puede conjeturarse que filosofía y educación son de esa especie de comunidad que suele intimidar a los poderosos. Y, entonces, es natural que todo sistema de dominación busque, a lo Zeus, dividir sus vidas, procurando que cada una vaya “por su lado”, en aras de poner paños fríos a su potencial fuerza crítica y transformadora. El desencuentro forzado de filosofía y educación pone al intérprete bajo el alcance simbólico del primero de los textos evocados. En efecto, la filosofía disociada de la educación se parece bastante al

Tales del Teeteto que, mirando hacia arriba, no deja de “caer en un pozo”, pues “el que está cerca y el vecino le pasan inadvertidos”. Es decir, el filósofo se vuelve un espíritu autosuficiente que se le pasa pensando “lo dado” en soledad. Y al pensarlo lo altera; altera lo dado, aunque presa del abismo de su aislamiento pierde la referencia más vital y más concreta: el dar a alter. El docente, en cambio, sin filosofía, tiene mucho de la bonita sirvienta tracia. Al fin y al cabo, brinda un servicio que es clave en la orientación de la vida para esquivar los abismos del ocio y desarrollar así herramientas cognitivas útiles y habilidades mundanas. Ahora bien, mientras unos se la pasan cayendo y otros esquivando, se pierde la dialéctica entre lo sutil y lo concreto, entre lo abisal y lo meramente cartográfico. Si lo primero era autístico y celeste, lo segundo resulta automático y pedestre. Si aquello era alterar lo dado sin dar a alter, lo segundo es un dar a alter sin alterar, sin conmovir; un dar muy cercano al orden del recetario.

Tal vez en la pregunta por el “dar” del “dar clase” habite la huella de esa unidad anterior al sablazo de Zeus; esa armonía que funde al ocioso Tales y la trabajadora tracia en una misma naturaleza: belicosa, interrogadora, crítica; una armonía que al dominio no le sirve ni conviene. Tal es el punto de partida del libro ¿Qué clase de dar es el dar clase?

Tal vez en la pregunta por el “dar” del “dar clase” habite la huella de esa unidad anterior al sablazo de Zeus; esa armonía que funde al ocioso Tales y la trabajadora tracia en una misma naturaleza: belicosa, interrogadora, crítica; una armonía que al dominio no le sirve ni conviene.

LA ÉTICA Y LA OLA.

Aquello de que “el que está cerca no pase inadvertido” tiene, tal como es de imaginar, mucho de advertencia ética. Es así que filósofos como J. Melich (2000) o W. Carr hablan de la ética como punto de partida de la educación, y no meramente de llegada. Con respecto al último de los mencionados, es preciso destacar su revisión del concepto de “práctica educativa” (Carr, 1996: 86-102), que concibe la relación de enseñanza-aprendizaje como praxis ética en su nivel performativo, más allá del contenido que se esté dictando. Esta

última reflexión debe servir para trascender el paradigma tecnicista cuyas versiones del “enseñar bien” confluyen en metodologías asépticas y frías, cuidadosamente aisladas de la bondad de enseñar. En realidad, siempre es posible considerar la excelencia en el dictado de una temática, sin tener en cuenta el punto de partida ético-político. No obstante, lo que aquí se estima es que, para una percepción sustantiva de la educación, las didácticas depuradas de trasfondos éticos representan planteos abstractos y socialmente peligrosos. La película *La ola* (Die Welle, 2008) brinda una nítida metáfora del riesgo expresado en el párrafo precedente. La trama muestra como el profesor Rainer Wenger, no siendo fascista, se enreda en una aventura didáctica, tratando de “enseñar” a sus alumnos el secreto más profundo de la adhesión a un movimiento totalitario. Y la efectúa enfrentando la extrañeza generalizada de chicos y chicas, acerca de cómo es que la gente en un pasado no tan lejano pudo prestar consenso a tamañas atrocidades. Su opción pedagógica se realiza utilizando a los estudiantes mismos como elemento probatorio de que la adhesión a un régimen como el nazi es una posibilidad absolutamente actual. Y la estrategia didáctica es tan efectiva que logra -provisoriamente y no sin consecuencias trágicas- convertir la clase en algo así como la célula de un partido neonazi imaginario. Más allá de las exageraciones del planteo cinematográfico y de las derivaciones negativas que el mismo film muestra, puede considerarse que el punto de partida del docente ha sido el de usar a sus alumnos. Éstos fueron usados como “conejiillos” para demostrar que así como se puede moldear seres humanos y hacer de ellos fervientes demócratas, también se puede ser didácticamente eficaz en la acción de convertirlos en fanáticos, violentos y autoritarios. Ahora bien, ¿y si se los usa para demostrar lo opuesto? ¿Y se los utiliza como dóciles piezas de laboratorio para hacerles ver que la democracia o el socialismo son posibles, haciendo de ellos humanistas abnegados y militantes pacifistas, eso estaría bien? Por supuesto que este segundo experimento sería abrumadoramente mejor que el primero; sería mejor, pero encaminándose riesgosamente hacia el cortocircuito pedagógico implicado en términos tales como: “moldear”, “usar” o “convertir”. Es decir, la educación no debería ser un ex-

perimento ni para mal ni para bien; dado que el “buen puerto” de todo experimento difiere del bien que se da entre humanos. Éste último remite siempre a una bondad del orden de la experiencia; no en la variable fríamente empirista sino en el contexto cálido del acontecimiento ético. El maestro de *La Ola* moldeó, usó y convirtió, pero no educó. Y si no educó no fue por las consecuencias negativas (a posteriori) de su forma de dar clase, sino porque su “dar” (a priori) no sintonizó con el modo del dar propiamente educativo. Fue de otra clase: del orden de la persuasión, la hipnosis, la sugestión, y demás formas que reducen al Otro a la voracidad autoritaria del sí mismo. En definitiva, se bosqueja que el enseñar no es para construir un monstruo, como ya fuera lúcida-mente observado por P. Meirieu en *Frankenstein educador* (1995); aunque el “producto” sea una bella “Galatea”, ideada a la medida de un ocasional “Pigmalión”.

DANDO (EL) TIEMPO.

En el orden de la fenomenología del dar, es oportuno citar a M. Mauss, quien en *Ensayo sobre el don* (2009), ofrece una versión antropológica que puede ser contrastada con la perspectiva educativa que hasta aquí se viene desarrollando. La nuestra se ubica más en la línea de los planteos de J. Derrida en *Dar el tiempo*. Mauss, en cambio, analiza el don ritual en sociedades primitivas, como “sistema de prestaciones e intercambio”, antecedente arcaico de la lógica de mercado en el mundo occidental. “Potlatch” es el nombre de las festividades de los pueblos de América del Norte, en las cuales los jefes de las distintas comunidades alteraban la norma básica del intercambio, por medio de la donación de bienes y hasta el derroche de regalos, como ritual demostrativo de poder, a los efectos de acrecentar su prestigio ante los súbditos (Mauss, 2009: 73 y ss.). Nótese que una de las acepciones de la palabra “Potlatch” significa “alimentar”, verbo que en su versión latina constituye la raíz etimológica de la palabra “alumno”: el que es alimentado. Sin embargo, la donación educativa debería diferenciarse tanto de la lógica del mero intercambio -ritual o mercantil- como de aquella del obsequio que refuerza la posición jerárquica del anfitrión. En todo caso, el dar (ético) educativo encargaría en la perspectiva derrideana de “dar el

(...) la donación educativa debería diferenciarse tanto de la lógica del mero intercambio -ritual o mercantil- como de aquella del obsequio que refuerza la posición jerárquica del anfitrión.

tiempo”, como forma irreductible a la lógica de mercado. Puesto en palabras de Derrida: “Si hay don, lo dado del don no debe volver al donante (...). No debe circular, no debe intercam-

biarse, en cualquier caso no debe agotarse, como don, en el proceso del intercambio (...) el don debe seguir siendo an-económico” (Derrida, 1995: 17). Con esto no quiere decirse que la donación educativa deba carecer de devolución; que haya que abolir los exámenes o los coloquios donde los estudiantes intercambian saberes con los docentes; y, por supuesto, tampoco significa que el docente no deba recibir un pago importante por lo que da. De lo que se trata aquí es de identificar un “resto”, más allá de dichas operaciones fácticas, que resulte esencial para la comprensión de la donación educativa. Incluso, para Derrida, que no está especialmente motivado en circunscribir su aporte al área pedagógica, ese “resto” es propio de toda dación en su forma más auténtica y generosa.

No interesa aquí explorar ese sentido más amplio del don que remite a una hermenéutica más comprensiva y ambiciosa; no obstante, la propuesta de aludir al “tiempo” -lo que no se tiene-, para referir al dar de cuando se da clase, resulta mucho más reflexiva y convocante que la de suponer que la donación se agota en transmitir lo que “se ve”, como cuando un chico dice: “hoy vimos fotosíntesis”. Es cierto, la fotosíntesis fue un presente, un “aquí y ahora” áulico; pero el tiempo implica ausencia, búsqueda, deseo, tanto del docente que “da”, como del alumno que “presta” atención y, eventualmente participa “dando” también su clase. En todos los casos el dar y el prestar exceden la forma del intercambio y la prestación económica para representar ese “resto” que, al decir de Lacán, alude a lo que “no se tiene” en lo que se da (García Molina, 2005), dicho en otras palabras: alude al amor (1999: 359). En términos populares podría expresarse: “daría lo que no tengo porque aprendas”. Pues bien, ahí reside el quid filosófico de la docencia: se da lo que no se tiene para que el otro aprenda. Pero se brinda en un marco institucional, a través de contenidos socialmente

legitimados, tal como observa C. Cullen (2004: 85). De ahí que la reflexión sobre ese “resto” no deba nunca llevarnos a la confusión de la educación con el amor liso y llano. No deberíamos quedar atrapados en un planteo idílico que desdibuje o des-precie el encuadre profesional en donde el dar acontece.

EL RETORNO A LA SOCIEDAD.

Ese plus que es lo que no se tiene en lo que se da y que, por lo tanto, no está inscripto en la lógica de la devolución presenta, sin embargo, fuertes matices polémicos. Es claro que el docente enseña para un tiempo que no es el suyo y que lo que siembra es a menudo cosechado en un mundo que ya no es el de él. Esto último se verifica en la fenomenología del agradecimiento educativo cuya expresión suele materializarse cuando el docente ya no está (Berisso, 2015: 16).

Sin embargo, podría objetarse que el “retorno” en cuestión no está destinado al reembolso del maestro sino al de la sociedad, que exige que los sujetos formados le devuelvan, a través de sus oficios, el capital invertido en su formación. Lo expresado indica que “lo dado” en educación debería recuperarse de todos modos, pero no exclusivamente a través del mercado laboral que pone los servicios profesionales a merced de los intereses lucrativos de las empresas. Debería ser reembolsado fundamentalmente por el Estado a los efectos de disponer de esos bienes para el desarrollo productivo y la redistribución social.

En contra de dicha capitalización social, hay una teoría, la neoliberal, que, más que apuntar a la devolución de lo dado, estimula la transferencia del capital profesional a grupos privados que se enriquecen con la explotación de dichos recursos humanos y tecnológicos. Esta última puede ser considerada la forma más enajenante y excluyente de restitución, porque implica una “devolución” mejor -o desvío- a los que más tienen y, en definitiva, una absoluta mercantilización de lo dado a través de la educación.

En tal sentido, y en contra de esta perspectiva neoliberal, se eleva un discurso progresista que considera que debe alentarse la variable devolución a la sociedad y combatirse la línea de transferencia al mercado. Justamente, esta es la óptica crítica de Educar para el mercado, compilación de Daniel Filmus (2017), en donde

el “para el mercado” es cuestionado desde una perspectiva sociológica que, en general y positivamente, alienta la devolución a la sociedad. La cuestión entendida en los términos puramente sociológicos que adquiere la devolución se expresa en reflexiones adecuadas. Aun así podría generarse el espejismo de que el planteo filosófico acerca del dar es demasiado etéreo e impolítico; casi una renovada expresión de aquel cielo que miraba Tales. Puede -y tal vez haya muchos progresistas antineoliberales que miren con recelo a cierta filosofía- que la filosofía y su insistencia en ese plus que no se devuelve, sea considerada como una forma que le quita el cuerpo a las problemáticas más concretas y socialmente necesarias. Algo suena a sacudón realista: dejemos de lado los planteos líricos que insisten en un “resto irredituable” y vayamos al grano. Por ejemplo: en “el contexto de desindustrialización y deterioro del mercado de trabajo” se pregona el éxito individual; se les exige a los egresados que sean emprendedores. De este modo, el éxito individual parece ser la categoría ideológica puesta a cambio de nociones tales como “política industrial” (Filmus, 2017:18). El retorno a políticas progresistas implicaría, entonces, salirse del planteo de educar “para el mercado” y retomar una concepción nacional y popular de planificación y desarrollo que piense la devolución educativa como inversión “para la sociedad”. No obstante, ¿podría alguien caerse en el pozo a fuerza de mirar tanto la realidad y tan poco al cielo? ¿En qué medida lo que luce como más lírico o etéreo implica una contribución urgente, a menudo silenciada por reclamos en apariencia más tangibles y reales? Considero que un retorno de lo dado bajo la forma de lo que vuelve “para-la-sociedad” es el camino adecuado, contra la transferencia de capital del sector público al sector privado que significa “educar para el mercado”. No obstante, la devolución a la sociedad es válida y valiosa, precisamente, en la medida de que hay en ella algo que no se devuelve, que está por fuera de toda inversión con miras a una futura devolución. Este último es el aporte filosófico específico, que hace del pensamiento crítico una herramienta necesariamente disfuncional a toda totalidad. Con ello se muestra a la educación en su faceta liberadora más extrema; más allá del tiempo productivo que agrega valor al mundo del trabajo,

como legado que da forma a la vida pensante aunque improductiva; ligada al ocio, la imaginación y los afectos.

LA DEVOLUCIÓN EN FORMA DE PAGO

La lección de Sócrates a Alcibíades en El Banquete (2000), acerca del carácter no mercantil de la sabiduría, se inscribe en el marco de la distinción entre utilidad y sentido que representa, según considero, el saldo más duradero de la disputa entre filósofos y sofistas. De algún modo, estos últimos proyectan un rostro más realista y profesional, desde el momento que exigían un pago por su trabajo a cambio de la transmisión de saberes útiles. Es indudable que si lo que se da adopta la forma de la mercancía, dicho contenido adquiere un valor en el mercado -un carácter “místico” diría Marx (2017)- que reviste la apariencia de un “más allá” del valor de uso. Se sigue de esto que la educación pase a estar sujeta a la lógica de la oferta y la demanda y, con ello, que la devolución en forma de pago por los servicios docentes sea equiparable al cobro que se recibe en una práctica de compraventa. Ahora bien, ¿qué sucede si se deja de lado la lógica mercantil y se pasa a una lógica donde la educación se “des-fetichice” al punto de ser concebida como valor de uso social, y los sueldos docentes sean pagados por el Estado? Tal parece ser la lógica de una educación des-mercantilizada y con un sentido de “uso”, de acuerdo con lo visto líneas arriba, como “devolución a la sociedad”. Según esta forma de entender la cosa, el docente enseña saberes, que el alumno como profesional devolverá a la sociedad, y a cambio de sus servicios cobra un sueldo que el Estado paga como devolución económica por los bienes educativos otorgados. Ahora bien, lo que se está sosteniendo acá es que hay un plus de la práctica educativa verificable por fuera del valor de cambio que paga el mercado y también más allá del valor de uso que retribuye el Estado. Y esto es así pues, tal como se viene argumentando desde el principio, lo dado trasciende la lógica económica de la devolución/inversión, tanto en términos de bien privado -para el bien particular del educando y/o el sector privado- como de rédito social ligado a la escuela pública y al bien público derivado de ella. Sin embargo, que lo público-educativo implique un “resto” -tal es lo sostenido- que

excede la mera lógica de la socialización o el desarrollo; o dicho en otros términos: que la educación represente algo que en última instancia “no tiene precio” ni devolución, no quiere decir que la educación deba estar mal paga, sino más bien todo lo contrario.

(...) que la educación represente algo que en última instancia “no tiene precio” ni devolución, no quiere decir que la educación deba estar mal paga, sino más bien todo lo contrario.

La filosofía moral se ha ocupado en destacar que el valor de las acciones debe diferenciarse del eventual precio de las mismas. En función de esto, y por ser algo que se ubica -como ha sido señalado

líneas arriba- por fuera del experimento, en el campo de la experiencia ética y del “dar lo que no se tiene” (Lacan 1999: 359) a un “otro irreductible” (Lévinas 2001, 2002); la educación es a menudo confundida. Se la confunde con la militancia, el apostolado, la paternidad y otros campos que pueden representar formas de dar análogas a la de la siembra para el tiempo del Otro. En rigor, hay muchas prácticas donativas no mediadas por la transmisión de saberes públicos en encuadres institucionales; muchas formas de dar no pensadas en términos de retribución. Sin embargo, la educación es además de todo una profesión que exige un pago que garantice su materialidad, su reposición de energías, la optimización de sus recursos técnicos y espacios físicos, la vida digna de sus profesionales.

El hecho de que lo “impagable” se traduzca por lo general en “mal pago” habla de la escasa sensibilidad de los gobernantes por ese “resto” nunca reembolsable que constituye

el tesoro más hondo de la labor docente.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

La gran cantidad de tiempo impago que caracteriza el trabajo de cátedra, de investigación y producción de saber escolar y académico, muestra a las claras que la imagen del apóstol, el militante o el padre, se ha convertido en un ethos que en algún punto hasta aparenta glorificar la profesión. Sin embargo, la contracara funcional a esa “gloria” materialmente no reconocida es el provecho que los sectores ligados al poder sacan de los recortes al presupuesto educativo.

Es indudable que ante las persistentes injusticias no deberíamos abrazar la utopía de que un posible reencuentro entre filosofía y educación sensibilizará a las dirigencias y abrirá las puertas del progreso social. Así las cosas, la indagación fenomenológica de la donación educativa puede revestir la apariencia de aquel trayecto de Tales en la alegoría platónica, tal como se ha visto, más ocupado en veleidades celestiales que en necesidades concretas. A su vez, el sarcasmo de la trabajadora tracia podría ingeniosamente asociarse a cierto recelo activista por todo aquello que parece carecer de cable a tierra. ¿Por qué preguntarse por el dar y no más bien exigir un mejor pago por lo que doy? Aquí se ha pasado revista a la fenomenología de la donación; una don-acción que no debe ser entendida bajo la forma funcional del quietismo o la caridad. A partir de la altísima dignidad que se deriva del estudio sobre la generosa condición del maestro, se ha sostenido que filosofía crítica y justicia laboral son dos facetas de un mismo frente de lucha.

BIBLIOGRAFÍA

Berisso, D. (2015). “¿Qué clase de dar es el dar clase?”. Buenos Aires: Antropofagia.

Carr, W. (1996). “¿En qué consiste una práctica educativa?” en Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica. Pp.86-102. Madrid: Morata

Cullen, C. (2004). “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación”. En AAVV: Filosofía,

cultura y racionalidad crítica, nuevos caminos para pensar la educación, Carlos Cullen (compilador), Buenos Aires: La Crujía.

Derrida, J (1995). “Dar el tiempo”. Buenos aires: Paidós.

Filmus D (compil.), (2017). “Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo”. Pp. 252. Buenos Aires: Editorial Octubre.

Lacan, J (1999). "Seminario V. Sobre las formaciones del inconsciente". Buenos Aires: Paidós.

Levinas, E. (2001). "Entre nosotros". Valencia: Pre-textos.

----- (2002). "Totalidad e infinito". Salamanca: Sígueme.

Marx, K (2017). "El fetichismo de la mercancía y su secreto" en El capital, crítica de la economía política. Pp. 78-88. Buenos aires: FCE.

Mauss, M. (2006). "Ensayo sobre el don,

Forma y función de intercambio en las sociedades arcaicas". Buenos Aires: Katz.

Platón (2000). "El Banquete" Madrid: Alianza.

Bárcena, F. y Melich. J. (2000). "La educación como acontecimiento ético". Barcelona: Paidós.

García Molina, J (2005). "Tiempo, don y relación educativa" en Skliar, C. y Frigerio, G. (compil.) G. Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del Estante.

CV

** Doctor en Filosofía, UBA; Profesor Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación y Jefe de Trabajos Prácticos de las Cátedras de Ética y Problemas Especiales de Ética y Filosofía de la Cultura, UBA. Investigador de la Sección de Ética, Antropología Filosófica y Filosofía Intercultural "Prof. Carlos Astrada" del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.*

Contacto: beridani@gmail.com