



COLECCIÓN ITINERARIOS

Filosofía, cultura y racionalidad crítica

Nuevos caminos
para pensar la educación

Compilador
Carlos A. Cullen

Autores:

**Daniel Berisso / Andrés Brandani /
Pablo Cifelli / Carlos Cullen /
Javier Alejandro García / Nora
Ana Graziano / Inés Fernández
Mouján / Maura Emilia Ramos /
Verena Viaene**



Ud.-I
Co

LB41
F5.46

W27678



EDITORIAL
STELLA

La Crujía
ediciones



DANIEL BERRIO Licenciado en Filosofía (UBA). Docente auxiliar, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales, y diversos institutos terciarios. Investigador UBACYT - Equipo Prof. Carlos Cullen.

ANDRÉS BRANDAMI Tesista de la orientación Filosofía Práctica, sobre el tema "Filosofía de la Liberación: sus (nuevos) caminos, Rodolfo Kusch- Enrique Dussel". Docente auxiliar, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Investigador UBACYT - Equipo Prof. Carlos Cullen.

PABLO CIFELLI Profesor de Filosofía y Pedagogía (CONSUDEC), Profesor de enseñanza secundaria, normal y especial en Filosofía (Universidad de Morón). Docente auxiliar, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

CARLOS CULLEN Filósofo. Profesor titular UBA. Profesor de Posgrado en UBA, UNER, UNTREF. Director de Proyecto de Investigación.

JAVIER ALEJANDRO GARCÍA Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (UBA). Tesista de la orientación Sociocultural en el área de Antropología y Educación (UBA). Adscripto en las carreras de Antropología y Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Investigador UBACYT - Equipo Prof. Carlos Cullen.

ónoma Metropolitana
Iztapalapa

, cultura y
dad crítica : nuevos...

Filosofía, cultura y racionalidad crítica

Nuevos caminos
para pensar
la educación

Compilador:

Carlos A. Cullen

Autores:

Daniel Berisso / Andrés Brandani /

Pablo Cifelli / Carlos A. Cullen /

Javier A. García / Nora Graziano /

Inés Fernández Mouján / Maura E. Ramos /

Verena Viaene



COORDINACIÓN DE SERVICIOS
DOCUMENTALES - BIBLIOTECA



EDITORIAL
STELLA

La Crujía
ediciones

© Editorial Stella

Viamonte 1984 - C1056ABD

Ciudad de Buenos Aires - Argentina

Tel: (011) 4374-0346 y rotativas

Fax: (011) 4374-8719

Email: info@editorialstella.com.ar

W 276782

© Ediciones La Crujía

Tucumán 1999 - C1050AAM

Ciudad de Buenos Aires - Argentina

libreria@lacrujia.com.ar

Producción integral: CONTEXTO

ISBN 987-100-456-7

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Abril 2004.

LA FOTOCOPIA
MATA AL LIBRO
Y ES UN DELITO



Índice



Introducción

Entre huellas y horizontes. Apuntes para pensar la educación	11
<i>Carlos A. Cullen</i>	

PRIMERA PARTE	15
---------------	----

Racionalidad y educación

Problemas teóricos y epistemológicos de la educación	17
<i>Carlos A. Cullen</i>	

1. Introducción	17
2. El campo problemático de las razones de educar	19
3. El pensamiento crítico de las razones de educar	25
4. El debate epistemológico y su incidencia en la pedagogía	36
5. A manera de conclusión	44
6. Bibliografía	45

Educación, cultura y hermenéutica

Notas para una pedagogía de la narración	47
<i>Pablo Cifelli</i>	

1. Introducción	48
2. Educación, cultura e identidad	52

- | | |
|--|----|
| 3. Los caminos de la hermenéutica: historia, identidad y narración | 60 |
| 4. Bibliografía | 70 |

Educación, suelo y filosofía

- | | |
|---|----|
| Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación | 73 |
|---|----|

Andrés Brandani

- | | |
|---|----|
| 1. Introducción | 73 |
| 2. Nuestro punto de partida | 74 |
| 3. Algunos conceptos que guían la reflexión | 76 |
| 4. El horizonte donde vivimos | 79 |
| 5. El cielo y la tierra de la escuela | 81 |
| 6. La escuela, una metáfora que necesita del alma del mundo, el suelo | 84 |
| 7. Algunos ejemplos y nuevos caminos de las relaciones éticas
a partir del suelo | 87 |
| 8. Conclusión: una filosofía que escucha | 90 |
| 9. Bibliografía | 92 |

Límites y fronteras

- | | |
|--|----|
| Algunas reflexiones en torno a la racionalidad y el sujeto | 95 |
|--|----|

Nora Graziano

- | | |
|---|-----|
| 1. A modo de introducción: sobre murallas y otras construcciones | 95 |
| 2. La educación como espacio de fragmentaciones en el contexto
moderno | 98 |
| 3. La educación como espacio de fracturas
en el mundo globalizado | 103 |
| 4. La educación como espacio posible para el ejercicio
de la sabiduría | 105 |
| 5. Bibliografía | 111 |

- | | |
|---|-----|
| La filosofía en la formación de educadores | 113 |
|---|-----|

Maura E. Ramos

- | | |
|--|-----|
| 1. Introducción al tema de la filosofía y la docencia | 113 |
| 2. Categorías filosóficas para reflexionar sobre la práctica docente | 115 |

3. Categorías filosóficas para entender el “oficio del pedagogo”	120
4. Categorías a revisar en la formación docente	125
5. Conclusión	127
6. Bibliografía	128
Las metáforas como formas de pensar y sentir el mundo	131
<i>Nora Graziano</i>	
1. Introducción	131
2. Las metáforas	132
3. Cullen y las metáforas sobre la relación del docente con el conocimiento	137
4. A modo de conclusión: un breve inventario de metáforas especulares para seguir pensando nuestra relación	139
5. Bibliografía	147
SEGUNDA PARTE	149
Las trampas del economicismo	
Reflexiones sobre el discurso neoliberal en educación	151
<i>Daniel Berisso</i>	
1. La educación como bien de capital	151
2. Control pedagógico, control simbólico	156
3. Integración y deuda de asignaturas	158
4. Conclusión	161
5. Bibliografía	162
Globalización, culturas juveniles y educación	163
<i>Pablo Cifelli</i>	
1. Introducción	163
2. El contexto de nuestra contemporaneidad	164
3. Las culturas juveniles en la sociedad global	174
4. La práctica educativa con jóvenes	178
5. Bibliografía	183

Apuntes sobre el currículum

Aportes a la problemática de su legitimación	185
--	-----

Verena Viaene y Daniel Berisso

1. Introducción	185
2. La especificidad del campo problemático a legitimar	186
3. La legitimación del currículum	195
4. A modo de conclusión	197
5. Bibliografía	198

Ética y educación

Relato de una experiencia	199
---------------------------	-----

Inés Fernández Mouján

1. La institución y nuestra propuesta	199
2. Fundamentación teórica del proyecto	200
3. La evaluación de la tarea emprendida	205
4. Conclusión	207
5. Bibliografía	208

La construcción de identidades políticas en la escuela

Participación de los adolescentes en la formación de un centro de estudiantes	211
---	-----

Javier A. García

1. Supuestos y puntos de partida	212
1.1 Adolescencia y escuela secundaria	212
1.2 Participación y construcción de identidad en la escuela	213
1.3 Identidades políticas	215
2. Abordaje metodológico	217
3. Desarrollo de la investigación	217
3.1 El nuevo espacio social: el centro de estudiantes	218
3.2 Creación de un espacio de participación en el contexto escolar	224
3.3 La construcción de una mirada homogeneizadora	231
3.4 La lucha por el reconocimiento	238
4. Conclusiones	243
5. Bibliografía	247

Introducción

Entre huellas y horizontes

Apuntes para pensar la educación

Carlos A. Cullen

Se trata de pensar las relaciones de la filosofía con la educación. Es decir, se trata de *pensar* la educación. (No porque la filosofía monopolice el pensamiento, sino porque entre los pensamientos, el concepto, como diría Hegel, es el “elemento propio de la filosofía”. Entonces, en qué sentido la educación es un pensamiento o un concepto).

Pero, pensar la educación quiere decir, por lo menos, tres cosas diferentes:

1. Por de pronto: *ver sus formas*, es decir, abrir bien los sentidos y aprender a imbuirse de la variada gama de colores, sonidos, olores, sabores y contactos que constituyen el complejo mundo educativo. La educación tiene todo el peso corporal y toda la provisoriedad histórica de *una huella*, o de muchas huellas. Porque se trata de algo que acontece, primariamente, *como pasión por aprender a vivir*. Y las variadas formas educativas que vemos y sentimos no son otra cosa que rastros que el deseo y el sufrimiento de saber van dejando en el fascinante espacio de la convivencia humana. Para pensar la educación, entonces, tenemos que empezar por saber verla. Pero saber verla es aprender la sabiduría del baqueano: estar atentos, con cualquier sentido, a lo que nos señale o nos sugiera que pasó, o está pasando o quizás

pase. Pensar la educación empieza por ser, y nunca deja de serlo, un gesto corporal, casi un ademán o un guiño, que puede ser de admiración, de duda, de temor, de asombro. Es en realidad balbucear una pregunta.

2. Pero ocurre que las “formas educativas”, en tanto huellas, pueden borrarse, pueden mimetizarse con la mera superficie del paisaje, pueden conducir por sendas perdidas. Y entonces, pensar la educación casi se hace una tarea imposible (como la misma educación), si no fuera que *podemos representarnos* algunas cosas. Sea porque logramos juntar o asociar imágenes, sea porque ordenamos el caos de lo que vemos desde algunas formas previas para poder ver, o desde algunas categorías también previas para poder juzgar, en cualquier caso, construimos “objetos educativos” y entonces nos constituimos nosotros mismos como sujetos-sostenedores y sustentadores de esa objetividad.

En realidad, sabiendo que la “cosa-en-sí” de la educación se nos esfuma tras sus huellas, pensar la educación queda como ese horizonte inalcanzable, pero que nos permite en su espacio *conocer y explicar* los “fenómenos” y las “experiencias” educativas. Pensar la educación deja de ser rastrear huellas y tiene mucho que ver con sostener un horizonte de problemas, siempre abierto, o –como dirían los ilustrados– progresivo.

Sin embargo, se termina declarando ilusorio y hasta peligroso “pensar” la educación, y entonces, libres de horizontes problemáticos, nos dedicamos, simplemente, a *conocer* “objetos educativos”, contruidos desde categorías, marcos, teorías, que de alguna manera nombran lo que “acontece” y lo sustraen del destino de huellas silenciosas. Claro, la condición de posibilidad de construir esta “objetividad” para los fenómenos educativos no es otra que despojarlos (ilusoriamente) de toda “pasión por aprender a vivir”, y transformar el educar en *un campo de disciplinamiento y control del deseo de saber*, alertados ya por Bacon que conocer es poder, y el poder no puede quedar como el

mero derecho de cada uno, es decir, la igualdad de todos, sino que es bueno que lo tengan algunos con tal que representen a todos y, entonces, controlen a cada uno. Atrévete a pensar, pero obedece, es decir: transforma tu pensamiento en conocimiento legítimo.

No se trata ahora de la “sabiduría del baqueano”, sino —simplemente— de la ciencia del experto, que entiende la educación porque la objetiva, la legaliza, la normativiza, la controla. Empieza, como diría Rorty, la constricción epistemológica, y “pensar la educación” comienza su lento camino de metamorfosis hasta convertirse en hacer “ciencias de la educación” y, en forma simultánea, legitimar “políticas educativas”.

Pensar la educación implica entonces, y creo que siempre debe implicar, una actividad racional, un espíritu científico, un remover obstáculos epistemológicos, para no ilusionarnos con haber captado su “esencia”, y estar siempre atentos a confrontar nuevos paradigmas y formas de conceptualizar y objetivar lo que aparece.

Sin duda que esta segunda forma de entender el “pensar la educación” se opone a la primera, en realidad la niega. O se es baqueano, un simple intuitivo, o se es experto, un trabajoso metodólogo.

3. Sin embargo, es aquí donde aparece la tercera posibilidad de comprender lo que significa “pensar la educación” y, entonces, sospechar algo de lo que la filosofía puede hacer en la formación de los educadores.

Se trata de transformar la contradicción en una fecunda tensión: entre “huellas” y “horizontes” (quizás memoria y utopía), entre ser “baqueanos” y ser “expertos” (quizás sabiduría y ciencia), entre “pasión” y “disciplina” (quizás deseo y poder).

Pensar la educación es no dejar que se borren las huellas, no perder la memoria. Pero es también no dejar que se borre el horizonte, no perder la utopía. Exactamente aquí radica el lugar

de la filosofía en la formación del educador: buscar huellas y seguirlas, aunque no conduzcan a ninguna parte, mantener abierto el horizonte, precisamente porque no es ningún lugar determinado. Este espacio entre huellas y horizontes se transforma así en compromiso y testimonio.

Justamente, este libro se configura como este espacio de compromiso y testimonio. Compromiso de un grupo de docentes que viene trabajando hace años en la cátedra, a mi cargo, de Filosofía de la Educación, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Testimonio de cómo es posible pensar la propia práctica profesional en el contexto de problemas teóricos, siempre nuevos y urgentes, y cómo este pensar, con toda la fuerza del itinerario singular de cada uno de los autores, puede socializarse con autonomía en una verdadera lucha por el reconocimiento.

Es interesante señalar que en este libro confluyen perspectivas disciplinares distintas, tramos de formación profesional diferentes, procesos de discusión grupal y de re-escritura de primeros borradores. Pero confluyen, precisamente, porque comparten una práctica (desde otras diversas prácticas): la de enseñar filosofía de la educación. Pero compartir un trabajo de cátedra no es cuestión formal, es una decisión ética y política de construir espacios, para aumentar la potencia de actuar, como diría Spinoza, y con ella, sencillamente, la alegría de la tarea.

La filosofía, como se verá en este libro, se mueve entre huellas y horizontes, porque, en definitiva, siempre intenta lo mismo: relacionar la ética con la política y la ciencia con la vida. Sólo que lo mismo, no es lo igual.

Hemos agrupado los artículos presentados en este libro en dos partes, la primera reúne contribuciones en torno a la racionalidad pedagógica misma, en el contexto de las relaciones de la filosofía con la educación. La segunda, trabajos que intentan plantear, desde el macro contexto hasta las situaciones institucionales y de aula, las relaciones de la educación con la ética y la política.

Primera parte

Racionalidad y educación

Problemas teóricos y epistemológicos de la educación

Carlos A. Cullen

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es definir la educación como un problema teórico-epistemológico. Es decir, como un objeto “racional”, entendiendo por tal aquél sobre el cual podemos argumentar con razones, podemos contrastarlo con otros conocimientos fundados, podemos relacionarlo con otras cuestiones teóricas y científicas.

Esto supone que partamos de una hipótesis acerca de lo que significa educación. Con cierta insistencia venimos tratando de afirmar que la educación se define por tres elementos:

1. que es una forma de socialización
2. mediante la enseñanza de conocimientos
3. legitimados públicamente.

Que se trata de una forma de socialización, quiere decir que la educación, como la comunicación, el trabajo, el juego, el disciplinamiento normativo, es parte de los procesos conformadores de sujetos sociales determinados. En este sentido, es necesario destacar que las relaciones educación-socialización tienen, al menos, una complejidad: no se agotan las formas de socialización en la educación (es decir, no las monopoliza) y,

sin embargo, no es una socialización al lado de las otras (o sea, las supone y las atraviesa de un modo que debemos explicitar).

Que esta socialización educativa sea mediante la enseñanza de conocimientos coloca a la educación en un género particular de socialización: aquella que utiliza la transmisión de saberes (enseñanza en un sentido amplio), para construir subjetividad social. En este sentido, no es posible, todavía, diferenciar la educación de la instrucción, el adoctrinamiento, el adiestramiento, la iniciación, la modelación, que son todos procesos de socialización mediante enseñanzas de saberes, que pueden ser técnicos, prácticos, religiosos, teóricos, estéticos, empíricos, racionales, tradicionales, ideológicos, críticos, verdaderos, falsos, morales, inmorales, etcétera.

Las relaciones de la educación-mediación cognitiva tienen, al menos, una complejidad: no se agotan las formas de enseñanza con la educación (es decir, no las monopoliza) y, sin embargo, no es una enseñanza al lado de las otras (o sea, comparte su producción de subjetividad con otras y toma posiciones que debemos explicitar).

Que esta enseñanza sea de conocimientos legitimados públicamente define, me parece, la especificidad de los procesos sociales de la educación. La educación, en sentido estricto, empieza cuando discutimos los criterios que legitiman la enseñanza como forma *sui generis* de socialización. Es decir, cuando podemos plantear una crítica a las razones de educar. Es a partir de esta idea que planteamos en este artículo tres cuestiones:

1. cuál es el campo problemático de las razones de educar, para poder situar las relaciones entre teoría y práctica,
2. qué racionalidad puede hacerse cargo de este campo problemático,
3. qué sentido tiene la construcción y validación del conocimiento científico en educación, y por qué es necesario relacionar el problema teórico de la educación no sólo con lo epistemológico, sino también con la racionalidad ético-política.

2. El campo problemático de las razones de educar

El punto de partida es distinguir una concepción naturalista de la educación de una concepción histórica.

Entendemos por “concepción naturalista” de la educación aquella que pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como un mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales.

El concepto central es el de cambio natural, o movimiento de un estado a otro, de no educado, o menos educado, a educado, o más educado, que se produce en los individuos por causas que obedecen a leyes que rigen todos los fenómenos naturales. Esta concepción, con las diferencias que señalaremos, es compartida por la racionalidad metafísica y por la racionalidad positivista.

Entendemos, en cambio, por “concepción histórica” de la educación aquella que pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como una práctica histórica, mediada por las acciones sociales.

El concepto central es el de construcción histórico-social de una subjetividad por otra, de un sujeto educado por otro, antes educado o más educado, que se produce en los diversos grupos sociales por un complejo de causas y motivos que rigen las diversas formaciones ideológico-discursivas que atraviesan las prácticas históricas. Esta segunda concepción, con las diferencias que señalaremos, es compartida por la racionalidad ilustrada y por la racionalidad pragmática.

Concepciones naturalistas

1. Para una racionalidad metafísica, la educación no es sino el proceso de realización de las potencialidades que la naturaleza esencial le asigna al hombre.

La razón de educar es enseñar a conocer esta naturaleza esencial, para saber cuáles son los fines naturales de nuestras facultades: que el

trabajo de la inteligencia se rija por lo que verdaderamente es (la esencia inteligible de lo real), y no por las apariencias, y que las inclinaciones de la voluntad se rijan por lo que conviene a nuestra naturaleza (el bien supremo, que jerarquiza todos los otros bienes naturales), y no por lo que atenta contra la ley natural y su equilibrio en la elección de los bienes.

Se llama racionalidad metafísica porque busca fundar el cambio o movimiento natural, en el cual consiste la educación, en una inteligibilidad esencial que lo debe determinar más allá del mismo cambio. Se trata de mostrar cuál es el sentido y la dirección del proceso educativo, descubriéndolo en lo que funda su misma naturalidad. Y esto que lo funda pertenece al orden del mundo de las ideas, de las esencias, de lo que mueve sin ser movido (es decir, el principio de la naturaleza misma).

Esto se traduce en las concepciones que buscan las razones de educar en una correcta definición de la naturaleza esencial del hombre, de cuáles son sus facultades superiores y cómo funcionan en forma adecuada. El supuesto es que esta naturaleza esencial pertenece al orden del trasmundo, es decir, no sujeto a los avatares y a las contingencias de lo que ocurre en el espacio y en el tiempo.

Quisiera remarcar que la racionalidad metafísica es ya una forma crítica de fundar las razones de educar, en tanto que separa la educación por el conocimiento correcto y verdadero, de la mera socialización por transmisión de creencias o de costumbres o de habilidades. El problema es que ese conocimiento verdadero lo es esencialmente, y lo que hace es fundar el orden “racional” o “inteligible” en un orden “natural” o “dado”.

Los agentes de la educación también están fijados “naturalmente”: la familia, en primer lugar, en tanto institución primaria de la socialización por la enseñanza de conocimientos, y luego los “maestros”, que son los que han logrado adecuar su razón a la verdad y el bien. Esto es, como diría Platón, los que “vieron la Idea”, o, como diría Aristóteles, los que enseñan a buscar los principios “naturales” de lo dado (en la naturaleza o en la sociedad), es decir los que enseñan a pensar por argumentos, por causas, por razones, que se reducen, en definitiva, a principios de la naturaleza misma.

Teóricamente, el sujeto que enseña es el “amigo de la sabiduría”, el que ha puesto en la teoría la felicidad. Prácticamente, es el “prudente”, aquel que sabe buscar el término medio en las apreciaciones sobre los bienes, que rigen las actividades sociales (la virtud).

La mediación pedagógica consiste en poner en contacto las inteligencias mismas del maestro y del discípulo, aprendiendo a discriminar las verdades esenciales de las apariencias mundanas, el fin último de los medios subordinados.

2. Para una racionalidad positivista, en cambio, la educación se funda también en la naturaleza de los hechos, pero no comprendida metafísicamente, sino desde una pretendida experiencia racional o científica.

La educación pertenece al campo de los fenómenos naturales, aquellos que pueden ser explicados por las leyes que rigen la naturaleza, en general, y la naturaleza de los procesos de socialización por el conocimiento, en particular.

El conocimiento científico, empírico-analítico, del hecho “natural” educativo nos puede dar las claves para encontrar las razones de educar. Comprender las leyes naturales, que rigen el comportamiento de los hombres y la formación de las sociedades, junto a una correcta comprensión de las formas aceptables del conocimiento, nos dará la clave para saber qué hacer con la educación. Se trata de atenerse a la verdad de los hechos y confiar en que una mirada objetiva garantizará el progreso de la escuela y la sociedad.

El positivismo en educación jugó como un elemento que se opuso tanto a los enfoques metafísicos del naturalismo, como a cualquier forma del historicismo idealista. Creo que en la cuestión de discutir las razones de educar se opuso, al menos entre nosotros, a las formas diversas del espiritualismo pedagógico, como también a ese particular engendro de la generación del ochenta que fue el krausismo argentino, forma vernácula de un idealismo científicista, que trató de reunir lo teórico con lo práctico en las ideas de humanidad y de sociedad progresista.

El sujeto pedagógico es pensado como alguien que sabe adaptarse a la evidencia de la experiencia, a la objetividad de los hechos, a la fidelidad, al orden dado. Sólo que este orden dado, estos hechos, tienen en la racionalidad científica su criterio de delimitación. Me parece que pensadores como los que fundaron la Escuela Normal de Paraná, y, en general, todo el positivismo normalista, pertenecen a esta generación de los que creyeron que era necesario educar al soberano mediante el conocimiento científico, para que supiera adaptarse al espíritu de los tiempos, al progreso y a la creciente industrialización.

Desde el punto de vista de la mediación pedagógica, me parece que el positivismo insistió en la confianza en el trabajo de la experiencia controlada, guiada por el método empírico-analítico. Un sujeto bien educado es aquel que sabe experimentar, que se atiene a lo verificado, que reconoce la evidencia de los hechos, que sabe documentarse, que busca las razones, siempre por el lado de lo dado positivamente como real (frente a las quimeras del idealismo o a las construcciones metafísicas de cualquier signo).

Concepciones históricas

1. Para la racionalidad ilustrada, con comienzos enciclopédicos y con actualizaciones dialógico-argumentativas (a partir de la crisis de la ilustración, aquello que Horkheimer y Adorno llamaban la “dialéctica del iluminismo”), el tema de la educación comienza por ser una cuestión de Estado, es decir, hace a la conformación de sujetos políticos, aptos para la vida en democracia, y sujetos económicos, aptos para el trabajo de mercado, en una sociedad con principios liberales. La educación supone que podemos construir una subjetividad cultural ilustrada “apelando a la razón” y su buen uso (metódicamente disciplinado y críticamente limitado).

Con insistencia estimo que se debe afirmar que lo propio del programa ilustrado es la crítica, desde la posibilidad de un uso público de la razón, sólo que este uso público fue rápidamente asociado a un uso

antipopular. Es la contradicción interna de todos los iluminismos pedagógicos: suponer que el sujeto que se educa es (o puede serlo) una tabula rasa psicológica y un animal salvaje cultural.

La condición de posibilidad de un “buen uso de la razón” (el uso metódicamente disciplinado) es el despojo de la memoria y de toda resistencia desde las culturas que, a partir del gesto ilustrado, comienzan a llamarse “vulgares” o “populares”.

El gran principio crítico se enuncia como la universalidad posible del buen uso de la razón, encontrando un principio autónomo (puesto en la misma razón y no en la naturaleza, ni en la sociedad), tanto para el uso teórico (la ciencia empírica), como para el uso práctico (el juicio moral incondicionado).

Pero el gran sofisma iluminista es poner como condición de esta “mayoría de edad del hombre” el sometimiento a una racionalidad *a priori*, que separa las esferas científica, ética y estética. Es decir, que deja fragmentada a la cultura entre la objetividad científica, la autonomía moral y el buen gusto estético. Sin duda que esta separación de las esferas, en tanto define la modernización, implica una importante crítica y un intento de emancipación de las “unidades” metafísicas o religiosas que hegemonizaban la cultura. Sin embargo, su propia trampa está en las condiciones ideológicas de una concepción *a priori* de la legitimación racional.

Me parece que el movimiento pedagógico del último siglo, ya preanunciado en ciertos aspectos por la Escuela Nueva, tiene que ver con poner en cuestión estos presupuestos ilustrados, sin desconocer su potencial crítico frente al naturalismo metafísico y al positivismo científico.

2. Para una racionalidad pragmática, al estilo Dewey, por el contrario, la educación es, más bien, una cuestión de “sociedad civil”, de formación de sujetos sociales aptos para vivir democráticamente las relaciones cotidianas, y aptos también para construir desde sí mismos su propio progreso económico y cultural.

La educación es, básicamente, una práctica social democratizadora y no una mera disciplina normalizadora del uso de la inteligencia. Y esta

práctica está condicionada por circunstancias de espacio y de tiempo, es decir, por la historia concreta. En este sentido, la educación, ligada a la formación de comunidades de indagación, tiene que relacionarse más con la práctica cotidiana de los alumnos y con su inserción social y laboral. Y en este “contexto”, definir, sí, el “buen uso de la razón”.

El sujeto pedagógico es pensado como resultado de esta interacción entre el contacto con la realidad social e histórica y el trabajo de la inteligencia. La concepción de la verdad como construida paso a paso, y por un criterio de efectividad más que de coherencia o pretendida verificación, cambia totalmente el sentido, tanto del naturalismo metafísico como del naturalismo positivista. La verdad se relaciona más con la buena vida del individuo y de la sociedad.

Las concepciones históricas aparecen como críticas de las concepciones naturalistas. La racionalidad ilustrada niega el naturalismo metafísico, mientras que la racionalidad pragmática niega el naturalismo positivista.

La ilustración instaaura una crítica de la razón pura, desde una limitación a lo empírico en la ciencia y desde una autonomía de lo empírico en la moral.

El pragmatismo instaaura una crítica del hecho puro, desde una constitución de lo empírico en la investigación científica y desde una formación de lo empírico en la educación.

La crítica de las razones de educar

La educación, entonces, ni es mero desarrollo, ni es mera socialización. Dicho ya desde la crisis misma de los esquemas “naturalistas” e “históricos”, ni es mera represión psicológica, ni es mera reproducción legitimadora del aparato de poder. La educación es un campo de mediaciones entre el desarrollo y la socialización, entre la naturaleza y la historia, entre el deseo y la ley, entre el poder crítico y el poder autoritario. En este sentido, su campo problemático se define mejor desde categorías como la “resistencia” (la fagocitación), la “lucha por la hegemonía” (la alianza de intereses) y “la construcción de subjetividad social”.

A partir de aquí, tenemos que entender que el campo problemático de la filosofía de la educación ni es meramente la naturaleza del hombre y de las sociedades, ni es meramente la historia del hombre y de las sociedades. La educación es una práctica social-histórica, y las razones de educar no pueden buscarse sino en las argumentaciones desde las cuales pretendemos fundar la legitimidad de esas prácticas.

La racionalidad de la educación, como objeto teórico, es la racionalidad propia de una práctica social e histórica, lo cual significa que es una racionalidad ético-crítica. Lo que ocurre es que, desde el tipo de especificidad de la misma práctica social que define la educación, la socialización mediante la enseñanza del conocimiento, tenemos que completar la idea.

Es necesario definir la socialización en términos de “construcción de un sujeto pedagógico” (propio de este proceso de educar), que media las relaciones globales entre individuo y sociedad, y el conocimiento como “la construcción de un discurso pedagógico” (propio de este proceso de educar), que media las relaciones globales entre sujeto y realidad.

Mi tesis es que el campo problemático de la educación se define por el complejo de relaciones mutuas, mediadoras y críticas, entre el discurso pedagógico y el sujeto pedagógico, que mantienen sus “diferencias” en la misma relación en que se constituyen y se critican.

3. El pensamiento crítico de las razones de educar

El objeto de la “pedagogía”

A partir de la presentación anterior, el objeto de la pedagogía se puede definir como la resultante dialéctica de un doble proceso: la construcción de un discurso pedagógico y la construcción de un sujeto pedagógico.

Esto implica serias dificultades epistemológicas, porque estamos definiendo un objeto teórico desde una construcción histórico-social.

Está claro que interesa aquí situar el pensamiento crítico en la postilustración, porque la ilustración (kantiana) limitó la racionalidad crítica únicamente a la distinción entre metafísica y ciencia, ciencia y ética, ética y estética. Le opuso a la racionalidad metafísica, tomada como dogmática, una racionalidad empírica (científica). Le opuso a la racionalidad empírica, tomada como heterónoma, una racionalidad autónoma (ética). Le opuso a la racionalidad autónoma, tomada como procedimental, una racionalidad reflexionante (estética).

Está claro, también, que interesa situar aquí el pensamiento crítico en el postpositivismo, porque el positivismo limitó la crítica únicamente a la distinción entre idealismo (negativismo) y naturalismo (positivismo), oponiendo los hechos a las ideas las razones a los sentimientos, las conductas a los sentidos.

Está claro que tampoco interesa situar el pensamiento crítico en un postpragmatismo, al menos en las lecturas que lo reducen a un "historicismo reformista" o a una mera descripción (impresionista, le llama P. Ricoeur) de las formas de vida, que subyacen a los diversos juegos del lenguaje.

Con estas contextualizaciones, cabe preguntarse qué tipo de racionalidad teórica sostiene este objeto de la pedagogía como construcción de discurso y de subjetividad. La tesis que propongo es hablar de pensamiento crítico, pero esto necesita muchas precisiones.

1. En primer lugar, un pensamiento crítico se define como una racionalidad dialéctica, que supone mediar las relaciones de teoría y práctica.
2. En segundo lugar, un pensamiento crítico se define como una racionalidad hermenéutica, que supone interpretar la discursividad en que se expresa la dialéctica entre teoría y práctica.
3. En tercer lugar, un pensamiento crítico se define como una racionalidad ético-política, que supone interpelar las comunidades interpretativas que se constituyen históricamente en la hermenéutica de la discursividad.

Se trata de tres gestos racionales distintos, con su propia lógica e, incluso, como diría Habermas, con sus propios intereses de conocimiento.

Mediación, interpretación, interpelación. Creo que la racionalidad capaz de sostener una “teoría” de la educación, como construcción de sujetos y discursos pedagógicos, se constituye desde estos tópicos o puntos de vista del trabajo intelectual, pero planteados como constitutivos de una totalidad *sui generis* que objetivamente llamamos “las prácticas pedagógicas”, y como sujeto epistemológico, hablamos de “crítica de las razones de educar”.

Se trata del “nosotros legitimamos” que acompaña todos nuestros discursos pedagógicos, que son siempre representaciones de cómo mediamos la teoría (el conocimiento) con la práctica (los sujetos). En realidad, cómo se media el conocimiento aprendido con las prácticas sociales de enseñar y aprender. He aquí la cuestión.

Por eso, sostenemos que el campo problemático de la educación pertenece a la filosofía práctica, es decir, al campo reflexivo y crítico, por razones en torno a la acción humana.

Quisiera, todavía, hacer algunas aclaraciones.

La primera aclaración es que la dialéctica tiene dos vertientes fundamentales: el idealismo y el materialismo. La hermenéutica tiene dos vertientes fundamentales: la ontología y el deconstructivismo. La ética tiene hoy dos vertientes fundamentales: el universalismo procedimentalista y el comunitarismo histórico. Aun en estas clasificaciones cabe hacer distinciones que son particularmente significativas. Las mostraremos en nuestra propia reconstrucción del pensamiento crítico.

La segunda aclaración tiene que ver con el modo en que contrastamos esta forma de definir el objeto de la pedagogía, pensamiento crítico, con ciertos criterios de racionalidad científica. Acá cobra sentido ver cómo se plantea hoy la ciencia, qué pasa en el debate epistemológico y, así, tratar de tener elementos para instaurar un contraste.

Discutiremos, entonces, algunas cuestiones sobre los límites de la racionalidad científica hoy y presentaremos el paradigma empírico-analítico y sus propios cuestionamientos, lo que se desprende para la

racionalidad científica del llamado giro lingüístico, y el paradigma holístico-sistémico. Naturalmente, en cada caso nos interesará señalar cómo se comprende la educación en tanto objeto teórico.

La práctica de educar y el pensamiento crítico

La mediación dialéctica

La dialéctica nos enseña que lo real y lo racional están imbricados. Es decir, que el conocimiento se define construyendo simultáneamente objeto y sujeto. Y que la realidad se define construyendo simultáneamente naturalidad e idealidad. Quisiera empezar por explicar esto, porque me parece que es el sustrato de una reflexión crítica sobre el objeto de la pedagogía.

El referente central es Hegel, con quien comienza a entenderse que toda ciencia, formal o natural es, en realidad, un ciencia humana o del espíritu. La crítica a esta dialéctica desde el materialismo histórico sigue siendo, para hablar de dialéctica, la otra cara de la misma cuestión. Obviamente, en este caso el referente principal es Marx.

1. El conocimiento es mediación. Esto quiere decir que es negación determinada. Y eso, a su vez, quiere decir que no es mera negación, sino que es una negación realizadora, productora, justamente, de realidad racional, o de racionalidad real.

Cuando se conoce, se opera una relación que, en apariencia, es solamente de conciencia, es decir, especular con relación a lo dado, como si lo dado fuera lo otro. Lo que la dialéctica muestra es la trama de esta relación, aparentemente especular de lo dado, y cómo en realidad en el conocimiento se van determinando relaciones que transforman la posición sujeto y la posición objeto, desde la mera conciencia sensible, pasando por la percepción, hacia el entendimiento.

En realidad, lo que la dialéctica enseña es que el conocimiento es una experiencia, que empieza por la ilusión de ser sólo conciencia (o

teoría especular) y que con rapidez descubre que es también autoconciencia (o práctica meramente negadora), para finalmente entender que es razón, o subjetividad atravesada por la objetividad, o posibilidad de construir desde sí mismo una otredad, no ya “natural”, sino “ideal”.

Pero, a esta primera cuestión se le atraviesa una segunda. La realidad no es esta mera construcción ideal del mundo, sino que –como lo enseña el mismo Hegel– es la producción “externa” de palabra y de goce, que en la relación “práctica” o del autoconocimiento se transforma en poder y trabajo. La negación de la idealidad de la razón, su realización efectiva, *es obra*, justamente, del espíritu, o del sujeto socializado por la palabra y el goce, por el poder y el trabajo. Es lo que Hegel llama “figuras del mundo”, en oposición a las “figuras de la conciencia”.

2. La realidad es “formación” (*Bildung*). Esto quiere decir que es extrañamiento y objetivación, institucionalización de las relaciones constitutivas del reconocimiento: el poder, la riqueza, la información. Lo que el pensamiento crítico, en tanto dialéctica, enseña es que las “figuras del mundo” son subjetividad instituida, extrañada, objetivada.

Aquí radica el fundamento de las razones de educar. Hegel contrapone dos modelos o paradigmas pedagógicos: educar para el mundo y sus realidades –poder, riqueza, lenguaje–, o educar para el trasmundo, para la fe y la pura intelección. En el programa de la ilustración Hegel, como buen moderno, ve lo que critica, e intenta superar estas formas de concebir la educación. Luchar contra la superstición, pero también contra el “idealismo” de la pura intelección. Emancipar al hombre como libertad absoluta, no sometido ni a un mundo alienado ni a un trasmundo alienante.

Lo que ocurre es que la verdad de la ilustración es la utilidad, y entonces, si la educación pretende ser “neutra” axiológicamente, como pretende la ilustración con su ambiguo concepto de lo “público”, se desemboca en la institucionalización misma de la libertad absoluta como terrorismo de Estado.

Es necesario superar esta ilusión de individualidad abstractamente universal; el verdadero problema, entonces, es entender la educación co-

mo un proceso capaz de constituir subjetividad ética, que no sea la mera conciencia moral del deber, sino también la institucionalización del reconocimiento mutuo, como “sí del perdón”, e instalar el reino de la solidaridad, superando la mera utilidad.

Mi propuesta en este sentido es entender la categoría hegeliana de “eticidad” (*Sittlichkeit*) como solidaridad, modo de corregir, desde el reconocimiento del mal radical que nos atraviesa, la mera formalidad de la conciencia moral y sus ilusiones de alma bella.

Entonces, los supuestos de la educación, desde la dialéctica, son que no hay sujeto de conocimiento sin “experiencia” (teórica y práctica) y no hay realidad enseñable sin “formación” (social e histórica)

Este momento dialéctico del pensamiento crítico permite indagar sobre las relaciones entre teoría y práctica, en la constitución del sujeto como razón, y las relaciones entre sociedad e historia, en la realización de la razón como espíritu. En realidad, permite entender el sujeto pedagógico, simultáneamente, como resultado más el proceso de su propia experiencia de constitución como “racionalidad”, y comprender el discurso pedagógico, simultáneamente, como resultado más el proceso mismo de su propia formación como “espíritu”.

3. Sin embargo, la dialéctica puede ser idealista o materialista. Este punto necesita algunas profundizaciones.

Se entiende por dialéctica idealista aquella que coloca a la naturaleza como momento de negación de la idea. Su consistencia está en aparecer como la negatividad misma de la idea, cuyo sentido de negación “determinada” lo comprende la subjetividad. La verdad de la naturaleza es el reino del sentido. La naturaleza aparece así como el “campo de la experiencia posible”, o como el reino de una legalidad extraña a la subjetividad, y el trabajo consiste en apropiarse de esa extrañeza y producir, entonces, sustancialidad subjetiva.

Para una dialéctica materialista, en cambio, la naturaleza es la negatividad misma del espíritu, o de la historia. Su consistencia reside en aparecer como la negatividad misma de un sentido histórico, y radica

en el sujeto la posibilidad de entender su carácter de negación, determinada por las formaciones históricas materiales. Naturalmente que aquí estamos hablando de un materialismo histórico, es decir, de una dialéctica que critica al idealismo, que coloca al ser como determinado por la conciencia y visualiza la realidad histórico-material como determinante de la conciencia misma.

El supuesto del sistema no es la discursividad lógica (metafísica), sino la discursividad práctica (histórica). Esto transforma el sentido de la educación, que no tiene como objetivo la formación de una interioridad o comunidad solidaria de “fines-en-sí”, mediando el mal radical, sino la formación de una sociedad libre de individuos libres, mediando el mal histórico.

Las consecuencias de estas diferencias para entender el pensamiento crítico son muy importantes. En mi opinión, lo que se pone en juego es la forma de entender la discursividad, o el lenguaje, como fundamento de las relaciones entre teoría y práctica, conocimiento y acción, sociedad e historia. Si se trata de una lógica metafísica, los nombres del ser (o de Dios), o si se trata de una lógica puramente nominalista, los nombres de la acción (o del hombre).

Creo que esto explica la emergencia del segundo aspecto del pensamiento crítico, lo que hemos llamado la hermenéutica.

La interpretación hermenéutica

La hermenéutica nos enseña una complicidad entre lo real-racional y el lenguaje. Es decir que la palabra no es un mero producto externo, por ser el pensamiento también alma y conciencia, ni es meramente un epifenómeno, que acompaña la división social del trabajo. Es el medio social e histórico donde el pensamiento mismo se constituye. El carácter significativo de la individualidad corporal y el carácter de matriz significativa de la mundanidad dada obligan a entender que la escritura precede a la oralidad (Derrida) y que la angustia ante la “nada” es más originaria que la certeza del *cogito*.

La construcción de la subjetividad necesita, entonces, deconstruir críticamente tanto las ilusiones de la conciencia, como las del mundo dado. En el primer caso, el conocimiento queda conectado con “el destino de las pulsiones” y la formación del inconsciente y, en el segundo caso, también queda conectado con “el destino del ser” y la nadificación del mundo. En uno y otro lado aparecen la muerte y la singularidad, el acontecimiento y el azar.

La hermenéutica cuestiona tanto la pretendida libertad del concepto, pensar sin palabras, como la supuesta necesidad de la naturaleza, actuar sin deseos. En realidad, la palabra deja de ser un medio para expresar la subjetividad, constituida anteriormente como pura experiencia, y el deseo deja de ser el mero índice de una necesidad natural, constituida previamente como puro instinto.

Ya Husserl había descubierto la complicidad entre lo “vivido” y lo “dicho”, y Heidegger prolongó esta reflexión, mostrando la distancia entre el decir mismo y lo dicho, el carácter de historicidad radical del acontecimiento.

De todo esto se siguen algunas cuestiones:

1. El conocimiento es parte de un conjunto de prácticas discursivas y se constituye en su mismo seno.

Estas prácticas discursivas tienden a conformar una red de control simbólico sobre las singularidades y sus efectos azarosos. Hay una microfísica del poder, a través de la cual se busca que nos constituyamos como sujetos, determinados desde este control social. Es lo que Foucault ha estudiado con tanto detalle en el caso de la clínica, la sexualidad, el derecho penal, todas prácticas destinadas a disciplinar el uso de la singularidad corporal. En realidad, lo que llamamos las ideas, las disciplinas, las miradas científicas, tienen su fundamento en estas prácticas sociales del poder controlador que las determina: es la arqueología del saber lo que interesa poner de manifiesto.

Este movimiento, llamado postestructuralista, porque trata de analizar las prácticas históricas concretas y singulares, más que añorar una

estructura que las signifique globalmente pasa a ser un elemento central en una epistemología de la educación.

El tema radica en la pregunta por el discurso pedagógico o la mirada pedagógica, en tanto conjunto de prácticas sociales discursivas que constituyen una subjetividad disciplinada socialmente, controlada en su poder conocer y actuar. O sea, el sujeto pedagógico no es, meramente, una construcción estructural de subjetividad racional y una realización histórica de espíritu moral. Es, también, un síntoma más de la discursividad de las prácticas sociales que buscan hegemonizar el proceso de control social.

Es decir, el poder, la riqueza y la información no son sólo “formación” de la objetividad de la razón, son también constitutivas de su misma subjetividad.

Me parece que esta circularidad hermenéutica es el verdadero problema de la educación. En efecto, si educar es enseñar mediante la transmisión de conocimientos, no hay escapatoria: enseñar es adaptar a un orden del saber dado, como un modo de disciplinar a las individualidades singulares bajo el control de los poderes hegemónicos.

Si hay un “exceso de la razón”, en relación con las estructuras formadas históricamente, la educación, o cae en una dialéctica idealista de “saber absoluto”, o cae en una dialéctica materialista de “sociedad sin clases”.

La discusión se traslada con mucha sutileza. El nuevo ámbito de hegemonía es el discurso pedagógico mismo (y desde ahí los sujetos pedagógicos). Y me parece que es aquí donde emergen las nuevas discusiones: o una pedagogía crítica que, desde el lugar de los “expertos” (únicos intérpretes racionales autorizados), puede discutir el sentido emancipador de las prácticas pedagógicas, o una pedagogía de la resistencia que, desde el lugar de los “sujetados” (únicos intérpretes vitales autorizados), puede discutir sentidos alternativos para las prácticas pedagógicas.

Creo que aparece de nuevo lo que ya Hegel indicaba en el capítulo sexto de la *Fenomenología del Espíritu*: el iluminismo político (atento

ahora a sus excesos totalitarios) y el comunitarismo estético (atento ahora a sus excesos espiritualistas).

2. Aparece entonces la idea de comunidades científicas y de comunidades de interpretación.

La hermenéutica ha puesto de relieve el corporativismo de la subjetividad histórica, que se constituye como grupos con sus propias tradiciones o que comparten los mismos paradigmas. El sujeto científico no es ya la razón única y universal. Caemos en un pluralismo de la razón, en una convivencia de paradigmas, en una exaltación de la diferencia por la diferencia misma.

La educación no es una práctica integradora, homogenizadora. Es una práctica corporativa, que constituye sujetos concientes de su pertenencia a una tradición determinada y que sólo tienen que aprender, en el mejor de los casos, a convivir en la diferencia. El gran mensaje del discurso pedagógico, hoy, es descentralización y caminos individuales para la educación. El producto: sujetos pedagógicos disciplinados corporativamente, por su pertenencia a una comunidad de información, de riqueza y de poder. Se renuncia a lo público y, por lo mismo, a la posibilidad de entender la educación como la construcción de un espacio común.

La interpelación ética

Y así llegamos al meollo del pensamiento crítico. No basta la dialéctica ni la hermenéutica. Es necesario apelar a la ética. No bastan las complicidades de la razón y la realidad, la teoría y la práctica, y las complicidades del sujeto con los discursos. Es necesario entender que en la educación hay un problema de legitimidad de lo que se enseña y de reconocimiento de los sujetos.

Esto nos lleva al plano de la racionalidad estrictamente ética, como diferente de la mera moral (como mero “deber”) y como diferente también de la mera dispersión del poder (como mero “cuidado de sí mismo”).

Nuestra tesis es la siguiente: la racionalidad crítica supone, además de dialéctica entre teoría y práctica y comprensión hermenéutica de las relaciones sujeto-discurso, interpelación ética en sentido estricto. Es decir, experiencia y cuidado del otro en tanto otro. No basta decir que en la constitución de la subjetividad hay teoría y práctica, ni tampoco basta decir que hay formaciones discursivas de control social; hay que enfatizar el reconocimiento ético, porque hay interpelación, hay exigencia de justicia, no sólo negativamente, como posibilidad de dejar ser lo diferente, sino también positivamente, como posibilidad de una construcción del espacio común, de lo público.

Por eso, la discusión sobre el objeto de la pedagogía es, ciertamente, una discusión sobre los sujetos pedagógicos y los discursos pedagógicos, pero, sobre todo, es una discusión sobre los criterios de legitimación de las prácticas pedagógicas. No basta definir estas prácticas, es necesario discutir su legitimación desde criterios ético-políticos. Se trata, en definitiva, de un objeto político. Por tanto, nos parece que hoy es necesario hablar no sólo de pedagogía crítica y de pedagogía de la resistencia, sino lisa y llanamente de una pedagogía de lo público, sin las ilusiones de los meros iluminismos y de los meros pragmatismos. Este es el desafío teórico: cómo pensar una legitimación pública de las prácticas pedagógicas.

Esta cuestión final del pensamiento crítico, la racionalidad interpeiativa o ética, obliga a entender el objeto de la pedagogía, la educación, como una cuestión normativa: la racionalidad pedagógica pertenece al campo del deber ser. Una práctica pedagógica tiene razones que la legitiman, y esas razones deben obedecer a un criterio de racionalidad práctica y ser susceptibles de argumentaciones prácticas.

De aquí la importancia que le damos a lo público como criterio de legitimación de las prácticas pedagógicas. Es el *mínimum* de racionalidad exigible a las prácticas pedagógicas.

Y, justamente, venimos trabajando para una definición de lo público en términos de universalidad concreta (dialéctica), de criticidad interpretativa (hermenéutica), de proyectos y espacios comunes para lo diferente (ética).

Cabe entonces la afirmación: hay teorías pedagógicas. Hay razones de educar y la filosofía de la educación se constituye como crítica de esas razones. Esto implica atender a lo dialéctico, a lo hermenéutico y a lo ético, y desde ahí es posible plantear teorías en diversos campos específicos que pertenecen a lo educativo. Hay teorías del currículum, de la enseñanza, del aprendizaje, de la institución educativa, de las políticas educativas, de las tecnologías de la educación, etc. Hay enfoques teóricos diversos de historia de la educación, e incluso, por supuesto, de filosofía de la educación. Pero, lo que me parece debe ser salvado en el debate actual, es la necesidad de una crítica, en el triple sentido ya expuesto, de las razones de educar.

4. El debate epistemológico y su incidencia en la pedagogía

Es difícil plantear con claridad dónde reside hoy el debate epistemológico, y más difícil todavía intentar decir algo de su incidencia en el debate pedagógico.

En un trabajo anterior* habíamos insinuado tres rasgos sobresalientes del debate epistemológico actual:

1. El reconocimiento de un pluralismo de la razón, particularmente en la aceptación de las autonomías y las nuevas relaciones necesarias entre razón científica, tecnológica y ética. Esta idea de una ruptura del monoteísmo racionalista produce efectos en el debate contemporáneo que quisiéramos tratar de profundizar. Un síntoma interesante es el esfuerzo por recuperar el sentido de la unidad de la razón, que planteó el iluminismo, sin ceder

* Cfr. Cullen, C. *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997, pp. 69-104.

a la tentación de unidades “metafísicas” o “religiosas”. Particularmente, los intentos de Habermas por mostrar cómo la separación de las esferas de racionalidad, teórica, práctica, estética, no debe ser sacrificada por exageración de ninguna de ellas y cómo, al mismo tiempo, es necesario que la racionalidad penetre más integralmente en la vida cotidiana y en la cultura. Tournaine, por otro lado, intenta un salvataje parecido, pero poniendo el problema en términos de olvido de la subjetividad, como algo más “global” que la racionalidad.

2. Una segunda cuestión tiene que ver con el problema de la diversidad de paradigmas y, en realidad, con la noción misma de paradigma y de matriz disciplinaria.

Kuhn planteó la cuestión de la inconmensurabilidad entre paradigmas, idea que Rorty desarrolla desde una crítica más radical a la “constricción epistemológica”, es decir, la obligación de tener que contar con un criterio más o menos fijado que decida la racionalidad y la vigencia de los paradigmas.

Hay nuevos problemas con que se enfrenta el reconocimiento de la inconmensurabilidad y de la diversidad de paradigmas, sobre todo en función de recuperar una visión “unificada” de la ciencia y, en última instancia, del universo del saber. Tres modelos, decíamos en el artículo citado, se debaten como respuestas:

- a) El tema de la historia de las ciencias y de las disciplinas, y una tendencia a reducir la cuestión epistemológica a una cuestión de metodología de investigación histórica en cada ciencia (junto a Kuhn, considero importante mencionar a Lákatos). En el límite, me parece que hay una fuerte tendencia a trabajar más con hermenéutica que con epistemología (Rorty).
- b) El tema del sistema de las ciencias y las disciplinas desde la emergencia de nuevos paradigmas, como el de la complejidad, la teoría misma de sistemas y los holismos de

todo tipo. Por supuesto que aparece aquí el complejo tema de la interdisciplina y la transdisciplina, que —en realidad— pone en cuestión la división y especialización de los saberes, con sus fragmentaciones correspondientes.

La clasificación de las ciencias y sus criterios, las posibilidades de interacción de miradas desde nuevas comprensiones de la totalidad. En realidad, es la crítica al reduccionismo, analítico y fragmentador, de la epistemología moderna. E. Morin puede ser un pensamiento paradigmático en esta línea.

- c) El tema de los contextos de la ciencia, particularmente lo referido a las condiciones de producción de las prácticas discursivas científicas y a las nuevas formas de circulación de la información.

La necesidad de mostrar cómo los saberes científicos se insertan en prácticas sociales más amplias, productoras ellas mismas de la subjetividad “disciplinar” (y disciplinada), y la necesidad de deconstruir las categorías y los conceptos, dados por supuestos, desde una verdadera genealogía del saber científico y de la racionalidad misma, con sus opciones. En esta línea, nos traen problemas, al menos, tres contextos:

- El económico, y las serias dificultades relacionadas con su pretendida “autonomía” para fijar los límites de la racionalidad y los senderos de la científicidad. La crítica a la razón instrumental, claramente privilegiada como sostén ideológico del capitalismo, y a la dialéctica perversa del iluminismo, sin referencia a los “fines supremos de la razón”, serían buenos ejemplos de esta situación, a la cual puede sumársele la cuestión de la crítica a la “reificación”.
- El político, desde las cuestiones relacionadas con la “neutralidad” de la ciencia, la crítica a las ideologías

y los aparatos reproductores de la dominación, hasta el tema de la “microfísica del poder”. La mirada científica es, en realidad, parte de estrategias discursivas de control simbólico que se expresan en numerosas prácticas sociales y que constituyen al mismo sujeto que hace ciencia (Foucault).

- El informacional mismo, con los desafíos que plantean las nuevas formas de control de la información y su circulación, las posibilidades de entender la ciencia con criterios de performatividad y el llamado fin de los grandes relatos. Tanto Lyottard como Deleuze, desde muy diferentes posturas, apuntan a lo mismo.

3. Una tercera cuestión tiene que ver con la emergencia de nuevos núcleos problemáticos que están desafiando verdaderos “tabúes” de la racionalidad científica.

El primero de ellos, fuertemente atado al paradigma de la física newtoniana y laplaciana, es la cuestión del determinismo y de las certidumbres. Este es un tema complejo, pero ya nadie puede negar que el azar, las catástrofes, el desorden, no son amenazas a la racionalidad, sino su propio terreno. Bastaría pensar en la termodinámica, en la física cuántica, en las estructuras disipadas.

Ideas como el orden a partir del caos, o el orden profundo del caos (atractores extraños, etc.), están indicando un cambio esencial en la forma misma de comprender la ciencia. El tema central: el sujeto, el observador, es, en realidad, parte misma de lo observado. La idea de una nueva alianza del hombre con la naturaleza, en lugar del supuesto de ruptura del paradigma de la primera modernidad. Prigogine apunta a esta cuestión.

Esto lleva a un segundo tema, la cuestión de la verdad y la caída de ciertos dogmas científicos: la certeza de la objetividad como construida *a priori*, el mito del hecho puro del positivismo, los criterios de coherencia lógica y verificación empírica, la cuestión de la falsabilidad y de

las proposiciones empíricas de bases, el tema del atomismo lógico de las proposiciones y su correspondencia con los objetos.

Se ha ido abriendo un camino más pragmático que semántico para definir la verdad científica, lo cual tiene que ver con juegos de lenguaje y formas de vida, con comunidades de argumentación y búsquedas de consensos, y con paralogías y disensos permanentes.

Un tercer problema está relacionado con la cuestión de la oposición entre acontecimiento y estructura, y la correspondiente de singularidad (diferencia) y universalidad. En una visión donde el observador queda involucrado en el objeto, donde la verdad tiene rostros pragmáticos, ligados al uso y a las formas de vida, donde el azar y el desorden juegan un rol en la producción de novedad, en las formas y en las estructuras, es evidente que la singularidad cobra un nuevo lugar.

Esto cuestiona aspectos tan serios como el de las leyes científicas, el de la aplicación a casos, el de las visiones de los refractales y los hologramas. La cuestión de la diferencia pasa a ser, para la ciencia actual, una cuestión crucial. No es, entonces, la repetición como mera "compulsión", sino como insistencia de lo mismo, la voluntad de poder, la posibilidad singular de los deseos, etcétera.

Creo que aquí también emerge como central la cuestión de la hermenéutica, al menos con relación a que plantea las posibilidades de la lógica narrativa para definir los objetos de estudio, en cuanto posibilidad de pequeños relatos que unifican lo heterogéneo y permiten reconocer su carácter de singularidad y evento.

Finalmente, y como gran cuestión en juego, me parece que la ciencia se encuentra hoy ante nuevos desafíos en su comprensión de las relaciones de la teoría con la práctica.

Me remito a lo que planteo más arriba sobre el pensamiento crítico y el objeto de la pedagogía.

1. La teoría y la práctica indican que lo real y lo racional están imbricados en una dialéctica muy compleja
2. Pero esta dialéctica no queda sometida al imperio del sujeto, si-

no que el sujeto está constituido por prácticas o formaciones ideológicas discursivas.

3. A su vez, estas formaciones discursivas plantean un tema de racionalidad ética interpelante, que me parece el meollo de la discusión epistemológica contemporánea.

Por eso, en realidad, a las constricciones epistemológicas les corresponden, no sólo una crítica dialéctica (idealista y materialista), sino también hermenéutica (ontológica y deconstructiva) y, finalmente, ética (universalista y comunitarista).

¿Cómo influye este debate en las cuestiones pedagógicas?

1. Liberando a la pedagogía de pesadas cargas. Por de pronto, su difícil situación de oscilar entre ser parte de la filosofía o quedar reducida a un conjunto de ciencias empíricas “aplicadas”. La educación puede ser estudiada “autónomamente”, en la medida en que aceptamos una racionalidad plural, una racionalidad contaminada y una racionalidad fuertemente comprometida con las prácticas sociales, con los acontecimientos y con la constitución de los sujetos.

En este sentido, la pedagogía puede ser vista como parte del pensamiento crítico que se ejerce sobre las prácticas pedagógicas y que intenta dar cuenta tanto de la formación y circulación de discursos pedagógicos, como de la constitución de sujetos pedagógicos.

2. Obligando a afinar las discusiones. En realidad, por de pronto, es importante que sepamos distinguir el problema teórico de la pedagogía, como una forma de concebir la educación a partir de un pensamiento crítico sobre las prácticas educativas, de muchos problemas teóricos que están presentes en las prácticas educativas, pero que pertenecen a otros campos teóricos.

Queremos decir que la discusión, por ejemplo, sobre teorías del aprendizaje, hechas desde marcos psicológicos o psico-sociales,

o antropológicos, o epistemológicos, no constituyen, de suyo, un problema pedagógico.

Lo mismo podríamos decir de problemas como la socialización o el lugar de las tecnologías en la socialización. Mientras no especifiquemos el campo problemático de la educación, que no es cualquier socialización, sino la que se hace mediante la enseñanza, y no cualquier enseñanza, sino la que se hace mediante criterios de legitimación normativamente públicos, sería imposible definir un problema didáctico, o de historia de la educación, o de sociología de la educación, o de psicología de la institución escolar, etcétera.

3. Creo que los paradigmas de la complejidad, más holísticos y sistémicos, permiten dar cuenta más cabal de las razones de educar. La educación es un proceso complejo que involucra la constitución misma de los sujetos que la piensan, y que supone prácticas sociales dispersas en pequeños acontecimientos y en deseos singulares de enseñar y de aprender.

Hay temas que son, a partir de estos supuestos, particularmente significativos.

La educación no puede estudiarse sino a partir de algunos supuestos:

1. Problemas relacionados con el conocimiento, que es el medio de la socialización educativa. Una política educativa, por ejemplo, se define básicamente por sus relaciones con el conocimiento, tanto en lo que hace a la selección de lo enseñable y a las condiciones de enseñabilidad, como a los destinatarios de la tarea.
2. Problemas relacionados con el poder. Pero no simplemente como un aparato reproductor de una determinada ideología, sino como un campo de lucha por la hegemonía, es decir, de verdaderos enfrentamientos de posiciones, representaciones y modos de enfrentar las cuestiones.
3. Problemas relacionados con la ética. Sin embargo, el tema central es si confundimos pedagogía con una mera descrip-

ción, más o menos impresionista, de formas empíricas de constituirse subjetividad y discurso pedagógicos, sin atender a ningún criterio normativo capaz de permitir una evaluación crítica. Por otro lado, creo que la pedagogía, planteada en este sentido normativo y crítico, debería también discutir alternativas posibles de construcción de subjetividad y de discurso pedagógico.

Pero, ¿qué debaten hoy día los educadores? ¿Qué problemas ocupan a los pedagogos?

Por de pronto, se discute el sentido y significación de la educación en el mundo de hoy. La importancia de la construcción de sujetos de conocimiento y de trabajo, de acción y de participación. ¿Qué subjetividad exige este modelo socioeconómico? ¿Qué subjetividad sostiene a estas formas de circulación de la información y de exposición a las imágenes y significantes de la cultura contemporánea?

Los niveles de educación tienen una relación con el empleo y con el trabajo, pero pueden tenerlo también con la exclusión y la marginación.

En esta discusión cobra un particular sentido la cuestión de qué sucede con la educación en relación con el ámbito de lo público. Este asunto merece algunas discusiones en detalle, porque supone que la socialización no es una mera cuestión de integración a un todo homogéneo, llamado nación, sino que se las tiene que ver con la crisis de los Estados modernos (nacionales) y con la relativa autonomía de la economía, con respecto a la política, y de la información, en relación también con la política. Pareciera que hoy el debate se centra en algo así como una “economía cultural”, y no ya política, o, mejor dicho, una economía informacional y “massmediada”. ¿Qué lugar tiene la educación?

Otro tema que debaten los pedagogos tiene por objeto preguntarse cómo se relaciona la educación con las nuevas tecnologías. Este tema, particularmente complejo, tiene implícitas algunas cuestiones: relaciones de la educación con el conocimiento, en tanto procesamiento de la información tecnológicamente asistido; relaciones de la educación con

nuevas formas de circulación y producción de sentidos, vinculadas claramente a herramientas tecnológicas.

Más aún, cabe preguntarse el papel de las instituciones educativas, su propia inserción en las redes de las instituciones sociales, las cuestiones de poder, comunicación y participación que plantean y, sobre todo, la posibilidad de comprenderlas o no como partes de un sistema educativo (entonces “administraciones”) y de una historia de la educación (entonces “representaciones”)

Otro problema tiene que ver con la construcción de las subjetividades, con la relación entre significados sociales y corporalidad, con el problema de los códigos de clases, hábitos, formas de significar condicionadas por las formas de enfrentar de modo cotidiano la existencia.

5. A manera de conclusión

Lo que hemos intentado en este trabajo fue presentar algunos elementos que puedan ayudar a definir el campo de la Filosofía de la Educación como una crítica a las razones de educar.

Hemos contextualizado el debate, diferenciando posiciones naturalistas y posiciones históricas. Hemos explicitado nuestra comprensión, definiendo el campo problemático de las razones de educar desde el pensamiento crítico, entendido, simultáneamente, como dialéctico, hermenéutico y ético.

Por último, hemos acercado algunos temas centrales del debate epistemológico actual para sugerir pistas, tanto de diferenciación de la Filosofía de la Educación, como de articulaciones, que permiten definir mejor los problemas que ocupan a los pedagogos.

Naturalmente que todo esto es más un programa de trabajo que una doctrina acabada.

6. Bibliografía

- ARRIARÁN, S. y SANABRIA, J. R. (comps.) (1995). *Hermenéutica, educación y ética discursiva*. México, Universidad Iberoamericana.
- BASABE y otros (1983). *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Madrid, Anaya.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- COLOM, A. J. y MELICH, J. C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós.
- CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Paidós.
- (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires, Novedades Educativas. 2ª ed. aumentada, 1999.
- (1996). “Hermenéutica e interpretación y hermenéutica y crítica”, en: *Coloquio de Barcelona*. Buenos Aires, Lugar.
- (2000). “Ética y subjetividad: transformaciones de un campo problemático”, en: *Fundamentos en Humanidades*. UNSL, pp. 19-29.
- (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós, (en prensa).
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, Trotta.
- ESCOLANO, A. y otros (1978). *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme.
- HABERMAS, J. (1983). “Ciencias sociales reconstructivas versus comprensivas”, en: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, pp. 32-55.
- (1985). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HOUSSEY, J. (comp.) (2003). *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba.
- LÉVINAS, E. (1971). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- RORTY, R. (1989). *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Educación, cultura y hermenéutica

Notas para una pedagogía de la narración

Pablo Cifelli

“Aquello que llamamos sujeto nunca está dado desde el principio. O, si está dado, corre el riesgo de verse reducido al yo narcisista, egoísta y avaro [...] lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la *identidad narrativa*. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un *sí mismo* instruido por los símbolos culturales.”

PAUL RICOEUR

“Hasta las más lineales biografías humanas son el resultado de los ingredientes más dispares, de factores extraños entre sí, divergentes, y cuyo único nexo no es el de la regla analítica de la coherencia, sino de la que sólo puede ser definida como un destino. No hay linealidad en ninguna biografía humana, y sí solamente la incursión de los hechos, signos, representaciones, repertorios de vida más variados, que se condensan en los vestigios de divisiones, rechazos y conflictos.”

ALDO GARGANI

1. Introducción

El presente trabajo propone un acercamiento entre el pensamiento hermenéutico contemporáneo —desde la obra de Paul Ricoeur— y un abordaje filosófico del hecho educativo que centra la mirada en la base narrativa de toda práctica educativa, en tanto que “práctica social discursiva” específica y diferenciada.

La hermenéutica —como inspiración de la filosofía contemporánea— se encuentra en el centro de los debates actuales acerca del destino de la cultura y la sociedad. Ella nos brinda la posibilidad de acceder desde otro lado —el de la sospecha— a lo que en la cotidianidad aparece como obvio o natural. Así entendido, el pensar hermenéutico es uno de los pilares fundamentales del pensamiento crítico.

El ejercicio de la crítica permite forzar los límites del pensamiento filosófico sobre la educación y puede ayudar a superar producciones teóricas que gustan de ensayar “estrategias históricas de autorreferencia [...] que todavía optan por legislar según un registro de autoridad, en lugar de disponerse a la escucha de los objetos, de los signos, de los hechos iniciales abiertos por el horizonte del mundo, de las escenas que van a formar ese entrelazamiento inconfundible de necesidad y placer que es lo que propiamente da que pensar a los hombres”¹. El pensamiento crítico posibilita el develamiento de esa complicidad cotidiana con lo real que subyace a nuestras prácticas y que generalmente nos pasan inadvertidas.

Ensayamos plantear una “pedagogía de la narración” casi al modo de una apuesta que, más allá de los resultados, se sostiene en varios aspectos reconocibles de la experiencia educativa. Desde la constatación básica —casi al modo de postulado— de que, como tal, toda práctica educativa se sostiene, pone en juego, adquiere sentido, en tanto que práctica social discursiva, hasta pensar que las narraciones se constituyen en un elemento central, en

1. Gargani, A. “La fricción del pensamiento”, en: *La secularización de la filosofía*, Gianni Vattimo (comp.). Barcelona, Gedisa, 1998, p. 28.

un criterio válido en el momento de evaluar el tipo de subjetividad que las instituciones educativas promueven. Porque, como intentaremos mostrar, la subjetividad se construye, entre otras cosas, en la manera de tejer y destejer, armar y desarmar los relatos en juego (en práctica). Juego de narración que produce sentido y, por lo mismo, constituye sujeto.

Esta base narrativa se encuentra en distintos ámbitos del quehacer educativo. Un primer ámbito es el del relato en el plano del aula. En la cotidianidad del encuentro cara-cara entre los sujetos. Relación siempre asimétrica que se construye en el día a día y constituye la inmediatez del hecho educativo. El desafío es aquí para la tarea docente y consiste en que acontezca, a partir de los relatos puestos a rodar y contruidos, algo del orden del asombro por el conocimiento; que se produzca aprendizaje.

Un segundo ámbito es el del relato institucional. Las instituciones se constituyen discursivamente, igual que los sujetos, desde un mandato, una historia, un proyecto; aquí el desafío es la gestión de los recursos, la generación de posibilidades, la organización del tiempo y el espacio.

Un tercer ámbito es el del macro-sistema. El lugar de la política educativa que puede dar contexto y sentido al día a día y a la construcción de proyectos, o que puede funcionar burocráticamente sosteniendo un mecanismo inanimado. Es el nivel del relato específicamente político. Aquí el desafío es el cuidado de lo público (de aquello que debe ser de todos y para todos), de la orientación ético-política que determina fines, metas y objetivos.

En estos tres ámbitos del hecho educativo es posible reconocer características que desde la hermenéutica pueden plantearse como base para pensar una "pedagogía de la narración". Por ejemplo, la constatación de que la educación se inscribe en una compleja trama de significaciones disponibles en la cultura (símbolos que "dan que pensar")². La relevancia del proceso de socialización que se produce en la educación adquiere

2. Ese entramado constituye el marco desde el que se puede debatir la cuestión de la heteronomía-autonomía de las prácticas educativas. Sostenemos en este sentido que, en cuanto "práctica discursiva" que opera en base a saberes y valores, la práctica educativa es específica, pero no autónoma.

significación en el entramado cultural que la sostiene. Sin ese “suelo simbólico” que aporta la cultura, la educación corre el riesgo de volverse una práctica abstracta o mera domesticación funcional. De aquí que, más allá de cualquier tentación culturalista, la propuesta hermenéutica brinda elementos para comprender la práctica educativa en el contexto más amplio de la cultura.

En la misma dirección, la hermenéutica resignifica la idea de “sujeto racional” y esta “corrección” puede aportar nuevos sentidos a la práctica educativa. En los dos términos de la expresión, porque lo que está en juego es tanto una idea de sujeto como un modo determinado de concebir la razón. El discurso pedagógico presente en nuestras escuelas y que orienta nuestros relatos se fundamenta, en gran medida todavía hoy, en la idea de estar formando un hombre cuya característica esencial y definitoria es ser un “animal racional”. Lo que muestra que, sumado a la idea de que el mundo está construido con “objetos” (sustancias, esencias), Aristóteles tiene mucho más que ver con nuestra cotidianidad escolar de lo que generalmente pensamos.

La hermenéutica nos conduce a pensar de un modo diferente la cuestión del sujeto. Desde la crítica a las filosofías del yo (con el *cogito* cartesiano como paradigma), muestra lo que no es —esencia autofundada, dato primero, fundamento último— sujeto. Pero esta sospecha crítica plantea también lo que es o puede ser la subjetividad. Más allá de la certeza del *cogito*, pero más acá de la débil e impotente disolución en la contemplación estética de una realidad fragmentada, el sujeto es una chance, una posibilidad, una posición que se constituye sobre la base de narraciones.

La “operación racional” que sostiene a este sujeto es una razón que interpreta, es decir que explica y comprende, de un modo siempre provisorio pero cierto, y que no se limita al modelo de la razón analítica. Es una racionalidad que se sabe co-deudora de la imaginación porque el sentido acontece sólo a partir de la acción (de la práctica) que implica, describir, narrar y prescribir. Opera más allá de la estrechez de los conceptos abriéndose a los símbolos culturales que constituyen la base de lo que llama Ricoeur “inteligencia narrativa”.

Esta forma de racionalidad simbólica no excluye, más bien complementa, la posibilidad de pensar la educación desde la razón crítica; porque no se limita a reproducir la realidad sino que busca recrearla permanentemente, transgrediendo los límites de lo dado, ampliando los horizontes de sentido, “creando el mundo de vuelta”, según la expresión que gustaba usar Rodolfo Kusch.

Este trabajo tiene por objetivo desglosar estas reflexiones. En una primera parte, planteamos un marco general de abordaje desde la relación cultura-educación centrándonos en la cuestión de la identidad.

Este marco exige responder sobre ciertos aspectos que caracterizan el momento actual como tiempo de crisis o “final de mundo”³. La pérdida del sentido y el descentramiento del sujeto. La crisis de las representaciones y las ideologías, el cambio en nuestra percepción del tiempo y el espacio. Desde ahí planteamos la problematización del concepto de cultura y presentamos algunos aportes que el pensamiento latinoamericano –desde la perspectiva de la filosofía– realizó sobre la cuestión que nos ocupa.

Inevitablemente estas cuestiones se ligan al debate actual sobre el impacto que la crisis cultural imprime en el formato moderno de la escuela y su crisis como “institución de acogida”, como productora de subjetividades e identidades.

En la segunda parte, se presentan algunas líneas centrales del pensamiento de Paul Ricoeur que fundamentan su visión de la experiencia humana desde el tiempo histórico y la función narrativa. Su crítica a la concepción moderna del sujeto y la propuesta de pensar la identidad como conquista mediada por los relatos. Nos parece que este pensamiento puede aportar a los que desde la educación intentan explorar alternativas productivas y fecundas. Puede ayudar a superar los caminos sin salida a los que conduce muchas veces cierta forma de plantear los problemas que acarrea la crisis cultural actual, desde la lógica de un pensamiento “para-

3. Aquí “mundo” equivale al conjunto de significaciones que dan sentido y ordenan la realidad para el ser humano en un tiempo y un espacio determinados.

metral”, dualista, que reduce las opciones del pensamiento a alternativas dicotómicas y excluyentes del tipo blanco/negro, bueno/malo⁴.

La posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico o, simplemente, de seguir pensando, se ubica para nosotros en el centro del debate político y cultural actual. Se vincula directamente con los esquemas conceptuales que utilizamos para abordar la realidad y la función de la educación. Función productora de una subjetividad más libre. Subjetividad enlazada con estructuras sociales que deberían ser más justas. La ética está en la base de la función política de la educación. Repensar estos problemas filosófico-culturales desde la educación nos lleva a realizar opciones éticas y políticas. Apostamos, en ese sentido, a pensar que la educación está ligada con la posibilidad de construir un futuro más humano y más justo, el cual se diseña también desde la dimensión simbólica que las prácticas educativas ponen en juego.

2. Educación, cultura e identidad

Es bastante común escuchar en los actos escolares cómo aparece, casi siempre con una connotación vinculada a la función social de la escuela, la cuestión de la identidad articulando los discursos. No es nuestra intención hacer una exégesis de éstos ni de los rituales que arman, pero es interesante mostrar cómo, a diferencia de otras cuestiones, el tema de la identidad se relaciona directamente con la fundamentación de la práctica cotidiana de las escuelas.

Esta cuestión abarca aspectos “teóricos” propiamente dichos, pero también, y de manera fundamental, se abre a aspectos personales y exis-

4. La expresión “pensamiento parametral” es de H. Zemelman: “...se trata de recuperar lo indeterminado mediante una construcción de contenidos sistemáticos que asegure la mayor apertura del pensamiento ante la realidad, lo que significa enfrentar los parámetros que condicionan el modo de organizar el razonamiento de manera que alcancen una mayor objetivación del mismo”. *Los horizontes de la razón*, Anthropro-Colegio de México, México, 1992, p. 59.

tenciales que hacen al modo como los distintos actores sujetos –docentes, alumnos– se piensan en su lugar profesional, personal, etcétera.

Desde una mirada filosófica de la educación que no quiere tratar con la entelequia de los fines en sí, sino con la construcción cotidiana de sentido, el desafío consiste en asumir de manera crítica ese complejo mix de “fundamentación teórica” –muchas veces reducida a un recetario de lugares comunes– y el conjunto de prácticas –sin sistematización– que en efecto algo producen cotidianamente desde las instituciones educativas.

Cuando se indaga por el “fundamento” de ese discurso pedagógico, y no sólo nos referimos al de tipo “escolar”, aparece en primer término el horizonte del proyecto modernizador que en nuestro país armó el sistema educativo en la segunda mitad del siglo XIX y que, con distintas nutrientes, llega a nuestros días funcionando y sosteniendo instituciones.

Ese discurso remite a una comprensión conceptual de la tarea educativa articulada en una constelación moderna de conceptos, “razón”, “identidad”, “progreso”, “historia”, “ciudadanía”, y otros fácilmente reconocibles.

Desde distintas perspectivas disciplinares y con opciones ideológicas variadas, este legado moderno aparece hoy cuestionado en su funcionalidad para generar prácticas con sentido. Es casi un lugar común plantear la necesidad de “adecuar” la educación y los sistemas educativos a los “nuevos tiempos” caracterizados por un profundo cambio histórico cultural⁵.

En efecto, los discursos que hasta hace pocas décadas sostuvieron el modelo de la escuela moderna y que acompañaron el desarrollo de estructuras socio-culturales y productivas, parecen muchas veces el eco de reali-

5. “En consecuencia: parece hartamente evidente que nos encontramos de lleno, en el sentido más amplio del vocablo, ante un ‘final de mundo’, que incide en todas las facetas de la existencia humana tal como ésta se ha desplegado en la ‘modernidad occidental’. No hay ningún sistema ni subsistema social que no se vea implicado en él. De acuerdo con una opinión ampliamente difundida, eso significa que todos los puntos de referencia tradicionales se muestran por igual ‘débiles’ y, a menudo, incluso han adquirido una enorme capacidad de extravío de aquellos que aún continúan confiando en ellos.” Duch, L. *La educación en la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997, p.13.

dades pasadas. Dentro de este desfasaje –discurso/realidad– la “identidad”, a secas, o la “identidad nacional” fueron conceptos fuertemente articuladores del sentido de la escuela y su función social, se recurre a ellos y es posible reconocerlos en muchos de los fundamentos de los proyectos educativos institucionales.

La escuela venía cumpliendo en nuestro país de manera bastante eficiente, hasta fines de la década de los sesenta, una función social y cultural compartida con otras instituciones de acogida⁶. En el escenario cultural actual, en este tiempo de final de mundo, se le presentan serias dificultades para poder manejar las “transmisiones” (sentidos, saberes, hábitos, costumbres, etc.) necesarias para desarrollar esta función⁷. Si es cierto que la crisis cultural replantea la función de la escuela, no es menos cierto que la cuestión de la identidad aparece señalada insistentemente como uno de los posibles “fines” a debatir para la recreación del sistema educativo en nuestro país. “Uno de los principales desafíos educativos del momento es la recuperación del papel de la escuela en torno a la consolidación de la identidad nacional. [...] nuestra identidad como Nación depende, en gran parte, de la capacidad del sistema educativo para crear, recrear, y transmitir a todos los argentinos los valores, pautas o códigos comunes. [...] en la actualidad se debe rescatar una acción educati-

6. Todas las periodizaciones son arbitrarias, en este caso optamos por tomar simbólicamente el fin de los años sesenta (Noche de los Bastones Largos, dictadura de Onganía), como la marca de la declinación de un sistema educativo que hasta ese momento había sido considerado en muchos aspectos modelo para otros países de América latina.

7. “Si tuviéramos que resumir en una frase lo que es determinante en la crisis global del momento presente podría decirse que nos hallamos plenamente sumergidos en una situación de irrelevancia creciente de las estructuras de acogida [...] estas estructuras hacen posible la identificación del individuo como proceso nunca acabado que, tomando como punto de arranque la instintividad, alcanza el punto culminante en la construcción de la persona (personificación) como centro neurálgico de relaciones significativas [...] y posibilitan el empalabramiento de la realidad por parte del ser humano; empalabramiento que tiene como consecuencia más significativa el ‘venir a la existencia’ para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella”. L. Duch, op. cit. pp. 26-27.

va que permita la integración cultural a partir del reconocimiento de las diferencias.”⁸

Para la tarea de resignificar esta función tradicional de la escuela ligada a la integración cultural es necesario revisar nuestros supuestos sobre el concepto de “cultura” y problematizar la utilización de la noción de “identidad”.

Transcribimos la definición de cultura que propone Clifford Geertz: “El concepto de cultura que propugno [...] es un concepto esencialmente semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”⁹.

Desde esta misma perspectiva, el pensamiento latinoamericano ha postulado que el sujeto de la cultura es un sujeto colectivo que se encuentra permanentemente en un proceso de constitución-deconstitución¹⁰.

En la obra de Rodolfo Kusch, la cultura tiene que ver fundamentalmente con una particular manera de habitar en un determinado “suelo”. Con un comportarse, es decir, con llevarse a sí mismo de tal forma y no de otra. Con determinados usos y apropiaciones. Al decir de Kusch, la cultura presupone un suelo “en el que obligadamente se habita. Y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que allí ocurre”.

8. Filmus, D. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel, 1996, pp. 140-141.

9. Gertz, C. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987.

10. Diversos autores y movimientos de pensamiento han abonado esta interpretación; destacamos la obra de Rodolfo Kusch, véase por ejemplo, *América profunda* (Buenos Aires, Bonum, 1975) y el *Esbozo de una antropología filosófica americana* (Buenos Aires, Castañeda, 1978) y de Carlos Cullen, “Pensar desde América” (3 tomos, Rosario, Fundación Ross, 1986).

Al mismo tiempo, este habitar que supone la cultura, el arraigarse, sólo puede darse a partir de un horizonte simbólico. Este horizonte fundamenta simbólicamente y constituye la materia prima de cualquier posible red de significación. Por este lado se comprende lo que denomina Kusch la función existencial de la cultura: "...el horizonte simbólico que está ya desde siempre, y a través del cual yo puedo ser, y sin el cual no puedo pretender mi universalidad. Es, en suma, ese lugar donde se da lo que suele llamarse cultura. La cultura encuadra el horizonte simbólico y éste es el fundamento del existir mismo"¹¹.

Si esta función existencial se cumple, la cultura le brinda al individuo la posibilidad de que conquiste una determinada "identidad" y que se constituya en sujeto. Pero el carácter de esta identidad será siempre provisorio, porque es una respuesta a la deconstitución originaria del sujeto, a la necesidad humana básica –"que va desde el hambre hasta la divinidad"– que nunca se satisface plenamente.

Desde esta perspectiva, es posible reconocer que la cultura se constituye básicamente como un proceso de creación. Pero éste no se da de manera espontánea ni al margen de las determinaciones que regulan la distribución del poder en el seno de la sociedad. De ahí la importancia que adquieren las "mediaciones" sociales. Entre ellas se encuentran (y sobresalen) las prácticas educativas. Porque la educación media entre la indeterminación originaria, el legado de las tradiciones y las distintas formas concretas de subjetividad (individual y social) que pueden ir constituyéndose donde "se pueden localizar procesos de atesoramiento, reproducción, utilización y escenificación de la memoria social, de búsqueda y auto-representación de identidades, de organización social capilar, de creación y recreación signica muy concretos, muy cercanos, muy humanos, muy cotidianos"¹².

11. Kusch, R. *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro Editor, 1976, p. 111.

12. González, J. "Los frentes culturales: culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida", en: *Culturas Contemporáneas*, Bogotá, 1-3, 1987.

La educación, desde esta mediación social con la cultura, es principio organizador de la experiencia concreta, por ella “estructuramos” nuestro presente, desde el lugar que ocupamos en las redes de las relaciones sociales. Es por ella que adquirimos una memoria de lo que hemos sido y un registro imaginario de lo que podemos ser y hacer. Es una herramienta privilegiada para conferirle un sentido a la realidad, tanto la que nos distingue porque nos ata con el grupo social, como la que nos unifica porque nos funde en alguna de las múltiples formas de existencia de lo humano.

En el citado trabajo, González apunta algunas notas que pueden orientarnos en nuestra búsqueda de un marco para entender la relación entre cultura-educación-identidad:

La cultura es una propiedad consustancial a toda sociedad concreta e histórica.

No es una “entidad” flotante dentro de las superestructuras sociales que sólo permanece y se mueve de modo especular y acorde a los movimientos “reales” de la infraestructura económica.

Tiene materialidad y soportes sociales objetivos y, por lo que respecta al ámbito de su especificidad, la división social del trabajo lo ha circunscrito a los distintos procesos de construcción, codificación e interpretación social del sentido.

La especificidad “súgnica” o “semiótica” de la cultura no es un componente más agregado a la ya de por sí compleja trama de relaciones sociales, sino una dimensión integral de todas las prácticas y relaciones de la sociedad en su conjunto.

La cultura, entendida como el universo de todos los “signos” o discursos socialmente contruidos, no agota su eficacia en el hecho de “ser” sólo signifiante, pues, precisamente porque significa, “sirve” y por ello la cultura es también un instrumento de primer orden para accionar sobre la composición y la organización de la vida y del mundo social.

Pasamos ahora a considerar cómo se nos presenta el concepto de “identidad” desde este abordaje cultural. Toda concepción de la cultura va acompañada de una manera determinada de entender la identidad.

Por un lado, al concepto del sentido común tradicional, que plantea la idea de cultura como aquello que el hombre produce centrado sobre todo en los denominados “objetos culturales”, le corresponde una noción de identidad sustancial. Entre las “cosas” que produce la cultura se encuentra también la identidad personal y colectiva. A partir de estas significaciones se construyen distintos modos de concebir la identidad que remiten a un modelo básicamente sustancial (identidad=cosa). El lenguaje cotidiano expresa esta misma connotación cuando se habla, por ejemplo, de “tener identidad”. Parece que se asimila a un “tener algo determinado”, que justamente nos “identifica” pero siempre en el orden de una posesión. Dentro de este esquema, es importante señalar que generalmente se postula que la educación es el modo privilegiado para obtenerla.

Por otro lado, al concepto semiótico de la cultura le corresponde una manera de entender la identidad que va más allá de este carácter sustancial. Ésta es visualizada como una entidad básicamente dinámica, lábil y flexible, que abre más dudas que certezas acerca de aquello que identifica a un determinado grupo social, porque se presenta como construcción histórico-cultural. La identidad, en efecto, estaría ligada al propio juego del “conflicto de las interpretaciones” que se da en el seno mismo de una trama cultural. La identidad es producto, en este sentido, de una lucha por el reconocimiento y la significación. Como tal siempre está atada a las disputas discursivas por las hegemonías y a los avatares sociales que esta conflictividad manifiesta.

El concepto de identidad evoca aquello que permanece invariante a través de los cambios y da permanencia en el desarrollo de una historia. Intentando un posicionamiento “fronterizo” entre la psicología y la filosofía, así lo expresa Carlos Cullen: “La identidad parece referirse a) a una permanencia en el cambio (lo constante, lo invariante); b) a una unidad en la diversidad de experiencias, tanto de conocimiento, como de acción, como de afectación; c) a un reconocimiento en el intercambio y la comunicación”¹³.

13. Cullen, C. “Una reflexión sobre la identidad como problema psicológico y filosófico”, *Nuevas propuestas* (2), UCSE, 1988.

La identidad ocupó también un lugar central en lo que se denominó en las últimas décadas el debate “modernidad-posmodernidad” centrado en la discusión en torno al tema del “sujeto”¹⁴. Al calor de ese debate muchos conceptos fueron cuestionados: la idea de “verdad”, “progreso” “historia”, y también la noción de “identidad”. Estas ideas, que sostuvieron maneras de comprender e interpretar la realidad durante al menos dos siglos, constituyen la base conceptual del formato escolar moderno.

Para decirlo esquemáticamente, la “crítica” posmoderna se centró en mostrar el carácter “sustancial” que encierra la idea moderna de sujeto y desplegó la crítica heideggeriana a esta noción. La idea de un sujeto racional autocentrado que sostuvo la Modernidad, con el *cogito* cartesiano o el Sujeto trascendental kantiano como exponentes privilegiados, fue dejando paso en el pensamiento contemporáneo a otras formas de pensar el sujeto (ahora sujetado). Desde el “*cogito* ampliado” con otra propuesta de identidad (que incluye el cuerpo y la inteligencia simbólico-narrativa) de Ricoeur, hasta la postulación de la “identidad publicitaria” de Baudrillard, (la no identidad del “cuerpo convertido en prótesis”), por ejemplo, hay una amplia gama con muchos matices que en lo único que coinciden es en señalar la crisis y el carácter terminal de la noción de sujeto sustancial (racional y autocentrado), que arrastra consigo también la noción de “identidad sustancial”.

Para no quedar entrampados en falsas antinomias es que recurrimos al camino abierto por la hermenéutica de Paul Ricoeur. Asumimos el “fin del sujeto autocentrado”, pero reivindicamos la pregunta por el quién de la acción. Apostamos a la producción de una racionalidad (simbólica) ampliada, más allá (y a pesar) de que no podamos sostener el optimismo ingenuo de quienes edificaron en la “razón” sistemas cerrados y autosuficientes.

14. AA.VV. *¿Posmodernidad?*, Buenos Aires, Biblos, 1988; *La posmodernidad*, H. Foster (comp.), Barcelona, Kairós, 1985; *El debate modernidad-posmodernidad*, N. Casullo (comp.), Buenos Aires, Puntosur, 1989; *Modernidad y posmodernidad*, J. Picó (comp.), Madrid, Alianza, 1988.

La vida humana se abre así a la posibilidad de constituir subjetividad, aunque ella deba asumir, como expresa Ricoeur, “su propia inseguridad, que hace de ella, en el mejor de los casos, un azar transformado en destino a través de una elección constantemente renovada en el respeto escrupuloso a las opciones adversas”.

3. Los caminos de la hermenéutica: historia, identidad y narración

Abordamos ahora algunos de los conceptos fundamentales de la hermenéutica tal como los ha desarrollado Paul Ricoeur, la comprensión de la temporalidad humana como historia, la función narrativa y la problematización de la idea moderna de sujeto a partir de la dialéctica identidad-alteridad. Es a partir de estas ideas que proponemos repensar la práctica educativa en clave narrativa.

El pensamiento de Ricoeur, en continuidad con lo desarrollado por Heidegger, reconoce en la temporalidad el carácter determinante de la experiencia humana. El punto de partida para pensar en clave hermenéutica esta experiencia es la “pertenencia ontológica yo-mundo” y el reconocimiento de esta relación de inclusión y mutua pertenencia. Desde este principio radical, la dualidad y oposición entre “sujeto y objeto” se vuelve ilusoria.

Fue Gadamer quien fundamentó esta superación del dualismo en la explicación de la comprensión de la historia. Así lo expresaba: “La ingenuidad del llamado historicismo consiste en que olvida su propia historicidad. [...] un pensamiento verdaderamente histórico tiene que ser capaz de pensar al mismo tiempo su propia historicidad, [...] una hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión misma la realidad de la historia”. Al mismo tiempo, esto implica que no hay intuición posible del sujeto por sí mismo que se enfrente a un campo de significaciones esenciales, como polo objetivo. Es porque pertenecemos a un mundo que podemos luego preguntarnos por su sentido, lo

que plantea “que en último extremo, toda comprensión es un comprenderse”.¹⁵

Superado el esquema dualista, la acción humana, en tanto que praxis productiva que busca generar sentido, se da siempre en el campo de la cultura y se concreta a través de mediaciones sociales (las prácticas educativas, por ejemplo) en formas totalizadoras (las instituciones, los sistemas) que aunque corren el riesgo de esclerotizarse tienen por base esta dinámica que les permite permanecer abiertas.

A partir de la lógica de este proceso dinámico que conjuga lo dado con lo que podemos construir y reconociendo los méritos de la “ontología de la comprensión” heideggeriana, Ricoeur prefiere en lugar de la “vía corta” de la analítica del *dasein* (que subordina el conocimiento histórico a la comprensión ontológica), el camino de la “vía larga” a través de las formas derivadas de la comprensión. Este recorrido está jalonado por los análisis del lenguaje a través de las mediaciones que representan los símbolos culturales y para nosotros posibilita un fecundo terreno para pensar las prácticas educativas¹⁶.

Por este camino, la posibilidad de comprenderse a sí mismo coincide con la interpretación aplicada a esos elementos mediadores. La comprensión ontológica dependerá de la interpretación hermenéutica. Desde esta perspectiva se renuncia explícitamente a toda pretensión de saber absoluto, a todo intento de plantear un sujeto autocentrado que se constituye y se conoce a sí mismo a través de una intuición de sí. Al mismo tiempo se abre la posibilidad de comprender por qué la inclusión de la alteridad no es un accidente o una casualidad, sino más bien la apertura que permite plantear otro modo de ser, al decir de Ricoeur, la constitución del “sí mismo como otro”.

En consonancia con la reflexión sobre la cultura que proponíamos en la primera parte, este proceso que devela la hermenéutica muestra cómo

15. Gadamer, H. G. *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977, p. 370.

16. La diferencia entre “vía corta” y “vía larga” puede leerse en el artículo de Ricoeur “Existencia y hermenéutica”, recopilado en *Hermenéutica y estructuralismo*, Buenos Aires, Megápolis, 1975.

todo pensamiento (toda práctica social, cultural, educativa) encuentra un límite y al mismo tiempo un horizonte de realización posible. Los textos que permanentemente interpretamos son siempre puestos de relieve (destacados) desde el horizonte (“simbólico”) de la cultura.

La reflexión de Ricoeur sobre la identidad narrativa se inscribe en estos postulados acerca de la experiencia temporal, la historia (también la historiografía), y la función narrativa que permite que el decurso del tiempo en que transcurre una vida humana pueda ser leído desde esta forma especial de subjetividad.

En efecto, Ricoeur muestra cómo tiempo y sujeto se enlazan por medio de la función narrativa. En las tramas que inventamos se encuentra el medio privilegiado por el que re-configuramos nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en el límite, muda. “En la narración, la innovación semántica consiste en una obra de síntesis: en virtud de la trama (narración), fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa [...] esta síntesis de lo heterogéneo (posibilita) el surgimiento de una nueva congruencia en la disposición de los incidentes”¹⁷.

La posibilidad de narrar potencia la condición de desarrollo de la existencia humana desde el momento en que el tiempo –realidad abstracta– sólo adquiere significación en la medida en que puede ser articulado en ella; dicho con sus propias palabras “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal”¹⁸.

De este modo, se puede pensar ese tipo de experiencias de totalización a las que aludíamos anteriormente –abiertas y dinámicas– como resultado de la mediación que la función narrativa realiza al recoger el pasado como tradición, ubicar el presente como iniciativa y diseñar el futuro como horizonte de expectativa.

17. Ricoeur, P. *Tiempo y narración*, T. I, Madrid, Cristiandad, 1987, p. 33.

18. Op. cit., p. 41.

Es claro que las reflexiones sobre “el tiempo y la narración” de Ricoeur no resuelven las aporías que la temporalidad presenta a lo largo de la historia de la filosofía occidental (desde Agustín hasta Heidegger), pero sin duda que las hace fecundas y permite establecer un medio apropiado para clarificar esta experiencia humana básica. Experiencia que se da en el plano de la “historia que hacemos” y en la “identidad” que la narración posibilita.

3.1 Narratividad e historia

La reflexión sobre la experiencia temporal conduce al tema de la historia humana y, en el contexto del debate cultural actual en que queremos situarnos, abre la pregunta acerca del sentido y la posibilidad de seguir planteando un tipo de totalización como la que expresa el concepto moderno de Historia Universal. Cuestión relevante en nuestro tiempo de transición y “fin de mundo”, donde el concepto de “horizonte de la historia universal” subyace en los debates sobre el destino de la actual globalización cultural.

Ricoeur se plantea el tema refiriéndose a la dialéctica entre “acontecimiento” y “sentido”. Siguiendo a Gadamer, afirma que el problema se vincula con la idea misma de “horizonte histórico”. Aplicando el modelo de la interpretación de textos dice que “en todo proceso de comprensión se produce algo así como la ‘fusión de los horizontes’ entre antes y ahora, entre el horizonte del texto que habla del pasado y el de la propia experiencia presente” del lector. La conclusión es que por fuera del concepto puramente hermenéutico de “horizonte” es imposible hablar de “historia universal” sin separar esta noción de todo proceso interpretativo.

Si bien es cierto que en esta visión de la “fusión de los horizontes” desarrollada por Gadamer parece subsistir el riesgo de sostener la ilusión de lograr una totalización absoluta, es el mismo proceso hermenéutico el que fija los límites y señala las diferencias, porque “en esta fusión la tensión permanece siempre, la armonización nunca es total [...] ya que es precisamente el sentido del horizonte el no poder verse nunca en un concepto de la

totalidad en el que se aboliría el proceso nunca acabado de la fusión de los horizontes”.

Por eso es que entre la experiencia humana irrecusable de la apertura que se opera al interior del proceso interpretativo de la historia y la operación imposible que intenta la totalización del conocimiento, se abre la infranqueable distancia que separa a una “filosofía hermenéutica” de una “filosofía del saber”. “La hermenéutica es la contrapartida de la imposibilidad de consumir la mediación total” y no existe posibilidad de asimilar ésta a la experiencia de fusión de horizontes que se opera en la comprensión. Esta constatación de la imposibilidad de la “mediación total” agudiza en el pensamiento hermenéutico la necesidad de buscar alternativas a los problemas de la experiencia social e histórica que quedan abiertos sin disolverlos en propuestas “débiles”. Ricoeur plantea, en esta dirección, “sustituir el ‘sistema’ por la búsqueda de una mediación abierta, inacabada, imperfecta, entre, por un lado, la expectativa de un futuro común y, por otro, la recepción de un pasado transmitido y, entre ambos la vivencia de un presente constitutivo de la contemporaneidad”¹⁹.

Desde la hermenéutica, sin “*aufhebung*” hegeliana que conserve, suprema y eleve, es decir sin “necesidad dialéctica”, la mediación posible para pensar la historia se ubica en la dimensión del obrar (hacer) humano en una triple red de perspectivas cruzadas entre: la expectativa del futuro, la recepción del pasado y la vivencia del presente.

Sugestivamente, para explicar esta “mediación imperfecta” propone Ricoeur comenzar el análisis por “la orientación de nuestras expectativas hacia el futuro” en lugar de la relación con el pasado histórico. Para guiar esta cuestión utiliza las categorías de “horizonte de expectativas” y “espacio de experiencia” de R. Koselleck²⁰. Estas categorías sirven como hilo conductor para interpretar los cambios que se operan en la comprensión de la historia en las diferen-

19. Ricoeur desarrolla exhaustivamente este punto en “Renunciar a Hegel”, *Tiempo y narración*, T. III, México, Siglo XXI, 1996, pp. 918-938.

20. Ricoeur, P. “La historia común de los hombres; La cuestión del sentido de la historia”, en: *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, 1984.

tes épocas y al interior de cada cultura. Así, por ejemplo, es posible interpretar la crisis actual tanto por el distanciamiento del horizonte mismo de expectativas como por el retroceso del espacio de experiencia acumulada. Estas categorías, al modo de “trascendentales” kantianos, se convierten en la condición de posibilidad para poder otorgar un sentido al curso de la historia; si la tensión entre ambos es suprimida o negada, desaparece dicha posibilidad.

La cuestión de la recepción del pasado se traduce en la “relación entre el hacer la historia en el futuro y ser afectados por la historia recibida”. Este problema conduce al tema de la “tradición”, acerca del cual afirma Ricoeur que el pasado no debe pensarse como algo terminado que está detrás de nosotros, por el contrario, el proceso de interpretación nos lo presenta siempre abierto para liberar de él potencialidades ocultas e incluso abortadas. En un sentido profundo la tradición significa transmisión, recepción activa y transformadora. Nuevamente Ricoeur recurre a Gadamer, a su conocido principio de la “historia efectual”: si no hacemos la historia tampoco somos hechos por ella, y sólo podemos pensar que la hacemos si nos reconocemos en una tradición siempre generadora de sentidos nuevos; “la tradición se presenta como una transmisión mediatizada que no cesa de apelar a una interpretación creadora y responsable”.

Es en el cruce de las perspectivas anteriores que se ubica la cuestión del presente histórico, es el presente vivo el que “mantiene la dialéctica entre el horizonte de expectativas y espacio de experiencias”. Este presente mucho más allá de ser considerado “un punto en el tiempo universal [...] es una verdadera transacción entre pasado y futuro”. Se advierte que el presente aparece en una posición totalmente distinta de la posición “inaugural” que le asignaba la modernidad; ello no implica, sin embargo, que no pueda visualizarse como el “tiempo de las iniciativas”. Reconocer el “peso” de la tradición, lejos de “condenar” el presente clausurándolo sobre sí mismo, es la posibilidad más genuina de “transgredir” sus límites hacia el futuro.

La propuesta hermenéutica adquiere la forma de una apuesta por el sentido de la acción humana sobre la historia, posibilita plantear la construcción de subjetividad cultural por medio de las narraciones y resignifica desde esa tarea el sentido de las prácticas educativas.

3. 2 La función narrativa o la vida como demanda de relato

Podemos ahora ver más claramente cómo la teoría narrativa adquiere un potente valor estructurante al relacionar la concepción hermenéutica del tiempo histórico con la vida personal y la particular identidad que el sujeto logra con la mediación de los relatos. Para ello Ricoeur cuestiona la afirmación de cierto sentido común sobre la relación entre el relato y la vida; ésta sostiene que, por un lado, “las historias se cuentan y no se viven”, mientras que, por otro, “la vida se vive y no se cuenta”. El esfuerzo hermenéutico tratará de demostrar que vida y relato están más imbricados de lo que suponemos, hasta el punto de afirmar que la existencia humana alcanza sus más genuinas posibilidades en tanto que vida narrada.

Tomando como guía el análisis del concepto griego de *mythos*, que significa a la vez fábula (historia imaginaria) e intriga o trama (en el sentido de historia bien construida), afirma que “la intriga —la trama— no es una estructura estática sino una operación, un proceso integrador, el cual sólo se realiza en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia relatada. Al hablar de proceso integrador me refiero al trabajo de composición que confiere a la historia relatada una identidad que se puede llamar dinámica (*narrativa*)”. Esta actividad, que denomina “proceso estructurante de la intriga”, le permite mostrar cómo la experiencia humana puede adquirir una configuración particular a través de la síntesis de elementos heterogéneos.

El proceso de síntesis que opera el relato se puede constatar en tres órdenes distintos: en primer lugar, opera una síntesis entre la multiplicidad de incidentes y acontecimientos y una historia relatada “que siempre es más la enumeración en un orden simplemente serial o sucesivo, de los incidentes o los acontecimientos que organiza en un todo inteligible”. En segundo lugar, es síntesis de “componentes tan heterogéneos como lo son circunstancias halladas y no deseadas, agentes y pacientes, encuentros por azar o buscados [...] medios más o menos adecuados a los fines y resultados no anhelados”; es síntesis, por último, de dos clases de tiempo que se expresan en toda historia relatada: la sucesión y la configuración. Narrar

una historia es, desde el punto de vista temporal, “extraer una configuración de una sucesión”. Este proceso permitirá hablar de “la identidad temporal de una historia” y abordar la relación del relato con la vida.

El relato se relaciona y conduce a la vida, porque su sentido brota de la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. Por eso es que la interpretación pone de manifiesto la capacidad del relato para transfigurar la experiencia. Explica Ricoeur este proceso por medio de las tres dimensiones que posee toda obra: la referencialidad, es decir la mediación del hombre con el mundo; la comunicabilidad, mediación del hombre con el hombre, y la comprensión de sí, es decir la mediación del hombre consigo mismo. La hermenéutica se ubica así en el punto de unión entre la configuración interna de la obra y la refiguración externa de la vida²¹.

Por otra parte, la vida se vive, pero es necesario problematizar la simple ecuación entre la vida y lo vivido porque “una vida no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea interpretada”, y en esa interpretación los relatos desempeñan un papel mediador irremplazable. Porque “los relatos imitan de manera creadora esa mezcla de acción y sufrimiento, de actuar y de padecer que constituye la trama misma de la vida”.

La actividad narrativa adquiere anclaje en la experiencia misma de la vida en tanto que ésta requiere de la inserción de lo narrativo y se manifiesta como una pasión en busca de relato. Es la experiencia vital, en cuanto tal, la que pone de manifiesto una narratividad virtual que, contra la opinión más generalizada, no nace de una acción de las historias sobre la vida, sino de ésta entendida como “demanda de relato”. La vida se vive, pero únicamente en tanto que vida narrada.

Ricoeur puede caracterizar de esta forma a la vida humana como “el campo de una actividad constructiva mediante la cual intentamos reencontrar, y no simplemente imponer desde afuera, la identidad narrativa que nos constituye”.

21. Este tema está desarrollado en la conferencia de Ricoeur “La vida: un relato en busca de narrador”, en: *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, 1984, pp. 45-58.

Desde esta dialéctica vida-relatos pueden abrirse nuevos horizontes para comprender el problema del sentido de la acción humana. Si los sujetos de una historia (personal o colectiva) son concebidos como entidades sustanciales, es al precio de condenar la acción a la repetición. Por el contrario, la subjetividad que nos permite entrever la reflexión hermenéutica (con el modelo de la lectura como guía) es la de un ser esencialmente histórico, que se comprende y constituye a partir del juego creativo de la interpretación de una herencia cultural.

Dentro de esta relación vida-relato es que se despliega la idea de una formación narrativa de la identidad o, mejor dicho, es donde la idea de identidad narrativa adquiere su sentido. En realidad la noción de identidad narrativa se vincula, por un lado, con el concepto de temporalidad, y alude al “modelo lector” aplicado a la vida, para convertirla en “verdad” humana. Pero, por otro lado, también incorpora la problemática “tradicional” del sujeto y la cuestión del quién, del sujeto en tanto que agente de su propia historia. Aquí el concepto muestra su riqueza para convertirse en un camino alternativo a la falsa opción “identidad-no identidad”.

Abordada desde esta perspectiva, la identidad se vincula no sólo con la constitución del tiempo histórico como humano, sino con la constitución del yo como sí mismo. Para mostrar esta diferencia Ricoeur distingue entre la identidad *idem* –formal y sustancial– del yo concebido sin cambios e idéntico, y la identidad *ipse*, que no refiere a un núcleo inalterable sino a la posibilidad de que la trama –como conjunto de voces narrativas– extraiga una configuración en la sucesión, una concordancia (siempre provisoria) en la discordancia heterogénea de la experiencia²².

22. “La distinción interna del mismo (*meme*) bajo la figura de la identidad personal, a saber, la distinción entre la ‘mismidad’ (*memeté*) y la ‘ipseidad’ (*ipséité*) es constitutiva de la propia noción de sí-mismo. [...] refiere a dos maneras diferentes en que la identidad personal se establece en el tiempo”. “Discurso, metafísica y hermenéutica de sí-mismo”, P. Ricoeur, en: *Anthropos* (181), Barcelona, nov-dic. 1998.

La identidad narrativa, en tanto que conjuga “ipseidad” y “mismidad”, incorpora la cuestión de la alteridad y constituye una interpelación ética para el sujeto en tanto que “sí mismo”. El sí (mismo) a diferencia del yo tiene carácter reflexivo. Se constituye por medio de la reflexión y en mediación con la alteridad.

Así como la mismidad remite a un núcleo no cambiante de la persona, la dialéctica de la ipseidad tiene su referencia en la alteridad. Pero no es cualquier alteridad, es aquella que se descubre como constitutiva del sí mismo. Entre las “filosofías del *cogito*” y el *cogito* quebrado, la “hermenéutica del sí”, en esta propuesta de Ricoeur, busca una aproximación al sujeto que no sea mediante el pro o su inversión en el contra. “Decir *sí* no es decir *yo*. El *yo* se pone o es depuesto. El *sí* está implicado de modo reflexivo en operaciones cuyo análisis precede hacia el retorno hacia sí mismo.”²³ El otro es descubierto reflexivamente formando parte de la propia identidad. Dialéctica del sí y de su otro, que consiste en que el sí se hace tal en la medida en que se descubre como otro, es decir, propiamente, “sí mismo como otro”.

Lo que esta diferencia abre es otra forma de concebir al sujeto, en tanto que “*cogito* ampliado”, pero también “herido”. Un sujeto que se vuelve cuestión para sí mismo, no un dato primario y transparente, no es el sujeto exaltado por las filosofías modernas del yo, pero tampoco es la mera dispersión de vivencias fragmentarias; se constituye (narrando) como una subjetividad finita, contingente y plural. Es esfuerzo por llegar a ser, tensión y acto más que sustancia²⁴.

Si desde estos aportes de la hermenéutica retomamos la cuestión del sujeto y el sentido que le otorgamos a la educación podremos constatar que las preguntas básicas —¿qué somos?, ¿para qué sirve la educación?— no tienen respuestas inmediatas, pero adquieren una importante vía de aproximación.

23. *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1996. Prólogo, p. XXXI.

24. Véase el desarrollo de este tema en “¿Hacia qué ontología?”, en: *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1996, pp. 328-397.

No podremos conquistar respuestas definitivas desde nuestra conciencia finita. Pero podemos intentar un camino de comprensión mediado a través de los otros y los símbolos de nuestra cultura. Comprensión narrativa que resignifica esa práctica discursiva que llamamos educación, abriendo su campo –de acción, deseo y afección– como un texto que recreamos permanentemente y desde el cual es posible conquistar nuevos recursos de sentido.

4. Bibliografía

- AA.VV., (1998). "Paul Ricoeur: Discurso filosófico y hermeneusis", número monográfico, *Anthropos* (181), Barcelona, nov-dic.
- BÁRCENA, F., MÉLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.
- CULLEN, C. (1998). "Una reflexión sobre la identidad como problema psicológico y filosófico", *Nuevas propuestas* (2), UCSE.
- (1986). *Reflexiones desde América*, Editora Fundación Ross.
- DUCH, L. (1997). *La educación en la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- FILMUS, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel.
- GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- GERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GONZÁLEZ, J. (1987). "Los frentes culturales: culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida", en: *Culturas Contemporáneas*, Bogotá, 1-3.
- KUSCH, R. (1975). *América profunda*, Buenos Aires, Bonum.
- (1976). *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro Editor.
- RICOEUR, P. (1984). *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia.
- (1992). "La identidad narrativa", en: *Diálogo Filosófico* (24), Madrid, sept.-dic.

-
- (1975). *Hermenéutica y estructuralismo*, Buenos Aires, Megápolis.
 - (1985). *Hermenéutica y acción*, Buenos Aires, Docencia.
 - (1987). *Tiempo y narración*, T. I, Madrid, Ediciones Cristiandad.
 - (1996). *Tiempo y narración*, T. III, México, Siglo XXI.
 - (1996). *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- VATTIMO, G. (comp.). (1998). *La secularización de la filosofía*, Barcelona, Gedisa.

Educación, suelo y filosofía

Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación

Andrés Brandani

“El sur será quien resuelva los problemas
del próximo [este] milenio”¹.

1. Introducción

A lo largo de este escrito nos proponemos reflexionar sobre la educación, más precisamente sobre el espacio educativo, desde el punto de vista de la filosofía en América latina. Partiendo de la concepción de que el hombre y la mujer, al igual que la escuela, viven en y por un suelo que es anterior, que no se puede tocar o retener, pero que es y sobre él se da nuestro estar, consideramos que no es lo mismo hablar de una escuela europea o norteamericana que de una escuela en América latina, y por esto es necesario explicitar aquellas características que surgen del estar en estas tierras. Por esta razón guiamos nuestro trabajo en la filosofía de un autor de las características de Rodolfo Kusch, para tratar de definir lo otro anterior, nuestro estar en un domicilio existencial determinado y propio de estas tierras, con una historia que no nos es ajena. Que debe estar presente al momento de pensar una escuela que deba hacer a las características de nuestro mundo globalizado, realidades de muerte y exclusión.

1. Gúsev, Vladimir. *El ardiente viento del Sur, José de San Martín*. Moscú, Editorial Progreso.

En la misma línea, consideramos que las partes constitutivas de la escuela, el espacio educativo, los alumnos y los docentes, deben partir todos desde el reconocimiento de un mismo suelo que les es común. Y desde esta primera coincidencia es que se puede constituir la escuela, no como un mero espacio de retención o contención social, sino como un lugar de producción del conocimiento, en un trabajo conjunto y mancomunado de cada una de las partes que forman la escuela, que también necesita del suelo para poder existir plenamente. De esta manera, entendemos la escuela como una metáfora que surge de una combinación especial del espacio educativo, los alumnos y los docentes, que configuran un objeto totalmente nuevo.

Por último, intentaremos dirigir nuestra atención a algunas nuevas prácticas de trabajo en educación, para poner de relieve la importancia que tiene en los sujetos el reconocer y vivir lo anterior, el suelo en el cual estamos. Reconociendo la necesidad, por parte de la filosofía, de dirigir la atención a las pequeñas prácticas, a los frentes de liberación, proponiendo una actitud que adopte la reflexión filosófica como guía en la acción de construir otra realidad, otra escuela, otra sociedad, que tenga como primer objetivo la vida y no una propuesta de solución y muerte.

2. Nuestro punto de partida

Partimos de la posición que considera que toda reflexión está condicionada por el lugar en el que se realiza. Mejor dicho, la reflexión siempre parte de un lugar, surge desde un suelo que no puede ser negado. Ignorar esto —que es anterior al movimiento de la reflexión— es similar a querer cosechar frutos de un árbol que no tiene raíces. Es necesario darle un espacio explícito en la reflexión filosófica al lugar desde el que se la proyecta. Esto implica el reconocimiento de algo que la supera, un “desde dónde” se despliega la vida y la muerte, los deseos, las voluntades, los proyectos, los prejuicios y los juicios.

Reconocimiento, en definitiva, de un horizonte simbólico que es al mismo tiempo suelo y que posibilita llevar adelante el estar de una manera particular y distintiva.

Esta tarea se torna ineludible cuando la propuesta, como pretendemos de manera tentativa en este artículo, es realizar un abordaje cultural de la educación. En el espacio educativo interactúan, por lo menos, tres actores: el sujeto alumno, el sujeto docente y la escuela como institución o proyecto. Estos actores están todos en un lugar, comparten un estar siendo en un suelo que es necesario explicitar en la reflexión filosófica y, sobre todo, en la práctica diaria.

Esta aproximación es, ante todo, una toma de conciencia de aquel lugar, un reconocimiento de que estamos en él. No se propone definir acabadamente el lugar, tarea quimérica si las hay, ya que esta labor es propia de cada uno y una en la vida cotidiana. Toma de conciencia que permite generar y reconocer los vínculos y deudas que se tienen con el suelo que habitamos; además, (re)conocer lo propio del otro con el cual se relaciona, que acompaña en la tarea de convivir y compartir un mismo espacio, en este caso el educativo.

Poder pensarnos como sociedad implica encontrar y disfrutar de la relación con el propio suelo, con el lugar que nos sostiene, ya que, como afirma Carlos Cullen, “saberse arraigado a la tierra es la primera forma de sabiduría de un pueblo”² y se convierte en la condición necesaria para el desarrollo de otras formas de sabiduría.

Nuestra reflexión sigue el camino señalado por el filósofo y antropólogo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979), quien dedicó su vida al análisis y desarrollo de la búsqueda del ser latinoamericano. Para él, la filosofía “supone ante todo asumir la miseria de no ser más que un hombre aquí y ahora pegado al suelo en que nacimos”³. Su objetivo fue

2. Cullen, C. *Fenomenología de la crisis moral, sabiduría de la experiencia de los pueblos*. Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978.

3. Kusch, R. *Geocultura del hombre americano*. Argentina, Editorial Fernando García Cambeiro, 1976.

construir una filosofía que hundiera sus raíces en el suelo americano, pero que reconociera que vivimos una contradicción o conflicto que nos constituye, en la medida en que “el drama de América está en la participación simultánea del ser europeo y del *presentimiento*⁴ de una onticidad americana”⁵. Pretendemos, más que encontrar, abrir caminos que permitan reconstituir la escuela a partir de nosotros, y eso significa a partir de nuestro cuerpo, deseos, afectividad, percepción, reflexión y relación con el otro, con el cual compartimos y constituimos un mundo. Y, sobre todas las cosas, desde un lugar y un estar siendo en ese lugar, desde nuestro domicilio existencial.

3. Algunos conceptos que guían la reflexión

Quizás sea conveniente explicitar algunos conceptos centrales de la obra de Rodolfo Kusch, que son utilizados en la reflexión que nos proponemos llevar adelante, sin tener la intención de agotar la riqueza de tan poderoso autor. Dos de sus conceptos principales son el estar y el ser (o estar-siendo o ser-alguien), como nos explica Pablo Cifelli:

“El edificio conceptual de la obra de Kusch se construye a partir de la distinción entre estas dos categorías SER-ESTAR [...] los términos quieren caracterizar un modo de ser cultural, una actitud básica para enfrentar el mundo y la vida. El SER caracteriza lo propio del ideal existencial europeo, tiene como antecedente la figura del MERCADER, y se realiza en lo que Kusch denomina el afán de ser alguien como ideal u horizonte existencial de esa cultura. Provoca la tensión propia de la vida europea moderna. Por el contrario, el ESTAR resume y señala lo propio

4. El destacado es nuestro.

5. Kusch, R. *La seducción de la barbarie*. Argentina, Editorial Fundación Ross, 2000, p. 85.

del modo de ser o *ethos* cultural americano. Se resume en el mero-estar que indica la supremacía de lo comunitario. Privilegia la instalación en un suelo e indica un sentido distendido de la existencia. El conflicto fundamental a resolver se da en el enfrentamiento con las fuerzas cósmicas en un mundo que se concibe como desgarrado entre dos polos frente a los cuales el hombre debe lograr su instalación. [...] En el ideal del ser alguien, por el contrario, el hombre se debate con las fuerzas del mercado y apela a su voluntad y destreza para dominarlas. En este nivel, el ser marca para lo humano el tiempo de rendimiento mientras que el estar señala el tiempo de sacrificio.”⁶

La concepción que presenta Kusch sobre la historia también es central en su pensamiento, en el cual distingue entre una historia chica y una grande, que incluye a la primera. La historia en América pasa por otro lugar; no son los hechos inmovibles de la historia occidental, sino que transcurre por la vida cotidiana, por esto los símbolos del fútbol, los artistas o los diferentes tipos de caudillos despiertan más interés que la historia patria. “Si Descartes trataba de evitarla, [a la vida cotidiana] y mediante una duda metódica procuraba evitar los residuos de su vivir diario para encontrar un principio inmovible a fin de fundar su racionalismo, nosotros lo haremos al revés. Nosotros trataremos de encontrar la verdad inmovible en lo cotidiano, pero en un terreno elemental.”⁷

Se podrá tener historia en América cuando comprendamos que “el verdadero tiempo histórico está enredado en mi vida, es uno mismo quien lo resuelve, y el tiempo se resuelve con mi realización, cuando puedo afirmar que he cumplido con lo que me propuse en mi vida. Recién en este momento podremos decir que tenemos nuestra propia historia”⁸.

6. Cifelli, P. “El peso del existir en América. Una aproximación a la obra de Rodolfo Kusch”, en: *Proyecto CSE*, Buenos Aires, año V, N° 16, 1993, pp. 67-88.

7. Op. cit. 3.

8. Idem.

Y la historia, al estilo occidental, la de la iconografía, los hechos objetivos, el examen de las fuentes, entre otras cosas, es tan sólo la “pequeña historia, porque apenas habla del sacrificio de los otros”. Pensar nuestra historia es ampliar la mirada y llegar hasta lo más profundo de los tiempos, donde nuestro relato ya ha comenzado a escribirse, en el suelo anterior a nuestra vida occidental; existe antes otra historia, la americana, de la cual somos parte y de ella venimos.

Lo que determina al ser es el horizonte simbólico, que a su vez se encuadra en la cultura, y éste, el horizonte simbólico, es el fundamento del existir mismo; en el horizonte simbólico “se articula el sentido, es el domicilio en el mundo”⁹. Ser un sujeto para Kusch implica ser un ente pensante, luego, el pensamiento se mueve dentro de un lenguaje y el lenguaje, por último, implica un horizonte simbólico, y éste se alimenta de una tradición, funciona dentro de un presente y permite proyectar o anticipar hacia el futuro.

La cultura encuadra el horizonte simbólico, “la cultura supone un suelo en el que se habita, ante el cual no es posible ser indiferente”¹⁰, por lo tanto, la consistencia de mi vida radica en “mi entidad que emerge del suelo, ser de mi consistencia, y también en lo que está sumergido en el suelo, el estar de mi consistencia. [...] La cultura entonces cumple con la función existencial de concretar mis proyectos, me hace ver el horizonte donde instalo mi existencia. Con ese horizonte simbólico concreto creo un mundo habitual, sin el cual no podría sostener mi existencia”¹¹. Tenemos, por tanto, un domicilio existencial que radica en el estar en nuestro suelo, cultura y horizonte simbólico; es la historia grande, pero también la vida cotidiana, el relato de un abuelo, la cena familiar, el domingo de fútbol, nuestros dioses mortales. “La estancia se refiere entonces a una experiencia

9. Idem.

10. Idem.

11. Idem.

originadora de lo esencial y, por consiguiente, también a una experiencia para ser. Lo referente al ser se incuba a partir de la circunstancia o del accidente del estar”.¹²

4. El horizonte donde vivimos

Es imposible pensar las relaciones que se dan en el aula sin antes comprender que el espacio educativo, al igual que la reflexión, está fuertemente arraigado a un suelo, que depende de esto otro anterior, constituido por una historia (la chica y la grande), una cultura (la oficial y la excluida), una realidad de vida (y muerte), lo cotidiano, lo que se cuenta y lo que se calla, lo específico de la zona, la comunidad. La escuela depende de manera directa del suelo, en una relación armónica o conflictiva, donde se construye y desenvuelve. Por ello es necesario que la filosofía latinoamericana busque “la definición exacta de lo americano en su dimensión humana, social y ética”¹³, dado que sólo a partir de esta definición es posible construir una escuela desde el nosotros y la relación con los otros con los cuales compartimos y constituimos un mundo. La filosofía tiene que avanzar en la búsqueda y reconocimiento de aquellos elementos que nos hacen presentir una onticidad americana.

Es la filosofía la que puede conducirnos hacia lo profundo de América, porque es capaz de encontrar en la oscuridad de la noche de los tiempos —privada de cualquier cosa que no sea el mero amor a la sabiduría— la verdadera relación con nuestro suelo. En tiempos de escepticismos, miedos, relativismos éticos y exclusión de los rostros ajenos a un mundo globalizado y regido por pautas de “éxito”, dictadas por un norte alejado de la vida y transmitidas por cadena mundial, es la que

12. Kusch, R. “El hombre argentino y americano”, en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*. Ediciones Castañeda, año IV, enero-diciembre de 1978.

13. Op. cit. 3.

nos permitirá llegar a eso anterior, al origen de la sabiduría que está en los pueblos y su historia grande, "en el núcleo sapiencial (ético-mítico) de sus culturas"¹⁴. La filosofía es posible, y es nuestra posibilidad, "pero sólo *habitando* cerca de su origen, es decir, del *mito* como forma de la sabiduría de los pueblos (y no como mordaza del deseo de saber), donde se conserva celosamente el coraje de la verdad, y sólo *cultivando* la tierra que la sustenta, es decir, el *ethos* como contenido de la sabiduría popular, que conserva celosamente la fe en el poder del espíritu"¹⁵.

No tomar en cuenta el horizonte donde habita la escuela, y con ella los sujetos que la integran, es dejarla suspendida en el aire, sin vínculos con su entorno, sin la posibilidad de asumir su pasado y vivir un presente que le sea propio. Una escuela alejada de su suelo no puede desenvolverse adecuadamente, sus objetivos, planes de estudio, estructuras, se vuelven meros enunciados vacíos, que en el mejor de los casos expresan un deseo que no puede ser desarrollado satisfactoriamente. Sin el contacto con lo suyo anterior, la puesta en práctica fracasa desde un antes de la práctica misma, el deseo se obtura a sí mismo, desea algo que no es y no puede ser, desea sin conocerse y por lo tanto desea su muerte, la escuela sin suelo desea la exclusión, la no-vida.

El espacio educativo, los docentes y los alumnos forman un todo que comparten un suelo y sólo al reconocerse cada uno de estos elementos en el mismo suelo, partiendo de la misma historia y construyendo un mismo presente para un futuro, es posible construir una escuela que no lleve desde sus inicios una contradicción insuperable. Esa contradicción se vive de diversas maneras, pero no deja de ser una y la misma contradicción que surge de no entender o vivir el estar, intentando meramente ser alguien alejado de sus raíces, de ese núcleo anterior donde radica la sabiduría de los pueblos, la sabiduría que la filosofía ama e intenta escuchar.

14. Cullen, C. "La vocación sapiencial de la filosofía", en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*. Ediciones Castañeda, año V, enero-diciembre de 1979.

15. Idem.

5. El cielo y la tierra de la escuela

Estar en nuestro suelo implica comprender que dependemos de la tierra y el cielo¹⁶, sin ellos no podemos ser nada. La tierra nos nutre, nos da aquello por medio de lo cual vivimos, “la tierra lleva la vida, la alimenta, la deja emerger y desaparecer, se recubre de vida para velar su figura última, desnuda, inexorable. [...] La tierra es por otra parte potencia, dueña de la vida y de la muerte, en tanto *tierra nutricia*”¹⁷. Es nuestro punto de referencia de todo lo que nos rodea, es desde ella que podemos juzgar el movimiento; la relación del propio cuerpo con cualquier objeto está mediada por la tierra, es en ella donde nos ubicamos y donde están y encontramos a los demás, es esa totalidad que abre horizontes de posibilidades al mundo de la vida. Pero no es sólo la tierra nuestro punto de referencia, aquel que brinda horizontes donde se despliega la vida; también se necesita de otra referencia, del cielo, que brinda ese algo que no se puede retener ni poseer pero que, sin embargo, nos engloba a todos, y a partir de este todo etéreo nos es posible ubicarnos en un antes, un ahora y un después. El cielo marca nuestras relaciones con los otros de una manera diferente pero complementaria a como lo hace la tierra. El cielo y la tierra son nuestro primero y constitutivo enraizamiento al mundo de la vida, a partir de ellos es que podemos vivir y habitar este mundo, relacionarnos con todo –y con todos– lo que nos rodea.

A partir de comprender y experimentar el primer punto de enraizamiento, el del cielo y la tierra, podemos elevarnos por sobre éste y llegar a otros enraizamientos y potencias que despliegan el mundo de la vida, que nos permiten vivir como autores y actores “el drama de la vida”¹⁸, de

16. Patočka, Jan. “Notas sobre la prehistoria de la ciencia del movimiento: el mundo, la tierra, el cielo y el movimiento de la vida humana”, en: *Le monde naturel et le mouvement de l'existence humaine*, traducción Diana H. Mafia. Inten-tum, Facultad de Filosofía y Letras, 1996.

17. Idem.

18. Op. cit. 16.

comprender lo “importante de vivir la confusión”¹⁹. Sólo porque podemos “apoyarnos” en el cielo y la tierra es que podemos pasar a otros apoyos, donde el enraizamiento ahora será en y con el otro, en contacto y dependencia mutua para la vida. Se produce una avalancha que permite concebir una tierra nueva, porque ahora el contacto necesario para la vida ya no es el cielo y la tierra, sino que es el otro, y puede ser el otro porque lo encontramos en el primer enraizamiento, a partir de nuestro suelo –cielo y tierra– que con los otros compartimos, y con ellos es posible construir “una tierra nueva, reina del espíritu y la libertad”²⁰.

Asimismo, la tierra y el cielo no son sólo el mero espacio y tiempo que nos permite desenvolvernó, los que nos dan el punto de referencia para poder vivir, los que nos abren horizontes de posibilidad. Además, son los que nos dan la historia de nuestro suelo, una cultura, una forma de relacionarnos con el otro, un presente de vida (o muerte), una comunidad, un lugar en el cual podemos estar. La escuela, al igual que el ser humano, no puede habitar el mundo sin tener de manera anterior una tierra y un cielo donde vivir, un suelo donde estar. El hombre necesita el suelo para poder caminar su vida, la escuela lo necesita para poder educar. Las partes constitutivas de la escuela tienen su origen todas en un mismo cielo y tierra; es necesario comprender esta característica que comparten, previa a cualquier otro tipo de relación o nexo, para poder pensar una escuela que construya otra tierra posible, para que las relaciones que en ella –la escuela– existen puedan ser plenas y ayuden al desarrollo, producción y reproducción de la vida humana²¹ en vez de atentar contra los valores y culturas que cada parte de la escuela tiene en su historia e identidad constitutiva.

19. Op. cit. 3

20. Op. cit. 14.

21. Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. México, Trotta, 1998.

Para construir o pensar una escuela que lleve adelante, hasta las últimas consecuencias, sus metas de liberación y defensa de la vida humana (no en sentido meramente biológico, sino considerando aspectos amplios como criterio: cultura, calidad de vida, producción de conocimiento, salud, trabajo, derechos, etc.) primero se debe partir conscientemente de eso otro anterior, del suelo, del cielo y la tierra, comprender este enraizamiento, para luego generar otro vínculo entre los unos y los otros y, de esta manera, poder avanzar desde un lugar común donde no existe una contradicción previa que obture el deseo, hacia otro lugar de desarrollo pleno de las expectativas y posibilidades de alumnos, docentes y escuela.

El propósito de la escuela, su para qué, necesita del suelo; lo necesita en cada uno de sus elementos que la conforman, los alumnos, los docentes y la escuela misma como institución. El acto de formar no es una mero depósito de conocimientos o habilidades que realiza la escuela hacia los alumnos a través de los docentes, a partir de planes de estudios "exitosos" dictados por el organismo globalizador de turno que ordena las nuevas pautas de la educación especializada, con el principal objetivo de lograr "la reducción de la brecha entre lo educativo y lo económico a favor, claro está, de los intereses dominantes del sistema"²², sin tomar en cuenta, en ningún momento, el cielo y la tierra donde la escuela y sus miembros viven (éste sería un ejemplo práctico de una escuela, alumnos o docentes, que están suspendidos en el aire, sin contacto con el suelo, la tierra, que les permite la vida). Por el contrario, una educación desde donde vivimos (tanto la escuela, como los alumnos y docentes) es una acción compleja que construye, y no de mera transferencia. En las palabras de Freire, "saber que se enseña no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"²³. Este crear las posibilidades es la práctica formadora, de

22. Berisso, D. "Las trampas del economicismo", véase p. 151 de la presente obra.

23. Freire, P. "Pedagogía de la autonomía", *No hay docencia sin discencia*.

naturaleza claramente ética, pero para esto tengo que “percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo [y los otros] que no es la de quien nada tiene que ver con él”²⁴. No es posible llevar adelante una práctica formadora, siendo alumno, docente o escuela, sin partir primero del mundo que se habita, de las particularidades compartidas, de una historia y una realidad que, en nuestras latitudes, es de muerte y exclusión, para pensar y construir en la práctica un presente y futuro de vida, que es ya esperanza en acción cuando se comienza el trabajo. Comprender el lugar de donde somos y venimos, buscar un camino que valore este suelo anterior y comenzar la práctica liberadora es, desde el inicio, una nueva vida contra la realidad de muerte y desesperanza. La educación plena, la que surge del suelo, puede “comprender fundamentalmente las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus diversiones, sus religiones, sus leyendas, sus devociones, sus significados y formas de hablar, sus miedos”²⁵.

6. La escuela, una metáfora que necesita del alma del mundo, el suelo

Cuando Ortega y Gasset²⁶ define la metáfora, explicitando su carácter de transferencia y transposición, hace referencia a la explicación etimológica que indica la posición de una cosa en el lugar de otra. Sostiene que la transferencia es mutua entre los dos elementos de la metáfora, una parte de la metáfora se transforma en la otra y viceversa, y dada esta característica sostiene que existe un lugar, un espacio, que no es el de ninguna de las partes de la metáfora, sino que, por el contrario, éstas se

24. Op. cit. 14.

25. Freire, P. *Alfabetización y ciudadanía*.

26. Ortega y Gasset, J. *La deshumanización del arte*. Barcelona, Editorial Planeta-Agostini, 1985.

ponen en un tercer lugar que es el mismo para ambas, se colocan en un lugar-sentimental. Es, por lo tanto, la transposición de dos elementos, componentes de la metáfora, desde su lugar a un lugar sentimental. Metáfora significa, para Ortega y Gasset, al mismo tiempo un procedimiento y un resultado, es decir, cierta actividad mental y el objeto que se logra a partir de ella. Ejemplificando, en la metáfora que afirma que el ciprés es como un espectro de una flama muerta²⁷, el objeto metafórico en este caso no es el ciprés, ni la llama ni el espectro, sino que, por el contrario, es un objeto nuevo que es un “ciprés-espectro de una llama”. El mecanismo que se pone en marcha en la metáfora es el que crea este nuevo objeto, el ciprés-bello, que se opone al ciprés de la vida real y que existe en un lugar-sentimental, no físico. Para llegar a este nuevo objeto tenemos que realizar dos operaciones: la primera consistirá en liberarnos del ciprés real que podemos ver y tocar, y la segunda, en darle una nueva cualidad que le otorga el carácter bello, en este caso ser el espectro de una llama muerta. Este es el procedimiento de la metáfora y el resultado es un nuevo objeto, el ciprés-bello que existe en un nuevo lugar, el sentimental. El nuevo objeto necesita del alma del artista para poder existir, el ciprés que crece en el campo existe de manera independiente de los ojos que lo observan; pero, por el contrario, el ciprés-bello no puede existir como tal sin un hombre que lo saque de su lugar físico y lo vea como el espectro de una flama muerta y lo coloque, le dé existencia espacial, en su alma o en la de aquellos que comparten la poesía.

Siguiendo en esta línea podemos considerar que el espacio educativo, los docentes y los alumnos son las partes de una metáfora, y forman a su vez una metáfora que necesita de un espacio metafórico, de un lugar-sentimental para poder vivir. Se forma la metáfora-escuela, compuesta por tres elementos, docentes, alumnos y aula. De la misma manera que el ciprés-bello

27. Verso de un poeta de Levante, López Picó: *e com l'espectre d'una flama morta*. Metáfora utilizada por Ortega y Gasset para llevar adelante su argumentación.

no podría existir sin el ciprés real y la llama real, la escuela no sería tal si le faltase alguna de las partes que la forman.

La escuela no es la mera suma de los elementos que la conforman, sino que, por el contrario, se forma de la misma manera que lo hace una metáfora. Cada una de las partes de la escuela mantiene una relación de transferencia y transposición entre ellas, conformando de esta manera una metáfora, porque cada parte no es lo mismo sin las otras y, al igual que el ciprés-bello, existe en un lugar que no es el de las partes.

El espacio de la metáfora-escuela no es meramente físico, necesita, como el ciprés-bello, de un espacio, del alma de un artista para poder existir, y en este caso el lugar-sentimental donde puede existir la escuela-metáfora no es otro que el suelo anterior, el cielo y la tierra, que aunque no se puedan tocar son el horizonte donde se habita, donde la escuela puede desenvolverse, donde se es consciente, evitando la contradicción que obtura el deseo. Ese horizonte existe, y existimos por eso anterior que nos permite la vida, la convivencia con el otro, la historia, la cultura y el presente. Para que la metáfora pueda existir, es necesario que cada una de las partes comprenda el estar que las caracteriza, tiene que haber coincidencia, respeto y reconocimiento del suelo de cada una de las partes para que juntas existan sobre una misma tierra, rodeadas por un mismo cielo con un mismo proyecto de liberación.

La metáfora surge por la actividad del poeta que produce el ciprés-bello a partir de percibir el ciprés, la llama real y por la combinación posterior. De igual manera, la escuela-metáfora necesita de una acción, de una práctica que la constituya, que por un lado se asemeja a la anterior en el sentido de que tiene que ser consciente, se debe querer llegar al objeto metafórico escuela, no puede surgir accidentalmente, y por el otro se diferencia en que la acción que constituye la metáfora escuela no es producto de un individuo, o de una de las partes que constituyen la escuela, sino que, por el contrario, surge de una acción conjunta y mancomunada.

La acción de búsqueda de una práctica formadora permite alcanzar la escuela-metáfora. La práctica e intención puede constituir un lugar que

surge desde un suelo, desde un estar siendo en nuestra tierra y cielo, de esta manera se puede construir una escuela que respete la procedencia y características constitutivas de sus miembros, donde el conocimiento se produzca en una armoniosa relación de respeto y reconocimiento. El fin al cual se apunta no es la contención social, o el educar para la exclusión, sino, por el contrario, la socialización del conocimiento, la práctica liberadora, la construcción de un presente que permita y promueva la vida, partiendo de las propias realidades y construyendo otras que posibiliten el despliegue de los deseos, voluntades y proyectos de los miembros de la escuela y, en definitiva, de la sociedad en general.

Podríamos decir que el saber que nos brinda una metáfora no es del tipo de saber que pueda ser dicho en el sentido de ser demostrado, que pueda ser parte de algún tipo de silogismo, argumentación o fórmula. Pertenecce a otro ámbito. Nunca podremos mostrar el ciprés-bello, a lo sumo, en la acción poética, en la práctica. Es posible desplegar el objeto-bello en el recitado, ya que el ciprés-bello sólo existe en la acción, en la práctica. Que el objeto metafórico, la escuela, no pueda ser mostrado no implica que no pueda ser vivido, es más, sólo puede ser vivido, compartiendo nuestra condición de posibilidad y la posibilidad de la esperanza. La práctica formadora es el recitado de la poesía-escuela, al ser escuela los unos con los otros llevamos adelante la socialización de los conocimientos. Desplegar la metáfora es realizar la educación como una práctica ético-política.

7. Algunos ejemplos y nuevos caminos de las relaciones éticas a partir del suelo

Tratemos ahora de llevar todo lo anterior a un plano más tangible, si es que esto es posible de alguna manera, para poder entender cuáles son las diferencias entre la escuela-metáfora y una escuela de espaldas al suelo, sin contacto con ese todo anterior que nos permite la vida. Intentemos, a su vez, pensar algunos nuevos caminos que hagan de la educación una actividad ético-política de socialización, comprendiendo cuál es el rol

de la filosofía en esta tarea de amar la sabiduría, que no está en otro lugar que en el núcleo sapiencial (ético-mítico), en los pueblos²⁸. La filosofía nos permitirá, en definitiva, si caminamos junto a ella, construir un nuevo horizonte de vida que logre una socialización tal que respete en todos los aspectos pertinentes el desarrollo, la producción y la reproducción de la vida humana²⁹.

En "Ética y educación: relato de una experiencia"³⁰ se puede observar que, a partir de nuevos caminos de trabajo con las/os niñas/os, el arte permitió otras formas de creación, expresión y reflexión, con resultados positivos en el desempeño de estas/os niñas/os en la escuela y también en la relación de los unos con los otros, la comprensión de sí mismos, desde otro lugar que no sea el fracaso y la exclusión. Así pudieron descubrirse, o, mejor dicho, redescubrirse en su estar que no es el de la pobreza, marginación o abandono.

Estos nuevos caminos, a través del arte, no hicieron otra cosa que permitir un vínculo con el suelo que se habita, las formas alternativas de expresión dieron espacio para que surgiese de lo más profundo del alma de esos niños toda su historia, cultura y pertenencia. No fue el arte mismo, sino el arte como una vía de comunicación con el cielo y la tierra y con los otros, con quienes comparten la vida (y la muerte); en definitiva, con ellos mismos. Esta reconexión con lo anterior hizo expresa la contradicción que cargaban por su situación de exclusión y violencia cotidiana, para, de esta manera, poder vivir la contradicción y habitar de una manera diferente y, a su vez, permitir un contacto con lo otro. Esta nueva forma de vida, de comunicación con las otras partes constitutivas del ser, es la que, a efectos prácticos, resultó en un mejor desempeño escolar, de relación con sus pares y de comprensión de su realidad.

28. Op. cit.

29. Op. cit.

30. Fernández Moujan, I. "Ética y Educación: Relato de una experiencia", véase p. 199 de la presente obra.

Aunque, como ya dijimos, no es el arte mismo el que permite este redescubrimiento, el arte es, en cambio, una herramienta para pensar nuevas “razones de educar”. Y es la filosofía, como disciplina y como actitud de vida³¹, la que permite encontrar herramientas para lograr estos objetivos, porque es capaz de volverse a las prácticas más pequeñas, de habitar cerca del origen de la sabiduría, que no está en otro lugar que no sea el pueblo. La reflexión filosófica, en su posibilidad de escuchar al núcleo sapiencial, es capaz de entender las relaciones de corte y contradicción que existen entre la escuela y el suelo donde habita sin saberlo, razón por la que surge la contradicción que obtura o hace fracasar el deseo desde un momento anterior a la práctica misma. Esta relación de alejamiento del suelo –que la filosofía es capaz de observar– es quizás la principal causa de todos los conflictos posteriores que se suceden en la escuela. El fracaso del niño, del aula o de los docentes en la relación enseñanza-aprendizaje tiene en un momento anterior, y funcionando como causa de las posteriores consecuencias de conflicto y contradicción, una desvinculación con el cielo y la tierra que habitan. No es posible solucionar los meros síntomas, ya que a lo sumo estaríamos cambiando una fiebre por otra. Es necesario ir a la raíz de todos los problemas posteriores, la relación de alienación con el suelo, el no estar, a lo sumo intentar ser alguien. La reflexión filosófica³² es la que puede escuchar la contradicción primera y pensar –de una manera ético-práctica– nuevas formas de vida y educación, a partir de generar o redescubrir el vínculo primero que nos permite la vida para poder vivir el presente y no sólo sufrirlo.

31. “Para la filosofía de la educación vale lo mismo que para cualquier otra ‘filosofía de’: enseñarla comporta hacerla, practicarla, vivirla. Esto implica un movimiento reflexivo, problematizador de la realidad educativa contemporánea”. Kohan, W. “Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales”, en: *Aula*, 8, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996, pp. 141-151.

32. No de manera exclusiva, en desmedro de otras formas de reflexión, pero sí de manera primera y necesaria para continuar la tarea, con una actitud inter y transdisciplinaria.

8. Conclusión: una filosofía que escucha

Un papel posible de la filosofía es prestarle atención a la praxis, a lo cotidiano, descubrir en ella las acciones que buscan y logran el redescubrimiento de la identidad que nos constituye, el horizonte en el cual habitamos, el suelo que caminamos, pero, asimismo, escuchar los pequeños e inaudibles sonidos que generan las prácticas de liberación, “el discurso filosófico no es un nivel abstracto o independiente de la existencia humana, sino que, por el contrario, se encuentra inserto en la totalidad del quehacer cotidiano”³³. La filosofía puede ser el oído con el cual contemos para volvernos a la práctica y encontrar aquellos nuevos caminos que nos permitan otra vida. No es desde afuera sino desde la acción, “desde la circunstancia que acosa, y a eso se refiere el término estar”³⁴, que tenemos que escuchar y sentir los movimientos del suelo, aunque en principio es una actividad que parece imposible, ya que las praxis de liberación son tan profundas y silenciosas que no parece posible que se las pudiera escuchar. Cuando crecen lo suficiente, cuando se las podría percibir, cambian. Son objeto de una modificación tal que no les permite continuar en el mismo camino, se ven invadidas por diferentes actores e instituciones que, de alguna manera, las corrompen —no necesariamente en sentido peyorativo—, y lo que las hacía diferentes y verdaderos focos de resistencia queda minimizado y ya ausente.

Pese a esto, la filosofía puede escuchar lo que no produce sonido, por su capacidad de amor a la sabiduría; es el amor como actividad lo que le permite sentir lo amado. Aunque la rosa no esté presente, aunque no se pueda disfrutar de su perfume, esto no significa que no tengamos que bailar. Es más, por la ausencia de ella es que tenemos

33. Dussel, Enrique. “La filosofía de la liberación en Argentina. Irrupción de una nueva generación filosófica”, en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*, tomo I, N° 2, julio-diciembre, 1975. Ediciones Castañeda, Argentina.

34. Op. cit. 12.

que bailar, sintiendo en el suelo el ritmo y en la praxis la rebelión, que no es otra que el camino de la liberación. Parafraseando a Hegel, la rosa no está aquí, baila aquí³⁵.

La propuesta de redescubrir el suelo que habitamos, que nos brinda y posibilita la vida, no implica el retornar a la forma de vida de los pueblos originarios o tirar por la borda todo aquello que también constituye nuestra identidad (y la de la escuela), pero que no surge de manera directa de nuestro domicilio existencial. El logro de dirigir el oído de la filosofía a aquellos sonidos que surgen de lo profundo de nuestra historia y cultura, el cielo y la tierra, donde habita la sabiduría, es el alcanzar un cambio de perspectiva que permite comprender que, como sujetos, estamos ligados al suelo, a eso anterior que también es parte indivisible de nuestro ser, para poder estar siendo, sin vivir contradicciones en nuestra tierra y con los otros, construyendo una sociedad plena para la vida. Frente a la pregunta acerca de si “¿es posible que se monte una civilización [aplicable también a la escuela] sobre la borradura de lo humano en su expresión más original como ser la que gira en torno a la problemática de la constitución del sujeto?”³⁶, tenemos que contestar negativamente; entonces busquemos la solución en el cambio de perspectiva, de mirada que nos brinda la filosofía vuelta a la práctica, a la acción concreta de liberación, para poder desde ese lugar reconstruir la escuela [aplicable también a la civilización, la nuestra].

Constituyamos la metáfora-escuela a partir de nosotros, y eso significa a partir de nuestro cuerpo, deseos, afectividad, percepción, reflexión y relación con el otro, con el cual compartimos y constituimos un mundo. Y sobre todas las cosas hagámoslo desde un lugar y un estar siendo en ese lugar; es la única forma de poder construir la metáfora y ser parte de ella en el cielo y la tierra. Las únicas relaciones éticas posibles son

35. “Aquí está la rosa, baila aquí”. Hegel, Friedrich G. W. “Principios de la Filosofía del Derecho”.

36. Op. cit. 12.

desde este lugar, el resto será un vano intento, un deseo de volar pese a no tener alas. Sólo la filosofía será la que pueda hacernos amar la sabiduría que está en nuestros pueblos, la que nos muestre los caminos y praxis de liberación, la que construya en su despliegue cotidiano las posibilidades de realizar nuestra relación con el otro, de construir una sociedad y ciudadanía que sean sinónimo de vida plena y no de muerte globalizada.

9. Bibliografía

- CIFELLI, P. (1993). "El peso del existir en América. Una aproximación a la obra de Rodolfo Kusch", en: *Proyecto CSE*, Buenos Aires, año V, N° 16, pp. 67-88.
- CULLEN, C. (1979). "La vocación sapiencial de la filosofía", en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*. Año V, enero-diciembre, Ediciones Castañeda.
- (1978). *Fenomenología de la crisis moral, sabiduría de la experiencia de los pueblos*. Buenos Aires, Ediciones Castañeda.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. México, Trotta.
- (1975). "La filosofía de la liberación en Argentina. Irrupción de una nueva generación filosófica", en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*, tomo I, N° 2, julio-diciembre, Ediciones Castañeda.
- FREIRE, P. "Pedagogía de la autonomía", *No hay docencia sin discencia*. — *Alfabetización y ciudadanía*.
- KUSCH, R. (1978). "El hombre argentino y americano" en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*. Año IV, enero-diciembre, Ediciones Castañeda.
- (1976). *Geocultura del hombre americano*. Argentina, Editorial Fernando García Cambeiro.
- (2000). *La seducción de la barbarie*. Argentina, Editorial Fundación Ross, p. 85.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1985). *La deshumanización del arte*. Barcelona, Editorial Planeta-Agostini.

- PATOČKA, Jan, (1996). "Notas sobre la prehistoria de la ciencia del movimiento: el mundo, la tierra, el cielo y el movimiento de la vida humana", en: *Le monde naturel et le mouvement de l'existence humaine*, traducción Diana H. Mafia. Intentum, Facultad de Filosofía y Letras.
- GÚSEV, Vladimir, *El ardiente viento del Sur, José de San Martín*. Moscú, Editorial Progreso.

Límites y fronteras

Algunas reflexiones en torno a la racionalidad y el sujeto

Nora Graziano

A Violeta

“Para mí, la educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político y un conocimiento artístico. Yo no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación.

Así como tampoco hablo de la educación a través del arte. Por el contrario, digo que la educación es política, arte y conocimiento”.

P. FREIRE, *Leyendo el mundo y leyendo la palabra*

1. A modo de introducción: sobre murallas y otras construcciones

F. Kafka nos cuenta que para la construcción de la Muralla China fue necesario reemplazar sistemáticamente a los obreros, porque después de un tiempo de trabajo olvidaban el “para qué” de tal construcción.

Dentro y fuera de la pedagogía hemos construido categorías y dimensiones con el fin de analizar y explicar el mundo social y educativo. Y, al igual que los constructores de la muralla, muchas veces hemos “olvidado” el carácter provisorio de estas distinciones y nunca retornaron a la integración que les devolviera la riqueza que sacrificaron transitoriamente.

La educación contemporánea ha tratado de superar la unilateralidad del abordaje de algunos de sus problemas con nuevas clasificaciones que ampliaran el horizonte teórico de las prácticas e incluyeran

cuestiones antes inexistentes o simplificadas. El discurso escolar ha incorporado en sus enunciados "tipos de contenidos", "cantidad de inteligencias" o "puertas de acceso al conocimiento", pero muchas veces la apertura que pretenden estas conceptualizaciones han devenido en nuevas reducciones clasificatorias.

Quizás el problema no está en la cantidad o calidad de las categorías, sino en la operación misma de categorizar, por lo cual preferimos en este trabajo, en el mismo sentido expresado por Freire, la reflexión sobre presencias y articulaciones antes que el establecimiento de nuevos límites y clasificaciones. Cuando E. Morin señala que la complejidad es una dificultad para explicar, tal vez nos sugiera convivir con la ambigüedad de lo distinto y simultáneo, optando por un ejercicio de comprensión que no puede, a riesgo de la comprensión misma, acceder a ella a través de la delimitación de rígidas fronteras.

Un problema de límites nos remite, necesariamente, a decisiones en torno al afuera y al adentro, a lo dado y a lo construido, a lo permanente y a lo cuestionable. Intentaremos pensar sobre los límites de la racionalidad y las fronteras del sujeto sabiendo que más allá de correr los mojes, tal vez estemos discutiendo la dificultad misma para establecerlos. Más que proponer nuevas generalizaciones metodológicas trataremos de pensar sobre la conveniencia de aquellas que, en aras del análisis o la explicación, se constituyen en obstáculos epistemológicos para la comprensión. Como señala E. Morin, "hoy se da una ocultación de todo lo que se encuentra entre las disciplinas y que no es otra cosa que lo real", y si bien sabemos que somos seres humanos "espirituales, biológicos y físicos", no logramos hacer la articulación necesaria porque ésta "cae" entre las disciplinas.

La dificultad contemporánea para articular o integrar en forma compleja un concepto de subjetividad nos remite, entre otras cuestiones, al carácter histórico, social y cultural de su configuración. Su conceptualización excede a aquel o este individuo particular y pretende ser una representación que tenga la capacidad de ser todos y cada uno al mismo tiempo. Su definición se constituye en uno de los nudos problemáticos del

debate cultural en distintas épocas ya que expresa entre otras tensiones las relativas a lo universal y lo particular, lo sustancial y lo adjetivo, lo racional y lo irracional, lo corporal y lo anímico, lo innato y lo adquirido. La particular resolución, en cada momento histórico y desde diferentes tradiciones teóricas, ha dado lugar a procesos de inclusión y exclusión de individuos o grupos (mujeres, niños o clases sociales), así como a procesos de fragmentación del propio sujeto, a través del desarrollo o inhibición de los rasgos valorados o despreciados para pertenecer a dicha categoría. Es en tal sentido que Ch. Taylor resalta que la crítica del pensamiento romántico a la definición moderna de sujeto y razón nos transmite la “nítida sensación de que los seres humanos habían sido triplemente divididos por la razón moderna: dentro de sí mismos, entre sí mismos y frente a la naturaleza”¹.

La preocupación creciente sobre los límites de la razón, en el contexto de crisis de la modernidad, nos interroga sobre su valor como fundante de la propia subjetividad moderna. Para muchos autores, esta crisis no pone en cuestión a la razón en general, sino que expresa el fracaso del “mal racionalismo” (Ladriere, 1973), de algunos “paradigmas explicativos” (Zemelman, 1992) o una actitud de “dimisión irracionalista” (Bourdieu, 1998). Muchos de ellos proponen redefinir el problema como un desafío crítico, intelectual y político de nuestro tiempo. Señala P. Bourdieu que sin “ser todas imputables a los fanatismos de la razón, como se dice a veces para justificar la dimisión irracionalista, las derrotas de la razón, que han escindido el siglo que termina, imponen más que nunca la apuesta por la razón, sin duda más arriesgada de lo que jamás ha sido”². Es en tal sentido que H. Zemelman (1992; 1998) plantea la necesidad de pensar en la razón como construcción gnoseológica abierta que incluya aquellos aspectos ideológicos, valorativos y contextuales excluidos por los abordajes restringidos a la cognición. Para este autor, la historicidad como “lógica de descubrimiento” se constituye en una forma de pensar

1. Taylor, Ch. *Ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós, 1994, p. 122.

2. Bourdieu, P. *Capital cultural y espacio social*. México, Siglo XXI, 1998, p. 202.

desde lo específico hacia lo potencial, las distintas alternativas posibles. Distinguir “lo dado y lo dándose” supone entender la realidad socio-histórica como “una construcción que conjuga realidad y compromiso”³, y abre la posibilidad de transformación.

2. La educación como espacio de fragmentaciones en el contexto moderno

Partimos de la profunda imbricación del proyecto moderno con la educación⁴ para preguntarnos por la forma en que esta articulación ha contribuido a la construcción fragmentaria de la subjetividad, así como también a los sentidos en los que opera la racionalidad como parámetro de dicha fragmentación.

El relevamiento y análisis de las biografías de *Los hombres ilustres del Billiken*⁵, de M. Varela, nos ofrece algunos emergentes interesantes para reflexionar sobre los modelos de subjetividad que la cultura escolar moderna propuso valorar. Señala la autora que en todos los casos encontramos hombres que alcanzaron la fama y se hicieron un lugar en la historia, “son todos ellos, ilustres, célebres, geniales, gloriosos, sabios. Pero no todos lo lograron de la misma manera”⁶.

El sabio-científico, el artista y el inventor pueden ser leídos como modelos que comparten en su conceptualización dos rasgos: una forma fragmentaria de entender la subjetividad y una forma limitada de comprender la racionalidad.

3. Zemelman, H. *Los horizontes de la razón*. Tomo I y II. México, Anthropos, 1992, pp. 34-35.

4. Sobre el sentido dado a esta afirmación remitimos a diferentes capítulos de la presente obra, donde se desarrollan aspectos centrales de esta articulación.

5. Varela, M. *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1994.

6. Op. cit., p. 53.

El científico, además de ser el hombre sabio por excelencia, expresa el valor otorgado a la capacidad de conocer como cualidad que define al sujeto. Pasteur y Sabin, entre otros, encarnan aquellos modelos que la escuela propuso emular porque dedicaron su vida al conocimiento. El ascetismo, la rigurosidad y la disciplina serían rasgos característicos de aquellos "llamados por el destino" a realizar aportes trascendentales y valiosos para la humanidad. La necesidad de educarse para "el buen uso" de la razón parecería indispensable para lograr esta tarea, ya que permitiría explicar el mundo desde la certeza y rigurosidad científica. Sólo la plenitud de conciencia podría dar cuenta de cada pensamiento y cada acto por la libertad inherente a la racionalidad misma. El hombre ilustrado emerge así como un modelo de subjetividad que supone un punto de llegada, pero en su apriorismo acota las posibilidades de su construcción a formas unívocas de serlo. J. Ortega y Gasset subraya en las consideraciones de J. F. Herbart que "el alma no tiene más función originaria que el representar" y que "nuestra substancia es intelectual". Lo cual nos remitiría a operaciones limitantes de la racionalidad en dos sentidos; por un lado separando el pensamiento del deseo y los sentimientos, ya que éstos "no son formas estrictamente originarias del espíritu: son manifestaciones adjetivas de la representación"⁷. Y por otro lado, estableciendo una clara jerarquización entre estas "funciones", ya que las manifestaciones adjetivas del alma son a la vez "un defecto de plenitud en ésta"⁸. Para esta tradición conocer supone dar cuenta de lo real en términos ciertos y universales, para lo cual sólo el sujeto desde su capacidad epistémica podría garantizar tales verdades. Si el conocimiento es el rasgo distintivo de la subjetividad y la ciencia la actividad privilegiada, le quedará a la educación la tarea de instruir sobre el método y los principios que la hagan posible.

El artista como expresión del "genio creador" ofrece otra posibilidad de articular y estructurar el mundo de la sensibilidad excluida de

7. Herbart, J. F. *Pedagogía General*. Madrid, Ed. de la Lectura. 1806. p. 40.

8. Op. cit., p. 45.

los límites de la razón. La capacidad creativa se constituye en el rasgo distintivo de otro tipo de subjetividad regida por la naturaleza; y las pasiones del alma y el arte, en la actividad propia de los dotados de cierta disposición espiritual innata. El colérico Beethoven o el rebelde Miguel Ángel, más que representar una ampliación de las fronteras de la razón, se constituyen en modelos que legitiman la fragmentación, ya que por un lado se excluyen del modelo privilegiado y, por otro, circunscriben las posibilidades de expresión de "lo irracional" a aquellos "genios singulares" capaces de producir obras bellas. Los cánones estéticos de las "bellas artes" cumplirán a su vez la función de disciplinar la expresividad a los criterios reglados de "la obra de arte".

El inventor nos permite pensar en una tercera forma de subjetividad regida por "la habilidad", la cual nos ofrece otro camino de comprensión del mismo proceso de fragmentación. El hacer práctico y manual, que permite la producción de objetos útiles y necesarios, da a los "técnicos" o "artesanos" otra identidad. No se espera de ellos belleza en sus creaciones, tampoco la racionalidad que dé cuenta de los principios teóricos de su factura, sólo la capacidad inventiva del oficio junto con los pasos y métodos de su confección. Edison o Franklin son también hombres ilustres, pero más cercanos a la mundana categoría de productores de artefactos particulares, que carecen del brillo del artista o de la profundidad del científico.

En resumen, lo que nos interesa de este recorrido es reflexionar sobre el supuesto limitante de racionalidad que atraviesa los modelos mencionados y privilegia la capacidad cognitiva como rasgo distintivo de la subjetividad. Lejos de pensarla como el producto de una evolución teórica lineal y cerrada, podemos entenderla como un largo debate pleno de tensiones y contradicciones, que hunde sus raíces en el pensamiento moderno, recupera los debates entre los diferentes proyectos de modernidad y continúa discutiéndose hasta nuestros días. El hombre ilustrado que emerge como modelo de esta concepción fragmentada de subjetividad requiere del disciplinamiento de las pasiones y los deseos para su plena constitución como ejercicio de la razón pura, como mayoría de edad capaz de emanciparse de toda heteronomía. La irracional-

lidad, habilitada por la crítica romántica, será posible para los artistas talentosos, mientras que los carentes de talento deberemos contentarnos con racionalizar, apreciar y valorar las obras de arte como una parte más de los objetos por conocer. Esta capacidad de conocer el arte nos devuelve al lugar de sujetos sabiendo que en alguna parte del camino fuimos despojados de los sentimientos. Desde cierta perspectiva pragmática, otra operación similar fragmenta la subjetividad valorando el saber práctico y útil, pero renunciando a pretensiones estéticas o teoréticas.

Inteligencia, talento y habilidad parecen indicarnos un orden de rasgos que articulan subjetividades distintas y jerarquizadas, dentro de las cuales tal vez sólo la caracterizada por una racionalidad plena, entendida como capacidad cognitiva o intelectual, expresaría en forma genuina al sujeto y definiría por comparación el lugar de las otras. Esta jerarquización opera también al interior de cada una, siendo la racionalidad la facultad limitante que establece sus fronteras. Podríamos entenderla como expresión de la capacidad productiva del poder, en el sentido enunciado por M. Foucault (1989; 1992) cuando refiere a la dinámica de los procesos de individualización y rearticulación propios de las modernas "tecnologías del yo": "En la práctica, lo que hace que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos sean identificados y constituidos como individuos, es en sí uno de los primeros efectos del poder. El individuo es un efecto del poder y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto, el elemento de conexión. El poder circula a través del individuo que ha constituido"⁹. También podríamos, en tanto que entramados de poder, pensar en el rol de las instituciones educativas modernas como espacios privilegiados para esta construcción, expresando en forma simultánea tanto la ampliación, masividad y democratización del acceso al conocimiento social, como el disciplinamiento de la subjetividad a aquellos rasgos legitimados como valiosos. La naturalización o des-historización de estos proce-

9. Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de la piqueta, 1992, p. 152.

sos de construcción conceptual puede ser leída como un ejercicio de "violencia simbólica"¹⁰ que oculta las relaciones de poder que les dieron origen. Desde una lógica del ocultamiento, si el sujeto es definido por la plenitud de su libertad y conciencia, las limitaciones de su constitución no tendrán que ver con las arbitrariedades culturales o las injusticias del contexto social, sino con su imposibilidad individual de nacimiento o fortuna para acceder a tal categoría. En tal sentido, podríamos pensar que la modernidad ilustrada corrió los mojonos de la subjetividad, pero las fronteras inauguradas y las alternativas conceptuales propuestas no pudieron dejar de expresar históricamente las contradicciones, desigualdades y procesos de alineación propios de la sociedad capitalista.

En el proceso de configuración del currículum, la jerarquización de las disciplinas con respecto a los espacios prácticos o expresivos, y el tipo de abordaje de estos últimos, podría darnos una idea de estas operaciones fragmentarias. Muchos hemos aprendido a dibujar rostros y caballos con la misma rigurosidad que los ríos de Europa, otros nos hemos limitado a imaginar paisajes usando la paleta de los azules, marrones y verdes de los mapas. Como docentes, nos hemos animado a las películas o la música, pero rara vez nos atrevimos a ir más allá de su uso como recurso o disparador al servicio de la cognición. El predominio de una clase de representaciones sobre otras da lugar a un sistema jerárquico de comprensión del mundo que se expresa también en la rigidización de las fronteras entre las disciplinas y el arte. Si pensamos en las orientaciones del nivel medio dentro del sistema educativo, los bachilleres y peritos expresaron históricamente el camino racional hacia la universidad, y las ramas artística y técnica respondieron a otras inclinaciones, pero en todas ellas se valoró la existencia de contenidos de "formación general" como núcleo común a los

10. P. Bourdieu define este concepto como "todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza". Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontanamara, 1996, p. 25.

distintos planes de estudio. Conductas o atuendos expresaron los rasgos aceptados en un caso y cuestionados en otro, como parte del perfil diferenciado de los alumnos de cada tipo de institución.

3. La educación como espacio de fracturas en el mundo globalizado

Hablar de límites o fronteras puede parecer arcaico en el marco de los procesos de mundialización de la política, la economía y la cultura, donde las nuevas tecnologías prometen, desde sus vertientes más optimistas, la plena democratización del conocimiento a través de las autopistas informáticas o las innovaciones comunicacionales. La “sociedad de la información” actualiza los debates antes mencionados en las demandas de modernización que se realizan a la educación y a la escuela. La incorporación de los ordenadores, el uso de Internet y otros medios virtuales, se presentan como cambios imprescindibles para poner la educación a la altura de los tiempos y formar “sujetos competentes” y aptos para una sociedad y un mercado laboral cada vez más competitivos. Para algunos intelectuales liberales como R. Reich¹¹ o para pedagogos contemporáneos como C. Braslavsky¹², el “analista simbólico” emerge como un modelo de subjetividad capaz de triunfar en el mundo globalizado y al que la educación debe contribuir. La teoría cognitiva del “procesamiento de

11. Este autor señala que sólo un 15 o 20 por ciento de los jóvenes podrán acceder al tipo de formación requerida para los lugares centrales de la producción y gestión. Reich, R. *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 1993.

12. La mencionada autora define al sujeto del desarrollo de América latina en los umbrales del siglo XXI como “un ciudadano-trabajador competente” proponiendo para tal fin la construcción de propuestas curriculares e institucionales centradas en la formación de competencias. Tomando a Oskar Negt (1985), pedagogo alemán especialista en temas de trabajo y educación, Braslavsky considera cuatro ámbitos de competencias para los trabajadores del siglo XXI que son también válidos para las dimensiones ciudadana, afectiva, tecnológica

la información” propuso a partir de los años ‘60 entender a la mente humana como análogo a un ordenador. A través de esta metáfora se pretende explicar los procesos de conocimiento usando conceptos tales como *input*, *output*, recuperación, memoria y otros. Más allá de sus versiones fuertes o débiles, creemos que lo central de la metáfora es la igualación de los procesos cognitivos con los procesos informáticos, considerando que “el ser humano como el computador son verdaderos ‘informívoros’ (Pylyshyn, 1984), son sistemas cognitivos cuyo alimento es la información y aquí la información tiene un significado matemático muy preciso de reducción de la incertidumbre”¹³.

Estas concepciones articulan nuevos discursos y generan nuevas orientaciones pedagógicas que a nuestro entender profundizan el proceso de fragmentación subjetiva antes señalado. Podríamos pensar en un tipo de racionalidad asistida para aludir al valor instrumental que adquiere la razón como posibilitadora del acceso irrestricto a todo el conocimiento posible. Desde esta lógica, las pretensiones ilustradas podrían encontrar un camino de superación de la contradicción creciente entre el vasto y diverso caudal de información y la capacidad funcional estrecha y acotada de la memoria humana. El ordenador ofrecería la posibilidad de lo ilimitado, si lo entendemos como la prolongación de la racionalidad misma. El acceso sería garantizado por los medios que la propia razón otorga, ya que el valor de la instrumentalidad no se impone como sustituto de la racionalidad limitada, sino que se expresa como la optimización de aquella en su relación con la totalidad del conocimiento disponible.

Por otra parte, el extrañamiento del pensamiento en el ordenador también ofrece superar el histórico obstáculo del cuerpo y las pasiones

ca, ecológica y socio-histórica. A ellos debería agregarse, según la autora, la comunicacional. Braslavsky, C. “Aportes para el fortalecimiento del componente educativo del Mercosur con especial referencia a la educación general”. FLACSO, marzo de 1993.

13. Pozo, J. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 1993, p. 43.

que enturbian el buen uso de la razón pura. Al poner a buen recaudo los objetos de la razón, la vieja batalla contra los deseos podría encontrar el descanso del cuerpo liberado. En tal sentido, G. Lipovetsky¹⁴ nos ofrece una extensa descripción de este ocaso de la tiranía “del deber” y del advenimiento del libre albedrío “narcisista”.

Tal vez esta fractura de la subjetividad se transforme en la expresión más dramática de la fragmentación: la de una racionalidad ilimitada que prescinde del cuerpo y la de un cuerpo irracional entregado a los deseos. Es en sí misma paradójal ya que responde a la crisis de fragmentación con la completa fractura. Este modelo emergente de “subjetividad fracturada” y sus procesos racionales de producción requieren de una operación discursiva importante: la de igualar conceptualmente el conocimiento con la información, agregando una inhibición al pensamiento de ir más allá de lo informado o acontecido. Cuando se omiten problemas relativos al contexto, a las condiciones y relaciones de poder que intervienen en la producción, circulación y apropiación del conocimiento, el sujeto es marginado a una posición de exterioridad que dificulta su posibilidad de resignificar críticamente el universo de sentidos del que participa y se transforma, una vez más, en objeto de violencia simbólica.

4. La educación como espacio posible para el ejercicio de la sabiduría

El concepto de “razón imaginativa” propuesto por M. Cragolini¹⁵ destaca el lugar de la imaginación en “la recolección” de múltiples y diversos sentidos que la razón por su parte busca unificar y estructurar.

14. Véase Lipovetsky, G. *El crepúsculo del deber*. Barcelona, Anagrama, 1996.

15. Véase Cragolini, M. y otros. *La razón y el minotauro*. Buenos Aires, Almagesto, 1998.

Esta racionalidad intenta abarcar lo universal y lo singular, lo estructurado y lo desestructurado en la perspectiva de comprender “lo que es” y “lo que deviene” pero a la vez “las posiciones intermedias”. Podríamos señalar que se inscribe en el camino de “la ampliación de la racionalidad” de autores como J. Ladriere, Th. Adorno, H. Marcuse, P. Ricoeur y otros que buscan alternativas conceptuales a las estrechas formas modernas de entender la racionalidad y el sujeto. Pensar en términos de una “racionalidad abierta” nos permite abrirnos a la compleja y dinámica articulación de pensamiento, sentimiento y acción, pero también a la crítica de una clasificación analítico-explicativa que pueda poner en riesgo la riqueza de esta articulación. Al hablar de esta articulación no nos referimos a tres tipos de racionalidades o agregamos a la capacidad de conocer otros aspectos antes excluidos. Lo que estamos diciendo es que la racionalidad es todo ello al mismo tiempo y en esta afirmación coincidimos con H. Zemelman cuando señala que: “Cuestionar los procedimientos de exclusión significa abordar la razón como una construcción cultural, aunque también simultáneamente como la capacidad para cuestionar esa misma construcción”¹⁶. La capacidad crítica del pensamiento cuestiona la relación con lo real a la vez que lo articula con la acción. La posibilidad transformadora del pensamiento en su vinculación con la acción es imaginación en el doble sentido de trasponer lo real abriéndose a lo posible y de articular lo posible con lo deseable.

Al hablar de “pensamiento” pretendemos ir más allá de la capacidad de construir objetos de conocimiento o de reflexionar sobre la correspondencia de nuestras representaciones con lo real, para aludir también a las consideraciones ético-normativas y estético-afectivas de estos procesos. El pensamiento se articula con lo bueno y lo malo, pero también con la belleza y el desagrado tanto en la potencialidad de lo que no está dado como en la representación de lo conocido. Así como A. Einstein

16. Zemelman, H., op. cit.

destacaba la belleza de la teoría de la relatividad por su sencillez, podemos preguntarnos por los efectos inhibitorios del miedo en *Los Discorsi* de Galileo o en las consideraciones teóricas de Giordano Bruno.

Al hablar de “sentimientos”, recurrimos al sentido de implicación trabajado por A. Heller cuando señala que “estar implicado en algo”, es esencialmente la “relación de mi yo con algo” entendiendo a ese “algo” como cualquier otra cosa (conceptos, otro humano, yo mismo, etc.). La implicación “no es un fenómeno concomitante” que acompaña la acción o el pensamiento, sino que es el “factor constructivo inherente del actuar, pensar, etc.”. Es inseparable de su relación con el mundo en el sentido de la apropiación e integración del mundo por el yo que se constituye a través de dicho proceso en Ego (organismo social) y que, en forma intencional, busca preservarse y extenderse creando activamente su propio mundo. Para esta autora, los procesos de apropiación, objetivación y expresión del yo son el actuar, pensar y sentir que caracterizan a la vida humana. La autora cita a J. Dewey para señalar que “la distinción entre la fría intelectualidad y la cálida emotividad es simplemente una distinción funcional dentro de esa acción total única”¹⁷ ya que el ego se constituye y desarrolla en un doble proceso de diferenciación y reintegración simultánea.

Una racionalidad que articule el sentir y el pensar nos invita a preguntarnos por nuevas formas de entender las relaciones entre ciencia, arte y educación. Así como P. Feyerabend destaca la inteligencia de un poema o de la obra de Aristófanes pensando en sus derivaciones epistemológicas, J. L. Borges nos estimula a nuevas e interesantes reflexiones filosóficas desde su producción literaria. Podemos pensar la modernidad desde consideraciones históricas o filosóficas, o sentirla en la angustia, incertidumbre y curiosidad de los personajes teatrales de B. Brecht o literarios de Víctor Hugo u O. Wilde. Pero también podemos alertar sobre cualquier reduccionismo, destacando la maravillosa rebeldía y ri-

17. Heller, A. *Teoría de los sentimientos*. México, Fontanamara, 1993, p. 32.

queza de los sentimientos, que lejos de ser reductibles a objetos de cognición, se “dispersan” en otras y múltiples implicaciones.

La racionalidad como acción permite al pensamiento construir y apropiarse de lo construido y transformarse en mediación de lo utópico, de “lo que no está en ningún lugar” pero puede llegar a ser. Es participación en la construcción de lo público, como convivencia justa y pensar autónomo, que lejos de extrañarse de las pasiones constituye al sujeto que desea. Mediada por el conjunto de nuestras representaciones ético-políticas, se transforma ella misma en mediación que tensa, cuestiona y transforma nuestras propias concepciones normativas. Nuestros enunciados sobre la justicia y la igualdad, lo bueno y lo malo, etc., están a su vez mediados por el deseo, tanto en el sentido de lo que conscientemente pretendemos como de lo que inconscientemente nos moviliza buscando satisfacción. Hablamos y nos constituimos en esa acción discursiva que enuncia, calla y olvida, que ignora como expresión de lo oculto o de lo no sabido pero posible de conocer. La acción permite la apertura del pensamiento a lo inesperado, a lo emergente e imprevisible, pero que incita a la reflexión, “por ello lo indeterminado no es lo innombrable sino lo que exige nombrarse”¹⁸. Al definir la educación como “práctica social discursiva” estamos definiendo un ámbito para el ejercicio de esta racionalidad compleja que nos aleja de los “hechos” o las “esencias” y nos acerca a su comprensión como “conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, construcción de la subjetividad y realidad social”¹⁹.

Toda pedagogía define un sujeto, y desde este punto de partida se enuncian y construyen propuestas curriculares e instituciones educativas que lo hagan posible. En 1937, J. Dewey ofrece elementos para una contestación a las limitaciones del pensamiento de Herbart: “El hombre

18. Zemelman, H. *Los horizontes de la razón. Tomo I y II*. México, Anthropos, 1992, p. 16.

19. Cullen, C. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 20.

es algo más que un ser que conoce. Es primariamente un ser que actúa y hace y que debe hacer para vivir. Su actividad es ante todo una expresión de emoción, de amor y odio, de esperanza y miedo, de curiosidades que le llevan a explorar y de peligros que le hacen retroceder, una manifestación de impulsos, deseos y hábitos. Su conducta se extiende desde las acciones dictadas por la insensibilidad estúpida, la mera rutina y el capricho momentáneo a una conducta ordenada, unificada por propósitos planeados²⁰. Con gran sencillez, nos presenta un modelo de subjetividad tan complejo como maravilloso, que piensa y, a la vez, cede a la irracionalidad de sus caprichos, que investiga curiosamente pero retrocede ante sus miedos, que es capaz de crear pero también rutinizas sus acciones y pensamientos, que desea y tiene esperanzas en otra realidad posible, que reconoce las "inclinaciones" del amor y el odio en sus acciones.

Desde una crítica a una concepción de "subjetividad fragmentada" a la que contribuyen los múltiples modelos que hemos analizado, proponemos pensar al sujeto como "totalidad plural". El término "totalidad", lejos de implicar reducción, simplificación o yuxtaposición de partes, refiere a las complejas articulaciones de una "totalidad en curso" (Ardonino, 1994) que encuentra su sentido en el proceso dinámico de construcción posible. "La historicidad del sujeto y del conocimiento residen en la posibilidad de reconocer potencialidades en la realidad, pero también en la capacidad de transformarlas en objetividad factible de ser vivida."²¹

Cuando hablamos de "subjetividad plural" hacemos referencia a sujetos que piensan, sienten, actúan e ignoran, hablamos de una construcción gnoseológica, estética, ético-política, corporal y psicológica de la subjetividad.

20. Dewey, J. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada, 1964, p. 87.

21. Zemelman, H. *Los horizontes de la razón*. Tomo I y II. México, Anthropos, 1992, p. 64.

Nos referimos al conocimiento como relación con la cultura, como producción y apropiación crítica de bienes simbólicos que pone en tensión y acción a la subjetividad en su pluralidad. Cuando hablamos de cultura²² hacemos referencia también al arte, no como erudición refinada o genio creador, sino como emotividad expresiva de la acción y la palabra.

En tal sentido, la crítica de E. Eisner (1998) a las propuestas pedagógico-curriculares restringidas al trabajo con representaciones proposicionales aporta a la reflexión en torno a las articulaciones entre “cognición y afectividad” como forma de atender la riqueza de la subjetividad humana. Para él la diferenciación de estos aspectos, al igual que otras dicotomías, no es una abstracción menor, sino que “en última instancia modela nuestra concepción de la mente y modifica nuestras políticas educativas”²³. Al referirse a “las formas de representación” como cualidades sensoriales (visuales, auditivas, kinestésicas, etc.) generadoras de una amplia variedad de formas simbólicas tales como la música, la danza, la poesía, la ciencia, etc., propone redefinir el problema jerárquico de las disciplinas y el arte al interior del currículum, en términos de los aportes que las distintas formas de representación puedan hacer a la construcción de sentidos.

Repensar la educación como espacio para la construcción y el ejercicio de una subjetividad plural no significa el abandono de su especificidad, pero sí cuestiona su unilateralidad cognitiva que desprecia y

22. Siguiendo la definición de García Canclini, entendemos a la cultura como “la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido”, (p. 41), pero resaltamos además el rasgo hermenéutico desarrollado por autores como Geertz, C. (1993) o Bruner (1997). Refieren a ella como un texto ambiguo e inacabado que requiere de constante interpretación, con lo cual destacan su capacidad de cambio y enriquecimiento, su carácter autoconstructivo y dinámico.

23. Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Amorrortu, p. 45.

disciplina la complejidad del sujeto. Abrir la educación al conjunto de representaciones que nos ofrecen las disciplinas y el arte potencia la comprensión del mundo, enriqueciéndola con nuevos sentidos y sentimientos. Puede ser que muchos de ellos no lleguen a la conceptualización o excedan la intencionalidad del conocimiento, pero lejos de leer esto como problema podemos pensarlo como ese plus de subjetividad inevitable e irreducible a la tarea de conocer. Supone entender que lo indeterminado no constituye un defecto de lo educativo sino que redefine lo educativo como espacio cultural amplio para la construcción plural de sujetos. El derecho a un espacio público de educación no puede reducirse a la formal incorporación de los sujetos a las instituciones, sino que reclama también el derecho al pleno ejercicio de la subjetividad. El “todos y cada uno”, con el que empezamos estas reflexiones, requiere para su conceptualización en el terreno educativo del sentido ético-político dado por el derecho igualitario de ser sujeto desde la particular articulación de nuestra racionalidad en la producción y apropiación de los bienes culturales. Tal vez pueda trocarse en un “todos desde cada uno” que recupere la singularidad sacrificada por la pretensión universal del concepto. Desde esta mirada, quizás podamos revisar nuestra elitista imagen de la sabiduría ligada a la posesión del saber y pensarla como el ejercicio cotidiano y común de la razón que es capaz de cuestionar sus límites.

5. Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza*. México, Fontanamara.
- CRAGNOLINI, M. y otros (1998). *La razón y el minotauro*. Buenos Aires, Almagesto.
- CULLEN, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

- (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- DEWEY, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.
- EISNER, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- HELLER, A. (1992). *Teoría de los sentimientos*. México, Fontanamara.
- HERBART, J. F. (1806). *Pedagogía General*. Madrid, Ed. de la Lectura.
- LIPOVETSKY, G. (1996). *El crepúsculo del deber*. Barcelona, Anagrama.
- POZO, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- PYLYSHYN, Z. (1988). *Computación y cognición*. Madrid, Debate.
- REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires, Javier Vergara Editor.
- TAYLOR, CH. (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- VARELA, M. (1994). *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Tomo I y II*. México, Anthropos.
- (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México, Anthropos.

La filosofía en la formación de educadores

Maura E. Ramos

1. Introducción al tema de la filosofía y la docencia

Este trabajo intentará fundamentar el papel que tiene la filosofía en la formación de educadores. Al hablar de educadores me refiero a todos aquellos profesionales que optaron por la enorme responsabilidad de asumir hoy, en la sociedad actual –en esta crisis global naciente del siglo XXI–, en nuestro país –la Argentina–, en el contexto latinoamericano, la práctica de la educación en todos sus niveles.

Creo encontrar en la filosofía pistas que contribuyan a la formación de estos profesionales para interpelar lo ya sabido, para cuestionar fundamentos, para aventurarse a conocer, a dialogar con otros, a develar los misterios de la práctica, en definitiva, a reflexionar sobre conocimientos y acciones con el propósito de generar una actitud filosófica hacia el tema de la educación, como un verdadero gesto que supere el mero abordaje experto de la práctica docente.

Entiendo la filosofía como pensamiento reflexivo que permite un diálogo permanente entre la realidad educativa y las construcciones racionales que sobre el tema educativo se elaboren en un ida y vuelta superador, para posibilitar la comprensión del objeto y del sujeto de la educación des-

de la situacionalidad, el aquí y el ahora, el espacio y el tiempo, permitiendo la narración y renarración de discursos y posibilitando la pregunta permanente por el sentido de nuestros actos, sobre el compromiso con los otros, en la búsqueda de la coherencia entre el decir y el hacer.

Todas estas reflexiones surgen de mi propia práctica. La enseñanza de filosofía a futuros profesionales de la educación me ha demostrado la riqueza que despierta, la preocupación que instala, la apertura y la libertad para asumirse como inacabado, en constitución permanente. A modo de ejemplo vale la siguiente reflexión de una alumna: "Y sin conocer los textos que la cátedra propondría para continuar con mi análisis, pero casi al final de este proceso de formación que he elegido construir en esta universidad, me encontré esbozando las razones mismas de mi elección [...] de mi carrera y del objeto de estudio de ésta. A las dimensiones ya conformadas de mi convicción puedo agregarle hoy una nueva: la filosófica. [...] Los aportes filosóficos me permitieron arribar a un reforzamiento y no a un debilitamiento de la misma"¹. Estas palabras señalan el poder vivificante de la filosofía, la manera como recupera los fundamentos de la propia disciplina, lo que hace posible, en consecuencia, conocer más aún el propio campo de acción.

Trataré de señalar, entonces, los aspectos de la filosofía que permiten dar razón de nuestra práctica, argumentar con los otros y resignificar la tarea docente. Considero que mirar la educación desde la filosofía, o con actitud filosófica, supone reconocer en cada uno una criatura racional y social, consciente de su inacabamiento, libre y con coraje para aprender y para enseñar, que pueda plantear su propia práctica educativa en el encuentro con los otros, en el reconocimiento mutuo y en la enseñanza de saberes validados por su legitimidad pública.

Buscaré razones y fundamentos que nos permitan superar la controversia actual en el campo de la formación de profesionales dedicados a la educación. Creo que la filosofía, a través de sus categorías y saberes

1. Reich, B. Trabajo final del primer cuatrimestre de 2003.

teóricos, aporta elementos para ir superando la crisis, permite sacarnos del silencio y del escepticismo, potencia la creatividad y el compromiso y, fundamentalmente, posibilita una mirada dinámica y crítica de la realidad que se nos impone.

Intentaré describir en el desarrollo del presente artículo algunas de las categorías filosóficas que favorecen este camino de formación y presentaré las necesidades que ésta tiene hoy, a modo de aportes, para el mejoramiento de la práctica educativa.

2. Categorías filosóficas para reflexionar sobre la práctica docente

La recuperación de categorías filosóficas que nos ayuden a pensar la formación de los profesionales de la educación tiene por objetivo la delimitación de un campo problemático de encuentro entre la educación y la filosofía.

Como primer punto de este encuentro, retomando la introducción, hallo que la idea de promover una actitud filosófica en los futuros profesionales de la educación supone conformar un verdadero “gesto que supere el mero abordaje experto de la práctica”². Este gesto, que surge de una determinada realidad cultural, reconoce al docente como sujeto cultural que media en su práctica, la enseñanza, entre saberes y sujetos, y esta mediación es, en esencia una relación conformada éticamente.

Más allá de los saberes técnicos específicos que toda profesión supone, la enseñanza es una tarea normada éticamente. De forma inseparable, está situada en un suelo³, desde donde se le imponen sentidos y aspira a un horizonte en el cual la utopía genera esperanzas.

2. Refiere al uso del concepto “gesto” en el artículo de Cifelli, P., “El peso del existir en América. Una aproximación a la obra de Rodolfo Kusch”, en: *Proyecto CSE*. Año V, N° 16, pp. 75.

3. Véase el desarrollo de este concepto en el artículo de Andrés Brandani, p. 73 de la presente obra.

Los profesionales de la educación nos hemos formado para producir una práctica social, la enseñanza, y a partir de su reconocimiento como tal, seremos y estaremos constituyéndonos permanentemente en el hecho educativo. Esta constitución permitiría la generación de una actitud ético-política en nuestro actuar que nos irá promocionando a ser verdaderos sujetos de acción, es decir, protagonistas del hecho social producido. La filosofía posibilitaría la constitución de este sí mismo del enseñante, se le propone y, desde ella, nos propone un auténtico desafío de construcción de subjetividades poniendo sobre la mesa las incertidumbres que toda práctica social supone y aceptando el ejercicio de libertad que la dignifica. Valen aquí, para referir esta idea, las palabras de Foucault, que en sus últimos trabajos distingue tres momentos en la ontología del sí mismo: "Una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento; en segundo lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación con el campo de poder a través de la cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre los otros; en tercer lugar, una ontología histórica de nosotros mismos con relación a la ética a través de la cual nos constituimos en agentes morales"⁴.

La enseñanza es una práctica social situada históricamente, cruzada por líneas que la enuncian y la sujetan, y quien la ejerza debe conocerlas. El futuro profesional de la educación se irá constituyendo como sujeto de conocimiento al develar la verdad de cada sentido, al aceptar las incertidumbres del ejercicio pero, además, al formar conciencia de sus elecciones en forma responsable, pues esta elección implica a otros y los afecta.

El sí mismo del enseñante no estaría dado universalmente sino que se iría construyendo en el transcurso del período de su formación y durante la acción en la práctica diaria de enseñar. No está terminado ni

4. Foucault, M. *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El cielo por asalto, 1995, p. 142.

llega a estarlo. En palabras de Arturo Roig, “nos hallamos aquí ante un sujeto que se toma a sí mismo como valioso”, yo agregaría que también lo es para los otros. El trabajo de esta conformación es cotidiano, el sí mismo se construye, y esta construcción implica una clara configuración ética en la que se despliega la libertad.

Foucault también expresa: “¿Qué es la ética, sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad? [...] La libertad es la condición ontológica de la ética, pero la ética es la forma reflexiva de la libertad”⁵.

La enseñanza es actividad práctica y propiamente acción humana. Todas las acciones son elección, son libertad, pero están limitadas por la normatividad ética.

La filosofía podrá ser su soporte racional. Permitirá conocer los límites éticos de cada acción y reflexionar sobre ellos desafiando un hoy vacío de fundamentos.

Formar con actitud filosófica la subjetividad del enseñante hará posible reubicar la educación como práctica ético-política en la que precisamente se desplieguen la libertad individual y el compromiso con lo social y con lo público. “La educación es más una actividad de dudas que de hechos. La educación se cumple en el acto simbólico de encuentro y ahí está su eficiencia. Esto no consiste en generar individuos seguros, sino en fomentar la inseguridad auténtica de sentir que el fundamento está pero resbala entre las manos.”⁶ Educar es estar con los otros, en un encuentro que compromete lo racional y lo emocional de cada uno.

El contenido filosófico colabora, entonces, con la toma de posición y el análisis teórico, y de este modo conforma una práctica capaz de accionar sobre continuidades y rupturas, construyendo y reconstruyendo el espacio cultural común.

5. Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Las ediciones de la piqueta, 1995, p. 111.

6. Kusch, R. “Esbozo de una antropología filosófica americana”, en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*. Año III, diciembre de 1977, p. 59.

Otra de las categorías filosóficas que importa clarificar al momento de formar al profesional de la educación es la de *praxis*. Desde su definición clásica designa "una forma de vida humana dedicada a la búsqueda del bien"⁷.

Parto de ella para caracterizar la enseñanza; refiero, entonces, a un hacer humano. La enseñanza es *praxis*, ni mera teoría, ni mera acción. La enseñanza es una actividad del hombre fuertemente impregnada de decisión personal, juicio fundado y argumentación deliberada y, por sobre todo, sostenida por la búsqueda de la vida buena.

Está sostenida por un tipo de racionalidad, el juicio prudente, del que tiene en cuenta lo propio y adecuado desde el punto de vista moral y particular de una situación específica. Entonces, cabe hacernos la siguiente pregunta: si la enseñanza es *praxis*, ¿el profesional de la educación no debería ser aquel que delibera en forma adecuada frente a cada acción y argumenta de manera racional frente a las consecuencias de cada una? La respuesta, así como la demanda social hacia este profesional, es afirmativa.

El hombre prudente, el *prhonomos*, es quien en su deliberación conduciría por medio del juicio su práctica, y una práctica así guiada construiría, recrearía y reanimaría a quien la produce, y reanimaría, recrearía y construiría a quien la recibe. El conocimiento filosófico tendría entonces la misión de potenciar la relación entre hacer y saber, pues fundamenta racionalmente los fines hacia los cuales se dirigen nuestros actos. En toda acción se puede transformar la teoría que la sustenta; en la práctica, la teoría está sometida al cambio, al igual que la práctica misma.

La enseñanza es *praxis*, supone teoría y supone acción, persigue un fin moral. Siendo entendida así, los que se dediquen a ella no podrán hacer alarde de tener o poseer saberes, destrezas, información, estatus,

7. Carr, W. "¿En qué consiste una práctica educativa?", en: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, p. 95.

sino que estarán dispuestos a ofrecer y conformar el mejoramiento de los valores éticos y políticos de su comunidad. Dominar metodologías o técnicas facilitará la tarea docente; conocer el fin y el bien al cual aspiramos tal vez llene de incertidumbres, pues para alcanzarlos se presentarán muchos caminos posibles, pero hará del sujeto el responsable de su elección, no habrá nadie a quien echarle la culpa. Así se podrá revalorizar la práctica docente y a quien la ejerza.

La práctica de la enseñanza entendida de este modo no es neutral, delibera, debate, discute, cambia, produce encuentro racional entre los hombres y, también, se equivoca y puede aceptarlo para intentar nuevas acciones.

Esta es la dinámica que preferimos para la formación de los profesionales de la educación: fuerte fundamentación teórica y un gran horizonte ético que marque el camino del hacer hacia la búsqueda del bien común.

Cierro este apartado con palabras de Carlos Cullen, quien caracteriza a la docencia en un doble sentido: “como hábito de hacerlo bien”, como una “virtud”, y “como obligación de hacerlo “equitativamente”, es decir, “como una virtud ciudadana”⁸.

Es esta doble exigencia de la acción docente la que, a mi parecer, debería estar presente en la currícula de formación docente en todos sus niveles y tener una clara incidencia en los programas de capacitación.

El “hábito de hacerlo bien” supone acciones que colaboren con la instalación de ese hábito, éste se aprende, supone intencionalidad y hacerlo explícito. La “obligación de hacerlo equitativamente” introduce el tema de la docencia como “función pública regida por principios de justicia”⁹. El contenido filosófico está en la base de este planteo, lo sostiene y lo fundamenta.

8. Cullen, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades educativas, 2ª edición, 2002, cap. 3.

9. Op. cit.

La tarea docente, además, es mediación con el conocimiento, y para entender esta mediación la filosofía cuenta con saberes que la sostienen. Las opciones epistemológicas, o los saberes de este campo de la filosofía, que elijamos consolidarán prácticas diferentes, y estar conscientes de nuestra elección y hacerla explícita permitirá una transmisión dinámica de los conocimientos.

El docente se forma para enseñar, y esta actividad supone transmisión de conocimientos. En esta práctica los sujetos se vinculan mediante el conocimiento. La toma de conciencia de la dialéctica operada entre maestros (docentes), alumnos y conocimiento hace que la actividad del docente no pierda significado social y cultural. Esta dialéctica se ubica en la base de la profesionalidad docente que, a veces por obvia, no se especifica. A propósito de esto agrega Cullen: "Se trata de hacernos fuertes en lo que define la profesionalidad misma de la docencia y su función social: enseñar para que otros aprendan lo que sin esta enseñanza no podrían aprender"¹⁰.

Saber la especificidad de la tarea, ampliar el horizonte de fundamentaciones y tener la posibilidad de hacer elecciones éticas y epistemológicas es el aporte que la filosofía puede ofrecer al futuro profesional de la educación.

3. Categorías filosóficas para entender el "oficio del pedagogo"

Esta lectura de la práctica docente desde la filosofía supone entenderla como pensamiento crítico, en el doble sentido de cuestionar las tradiciones discursivas filosóficas anteriores y el estado de cosas actual en el cual se encuentran inmersos los sujetos concretos. El discurso filosófico se asume como acontecimiento que irrumpe en la voluntad de saber de cada época a través de sujetos históricos.

10. Cullen, C. *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, cap. 6, p. 135.

En este análisis sobre el papel que podría desempeñar la filosofía en la formación de profesionales de la educación, no se asume el lugar de un pensamiento justificador, ni un intento conservador, ni una mera exposición mecanicista de hechos; el discurso filosófico asume, en cuanto acontecimiento, el compromiso de plantearse las preguntas y proponer las respuestas que reclama cada situación. A la filosofía le cabría un papel no sólo en el análisis de la crisis, sino como instrumento valioso para colaborar en la elaboración de algunas vías de apropiación hacia soluciones deseadas.

Es precisamente el impacto que nos produce vivir y reconocer nuestra situación como argentinos y latinoamericanos lo que potenciaría a la filosofía para dar respuesta a los problemas que el hombre se plantea en cuanto hombre. Si bien hay un grado de generalidad en la pregunta, es obvio que no existe el hombre en cuanto hombre, sino sujetos históricamente situados que viven en forma dramática su existencia según las condiciones de su tiempo y en el seno de los conflictos que les presenta su comunidad. En este contexto, la educación está implícita y sufre los embates de esta realidad determinada. En tal sentido, sostenemos que entender la educación desde la filosofía es construir una zona de emergencia de una reflexión permanente que problematice la conciencia y la voluntad de saber.

Estilos, preguntas, respuestas, encuadres teóricos y, sobre todo, supuestos provenientes de una forma de ver y vivir en el mundo entretejen la fina malla de la filosofía y ponen al descubierto el compromiso del pensamiento filosófico con su realidad concreta a través de una lectura crítica e inquisitiva.

La categoría de "situación"¹¹ nos brinda la posibilidad de encuadrar este proceso vivo del pensamiento filosófico como una producción culturalmente situada, en la cual el contexto macroestructural, tanto co-

11. Casalla, M. *Crisis de Europa y reconstrucción del hombre*. Buenos Aires, Castañeda, 1977.

mo la dimensión subjetiva existencial concreta, operan una dialéctica a partir de lo inadecuado de la situación. Desde allí se proyecta una posible transformación explicitada en un planteo filosófico que pone en el futuro, y en las prácticas mediadoras que conducen a éste, la construcción de una realidad superadora de los conflictos e inadecuaciones vividas y pensadas en el punto de partida.

La filosofía producida desde su situacionalidad pone como primera cuestión su estatuto en cuanto conocimiento en relación con otros saberes y demarca su articulación epistemológica en el seno de su situación histórica; simultáneamente da cuenta de su carácter fundacional en la construcción crítica del conocimiento y en la forma de validación que adquiere en los diversos espacios delimitados por las especificaciones de las distintas disciplinas. Esto significa que toda producción de conocimiento filosófico y científico parte siempre de una cierta concepción del mundo, de la vida, del hombre y, sobre todo, de una forma de entender el conocimiento, que aparece validado en la conciencia de los sujetos situados como lo que se considera legítimamente aceptado.

Hacer conscientes estas formas no enunciadas o presupuestas del saber posibilita asumir también una actitud crítica, como base de toda reflexión teórica acerca de la realidad situada históricamente, y plantearse las preguntas adecuadas para no caer en falsos problemas que ciegan la variante de una auténtica producción de conocimiento.

Con respecto al problema de la educación en general, y de la formación docente en particular, implicaría dilucidar los complejos y polémicos aspectos del estatuto teórico de ésta, hasta su vinculación con la *praxis* social y la práctica docente que se verifica en diferentes instancias y con diversos procedimientos en la vida de la comunidad. La vinculación a la situacionalidad histórica es determinante en la formación de los alumnos a los fines de promover una actuación institucional pertinente. Ello supone, asimismo, una reconsideración de los vínculos educativos y de la función social de los profesionales de la educación.

No propongo el carácter rector o normativo de la filosofía en relación con las ciencias o, más concretamente, con la producción de

conocimientos acerca de la realidad histórico-social, pero sí sostengo que, en un trabajo interno dentro de la currícula de formación docente y desde las mismas disciplinas pedagógicas, debería promoverse la actitud crítica como exigencia de un procedimiento riguroso tanto en lo que se refiere a los aspectos teóricos como a su aplicación práctica.

Se tratará de operaciones para permitir el afloramiento de la rica problemática que implica la práctica educativa; supone lo que, parafraseando a Bourdieu, significa poner como objeto de reflexión teórica el “oficio del pedagogo”.

De aquí a una resignificación de la formación docente media el compromiso de asumir los diversos niveles de una verdadera “vigilancia epistemológica”¹² que permitirá recortar y construir el objeto teórico y delimitar su estatuto epistemológico. Bachelard considera que esta autovigilancia debe ser ejercida desde dentro de cada disciplina, para operar racionalmente e instalarnos en el proceso de una verdadera construcción del conocimiento. Este autor define los tres niveles de la vigilancia epistemológica:

1. Como “espera de lo esperado” o aun como “atención a lo inesperado”, actitud que caracteriza al espíritu empirista.
2. Como “explicitación de los métodos y vigilancia metódica” para la aplicación de éstos, lo que implica el control mutuo del racionalismo y el empirismo como condición “de la explicitación de las relaciones adecuadas entre la teoría y la experiencia”.
3. Como vigilancia del método y de sus aplicaciones para romper “falsos absolutos de la cultura tradicional” y permitir la libertad, tanto respecto de ella como de la historia empírica de las ciencias, para evitar, de esta manera, caer en niveles meramente especulativos desconectados de la realidad histórico-social, o bien,

12. Bourdieu, P. y otros. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

en un pragmatismo cegatón que ve en la implementación salvaje de prácticas no cuestionadas y totalmente improductivas desde el punto de vista de una promoción del conocimiento¹³.

En este sentido, creo que una cultura filosófica situada históricamente, que provea a la conciencia de herramientas epistemológicas y éticas para el abordaje de la práctica docente, deberá ser patrimonio de la auténtica formación intelectual de los profesionales de la educación. Esto promoverá, desde el ámbito privilegiado de la práctica verificada en la vida cotidiana, incardinada en su situación histórica, política y social, una rica producción de conocimiento que permitirá el ejercicio de una tarea efectiva en los niveles de realidad educativa, no sólo consolidando la conciencia y la responsabilidad de la práctica educativa en sí, sino creando las condiciones para la apropiación, recreación y creación de conocimientos que enriquezcan los espacios del saber, reubicando a la educación en su contexto histórico-social sin perder su especificidad.

Producir los cambios reclamados con insistencia en la educación, y en especial en la formación de los docentes, no dependerá, solamente, de la introducción de nuevas metodologías de enseñanza, ni de novedosas teorías del aprendizaje, ni de una eventual modificación del plan de las carreras, sino de la exigencia de la "razón pedagógica", como diría Fullat, de volver en forma hacia la práctica educativa, provistos de instrumentos teóricos que van desde la vigilancia epistemológica hasta la construcción de categorías que permitan dar cuenta del problema en su situación.

Animarse, en última instancia, a infringir las normatividades que a veces se nos imponen en el nombre de un absoluto del saber y de una verdad cerrada sobre sí misma bajo los signos de la "objetividad" y la "neutralidad" científica.

13. Op. cit.

4. Categorías a revisar en la formación docente

Si ubicamos el fin de la educación en la búsqueda del desarrollo de un pensamiento autónomo para que los individuos puedan, racional y reflexivamente, elaborar su forma de pensar y actuar, nos estaremos apartando de la mirada que ha impregnado las concepciones sobre la educación en estos años, cuya consecuencia puede observarse en la necesidad de acumular títulos y postítulos, y en la aparición de mediciones cuantitativas de la calidad, frías estadísticas descarnadas que han tratado de equiparar los resultados de la educación con uno más de los productos que se ofrecen en el mercado.

La educación, mirada desde este horizonte neoliberal, fue ingresando en el libre juego de la oferta y la demanda, lo que llevó a resignificar en muchos casos la formación de los profesionales, entendiéndose por ésta una formación de expertos técnicamente capacitados, burocratizando, en consecuencia, su práctica, descontextualizando el contenido, transplantando proyectos, comprando y vendiendo productos; en definitiva, vaciando ética y políticamente la práctica de la educación. Desde este horizonte se la valoró sólo utilitariamente, teniendo como supuesto una cultura estática que promocionaba sujetos para su reproducción, estratificación y fragmentación. Con esta mirada única se fueron consolidando carreras de grado y de posgrado, así como cursos de capacitación que intentaron formar profesionales de la educación técnicamente aptos: eficientes y eficaces, expertos en tal o cual técnica. Esta tendencia ha tratado de hacer neutra la intervención docente, naturalizarla como un elemento más de la macroeconomía. En forma paulatina, la práctica se fue vaciando de conocimientos o se fue rebasando de informaciones; se fue quedando, en definitiva, sin sentido humano.

Este estado de la cosa educativa, consolidado desde una perspectiva tecnocrática, intentó silenciar la diversidad de opiniones y miradas. Propondremos encontrar nuevas razones para ir saliendo del silencio instalado. Como dice Cullen, se trata de “volver a tomar la

palabra”¹⁴ y dejar que ésta pueda ser tomada por otros, relanzada, resignificada y, fundamentalmente, compartida. Hablo de las palabras en general y de la palabra educación en particular, pues “cada vez que tomamos la palabra somos ciudadanos reflexivos que nos resistimos”¹⁵. La educación sería el lugar desde donde resistir el silencio, reargumentando sentidos nuevos y construyendo un espacio común a todos.

Al respecto, Habermas ve la educación como una ciencia crítica. Asimismo, desapruueba el uso que se ha dado a la razón al convertirla en un instrumento para la persecución efectiva de fines preestablecidos; así ha perdido su impulso crítico, su juicio autónomo, su posibilidad deliberativa¹⁶. Sigue argumentado que el pensamiento reflexivo ha sido sustituido, también, por una ciega y rígida conformidad con las reglas del método, y aclara: “Nuestra cultura está dominada por una racionalidad sin razón”. La filosofía al interior de la formación de docentes y profesionales de la educación volverá a dar las razones que la práctica educativa necesita. Dice Habermas: “El horror a la especulación, el ostensible abandono de lo teórico por lo meramente técnico produce necesariamente en el obrar la misma banalidad que en el saber”¹⁷.

He aquí una de las pistas que nos permitirá salir de este mundo simulado. Si somos capaces de fundamentar, teórica, deliberativa y racionalmente la práctica educativa, no haremos como que nos educamos, nos educaremos; no haremos como que educamos, educaremos. Esta simulación a la que estamos expuestos en el mundo actual se ha ido produciendo a través de la difusión de una racionalidad científico-instrumental que

14. Cullen, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades educativas, 2002.

15. Op. cit.

16. Habermas, J. “Conocimiento e interés”. Conferencia inaugural en “Técnica y Ciencia como Ideología”. Madrid, Tecnos, 1984.

17. Op. cit.

ha producido una distorsión entre la razón, la filosofía y la ciencia. En esta distorsión opera el desencuentro de una verdadera objetivación representativa de las prácticas humanas, y la educación es una de ellas, no queda al margen de la mirada general.

Para poder ubicar nuestra acción, no sólo deberíamos reconciliar teoría y práctica, sino el Yo con los otros. Dos vertientes de la filosofía, la epistemología y la ética, podrían ser la puerta de entrada a alguna posibilidad de mejorar o refundar el planteo de la formación docente.

5. Conclusión

Intentamos proponer con este artículo una mirada filosófica sobre el tema de la educación, entendida como una actividad humana productora de subjetividad social que supone la transmisión de saberes validados por su criterio público.

Con esto no pretendemos volver a tiempos pasados, en donde la filosofía rebasaba la currícula de formación docente en todos sus niveles, ni queremos quedarnos en este vacío de hoy.

Valoramos la educación desde la complejidad de nuestra situación como actividad generadora de subjetividad socio-cultural y productora de sentido ético-político. Por esto, los profesionales que a ella se dedican ejecutarán su trabajo conscientes de estar accionando sobre una práctica valorada socialmente y en un determinado espacio institucional. "No hay práctica docente sin enseñanza, ello organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento"¹⁸.

Esta tarea, realizada desde su situación, implica la reflexión permanente sobre las opciones epistemológicas que se asuman y el fin ético que se persiga.

18. Giordano, Cometa, Guyot y otros. *Enseñar y aprender Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Troquel, 1991.

La filosofía tiene, entonces, una obligación y razón de ser, al aportar los saberes que contribuyan a esta problematización y reflexión para no caer en verdades a medias, y para permitir el debate y la confrontación de ideas. Generar una actitud filosófica en el docente o en el profesional de la educación para que sea capaz, en el ejercicio de su práctica, de conjugar sus deseos y sus razones, y de promover la construcción de su sí mismo en la relación con los otros. Darle, en definitiva, la posibilidad de reconstruir y construir su propia historia y la de su comunidad.

Queda mucho camino por transitar, hemos querido dejar planteadas algunas ideas para el debate. La filosofía nos permitirá abrir fronteras y encontrarnos con otros para conformar un “nosotros” responsable en el ejercicio de la enseñanza.

Con estas palabras, Rodolfo Agoglia fundamenta el valor de la filosofía: “Porque la genuina misión de la filosofía fue y será siempre la instauración y promoción del hombre, de modo que si alguna crisis grave puede afectar hoy a la filosofía no ha de ser crisis de pensadores, ni de métodos, ni de teorías o sistemas sino sencillamente crisis de sinceridad, será crisis en ella del amor del hombre por el hombre. La perenne enseñanza que esta incursión nos deja para la filosofía es, pues, una norma alertante y admonitoria expresable como una fórmula délfica: nadie la cultive sin amor por el hombre”¹⁹.

Podríamos agregar: quien ejerza la práctica de enseñar no lo haga sin amor a los hombres.

6. Bibliografía

AGOLIA, R. “La filosofía como sabiduría del amor”, en: *Revista de Filosofía*, N° 1, UNLP.

19. Agoglia, R. “La filosofía como sabiduría del amor” en: *Revista de Filosofía* N° 1, Universidad Nacional de La Plata.

- BOURDIEU, P. y otros (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- CASALLA, M. (1977). *Crisis de Europa y reconstrucción del hombre*. Buenos Aires, Castañeda.
- CARR, W. (1990). "¿En qué consiste una práctica educativa?", en: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- CIFELLI, P. "El peso del existir en América. Una aproximación a la obra de Roldolfo Kusch", en: *Proyecto CSE*, año V, Nº 16.
- CULLEN, C. (1977). *Autonomía moral y cuidado del otro*. Buenos Aires, Noveidades Educativas, 2ª ed., cap. 3.
- (1997). *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1995). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Las ediciones de la piqueta.
- (1995). *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El cielo por asalto.
- GIORDANO, M., COMELA, A., GUYOT, U. y otros (1991). *Enseñar y aprender Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Troquel.
- HABERMAS, J. (1984). *Conocimiento e interés*. Conferencia inaugural en Técnica y Ciencia como Ideología. Madrid, Tecnos.
- KUSCH, R. (1977). "Esbozo de una antropología filosófica americana", en: *Revista de Filosofía Latinoamericana*. Año 3, p. 59.

Las metáforas como formas de pensar y sentir el mundo

Nora Graziano

“¿La poesía no es de quien la escribe sino de quien la usa!”

1. Introducción

Si ampliamos los alcances de la afirmación de *El cartero de Neruda*, podríamos decir que tal declaración vale para todos los textos. Casi diríamos que la relectura cinematográfica de Skarmeta es más intensa cuando Massimo Troisi troca el “quien la usa” por el “quien la necesita”. La “necesidad” otorga carácter vital al pensamiento, nos conecta con lo emotivo de la acción y nos aleja de artilugios discursivos.

En cada acto de respetuosa lectura hacemos nuestros aquellos instantes en que levantamos la cabeza y nos quedamos pensando en algún punto común, en alguna frontera desde la cual el texto y nosotros abandonamos la extranjería. Ese momento de intersección vuelve a nosotros de alguna forma renovado, en un trazo torpe que esboza una idea, en un pensamiento intenso que esperamos no olvidar cuando bajemos del colectivo.

De eso se tratará este texto, de puntos de encuentro con autores que dispararon sus reflexiones y nos encontraron en su camino. Usaremos la poesía de algunos de ellos sin pedir perdón por el equívoco, porque creemos que aún en la más rigurosa y académica escritura se filtran esas emociones que nos encuentran y nos estimulan a seguir pensando.

Pero también se trata del caso particular que siempre demanda explicaciones. O, dicho de otra forma, hablaremos de espejos como metáforas

que nos ayudan a reflexionar sobre nuestra relación con el conocimiento, pero al mismo tiempo pensaremos sobre las propias metáforas, como si una extensa e inacabable lista de “considerandos” siempre estuviera reclamando el lugar central en las reflexiones y poniendo en jaque a lo resuelto.

2. Las metáforas

“—¡Metáforas, hombre!

—¿Qué son esas cosas?

El poeta puso una mano sobre el hombro del muchacho.

—Para aclarártelo más o menos imprecisamente,
son modos de decir una cosa comparándola con otra.”¹

Dice P. Ricoeur en su lectura de *La Poética*, de Aristóteles, que es función de la poesía proponer casos imaginarios que se transforman en “experiencias de pensamiento mediante las cuales aprendemos a unir aspectos éticos de la conducta humana con la felicidad y la desgracia, la fortuna y el infortunio”². Podríamos señalar que no se agota allí el potencial de la poesía. El propio Ricoeur señala también en sus consideraciones sobre *La Retórica* que para Aristóteles la metáfora se vincula a las variaciones de sentido, entendiendo que la comparación (es como) es una metáfora desplegada. Retoma el citado texto para desarrollar consideraciones semánticas que parten del quiebre con los supuestos de las primeras formulaciones retóricas³. Para el autor, la metáfora no es un mero desplazamiento

1. Skarmeta, A. *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*. Buenos Aires, Sudamericana, 1996, p. 23.

2. Ricoeur, P. “La vida: un relato en busca de narrador”, en: *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Argentina, Docencia, 1998, p. 48.

3. “He aquí un sumario muy esquemático de la muy larga historia que comienza con los sofistas griegos y se despliega, a través de Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, para morir en los últimos tratados de retórica del siglo XIX. Lo que constan-

to de significación de las palabras, sino que cobra sentido dentro de un enunciado, es “un fenómeno de predicación”. La metáfora no es la desviación del sentido literal de las palabras sino del conjunto del enunciado, por lo cual no expresa la tensión o conflicto entre dos términos, sino entre dos interpretaciones (una literal y otra metafórica). La metáfora no constituye el adorno armónico o ilustrativo de una idea, sino que, por el contrario, la semejanza opera en la distancia entre dos ideas incompatibles que chocan porque no hay entre ellas “parentesco” o “conveniencia mutua”. La metáfora no opera por la simple sustitución de palabras, sino por una súbita innovación semántica creadora de nuevos y dinámicos sentidos.

Por último, resalta dos conclusiones: “En primer término las metáforas verdaderas son intraducibles”, a lo sumo pueden ser parafraseadas sabiendo que en dicha paráfrasis no se agota la innovación de sentido. “La segunda conclusión es que la metáfora no es un ornamento del discurso. La metáfora tiene mucho más que un valor emocional. Comporta información nueva. En efecto, por medio de un error categorial nuevos campos semánticos surgen de los nuevos acercamientos. En suma, la metáfora dice algo nuevo sobre la realidad”⁴.

Tomaremos estas conclusiones como iniciadoras de una línea de reflexiones que vinculan a la “metáfora” con el “pensamiento”, tomado desde su compleja articulación subjetiva con la acción y los sentimien-

temente permanece en esta tradición puede ser esquematizado en las siguientes seis proposiciones: 1) la metáfora es un tropo, es decir, una figura de discurso que concierne a la denominación; 2) la figura es una extensión del nombre por desviación del sentido literal de las palabras; 3) la razón de esta desviación es, para la metáfora, la semejanza; 4) la función de la semejanza es fundar la sustitución por el sentido figurado del sentido literal de una palabra que habría podido ser empleada en el mismo lugar; 5) por tanto, la significación sustituida no comporta ninguna innovación semántica: podemos traducir una metáfora, es decir restablecer el sentido literal que ha sido sustituido por la palabra figurada (sustitución mas restitución igual a cero); 6) puesto que no comporta ninguna innovación, la metáfora no proporciona ninguna información sobre la realidad; por esta razón, puede ser puesta entre las funciones emocionales del discurso.” Ricoeur, P. *Hermenéutica y acción*. Argentina, Docencia, 1985, p. 10.

4. Op. cit., 1985, p. 13.

tos. Si consideramos que la línea entre la prosa y el verso es tan delgada como las endeble divisiones de la subjetividad, tal vez podamos creer que la reflexión sobre el mundo requiere ampliar su horizonte de sentido para decirse a través de otras palabras que no se hallan en el universal, transparente y a menudo asfixiante mundo del concepto. Cuando proponemos y leemos metáforas, nos abrimos y abrimos un espacio de significación posible donde “el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer se convierte así en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector”⁵.

—¿Sabes lo que has hecho, Mario?

—¿Qué?

—Una metáfora.

—Pero no vale porque me salió de pura casualidad, no más.

—No hay imagen que no sea casual, hijo.

Mario se llevó la mano al corazón, y quiso controlar un aleteo desaforado que le había subido hasta la lengua y que pugnaba por estallar entre sus dientes. Detuvo la caminata, y con un dedo impertinente manipulado a centímetros de la nariz de su emérito cliente, dijo:

—Usted cree que todo el mundo, quiero decir todo el mundo, con el viento, los mares, los árboles, las montañas, el fuego, los animales, las casas, los desiertos, las lluvias...

—...ahora ya puedes decir -etcétera-

—...¡los etcéteras! ¿Usted cree que el mundo entero es la metáfora de algo?⁶

5. Ricoeur, P. Op. cit. p. 51.

6. Skarmeta, A. Op. cit. p. 26.

Si el mundo es una metáfora posible, las metáforas hacen posible la ampliación de los espacios de significación. Nos remiten a construcciones polisémicas que utilizan un material constructivo proveniente de formas de representación diversas (táctil, visual, auditiva, etc.) o que lisa y llanamente refieren a otras representaciones ya construidas, generando nuevas y creativas asociaciones. Nos aportan material posible de transformarse en objeto de reflexión y son a la vez formas de expresar la reflexión misma.

Las metáforas pueden decirse con palabras, pero no sólo se limitan a éstas. Se escapan y en su huida abren otros espacios posibles, son imágenes y las evocan, son en sí mismas un ejercicio de cierta resistencia a lo conceptualizado, a lo dicho, a lo enunciado, porque pasan a ser necesarias cuando todas las palabras antes usadas nos resultan estrechas, pobres, inapropiadas.

Tal vez su potencia y su potencial representativo puedan encontrar explicación en la capacidad semiótica que articula lo lúdico, lo lingüístico y lo estético⁷ como multiplicidad original. Lejos de optar por alguna de estas formas, las metáforas se constituyen entre sus intersticios. Son formas de representación en tanto que están “en lugar” de otra cosa, de “lo representado”. Pero a la vez expresan cierto rechazo a toda ilusoria posibilidad de una estricta y unívoca relación entre ellas y “lo ausente”, asumiendo en esta negativa un carácter productor que esboza y propone nuevas síntesis. Lo ausente abandona también las pretensiones de tener un único nombre que lo haga presente, una sola forma de ser evocado, pensado, representado.

Si no admiten ser juzgadas por su correspondencia con lo representado, tal vez no pueda decirse de ellas que son verdaderas o falsas, pero puede suceder que en algún “sentido ellas pueden, pese a todo, decir la verdad”⁸.

7. Piaget, J. señala que el lenguaje se expresa contemporáneamente con otras actividades (el juego y el dibujo) que hacen posible la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente. El autor habla de función simbólica en general para referirse a la “(...) aparición simultánea de la imitación representativa, el juego simbólico, de la representación imaginada y del pensamiento verbal”. *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1975, pp. 136-137.

8. Op. cit., p. 32.

Cuando afirmamos esto, estamos diciendo que en más de un sentido las metáforas “nos hablan”, “nos dicen”, “nos expresan” y en ese hablar dan cuenta de pensamientos y sentimientos menos condicionados o más liberados de la estructura conceptual. Es posible que una metáfora diga más que las cuidadas palabras de un discurso profesional o académico. Muchas veces, al usarlas para fortalecer un argumento o como sinonimia del pensamiento, el plus-sentido de las metáforas se rebela frente a las intenciones y nos revela alguna “verdad” o supuesto agazapado o escondido en nuestros enunciados. No consideramos que esto implique alguna valoración negativa o positiva de sus predicados, simplemente relevamos cierto poder de verdad que se libera o que puede encontrar nuevos cauces para hacerlo.

Cerraremos estas reflexiones con la siguiente historia: en la apertura de una reunión de profesores, se propuso el siguiente juego. Repartidos a los asistentes sendos bloques de plastilina, se los invitó a que construyeran con ellos figuras humanas. Debían ponerle un nombre, después inventarle una historia. Una vez realizada esta operación, se debía hacer pública la historia y los atributos, para luego intercambiarlos con otro compañero, quien debía producir algún cambio en el muñeco recibido. Del corolario o mensaje enunciado por las coordinadoras al terminar la actividad, emergía una comparación entre los cambios operados en el muñeco de plastilina y la acción del docente sobre los alumnos. Podríamos sintetizarlo metafóricamente diciendo que “los alumnos son arcilla fresca en nuestras manos”. Las consideraciones derivadas de esta metáfora corren por cuenta de los lectores. También las hipótesis sobre cuánto de los supuestos teóricos (filosóficos y psicológicos) implicados en esa interpretación podrían ser suscriptos como propios por las protagonistas. Para ser francos, la historia terminó con un conflicto de interpretaciones, dentro del cual algunos docentes cuestionaron la metáfora y las coordinadoras se negaron a hacer propios los supuestos atribuidos a la propuesta.

3. Cullen y las metáforas sobre la relación del docente con el conocimiento

“– Bueno eso es una metáfora

–Y ¿por qué, si es una cosa tan fácil, se llama tan complicado?

–Porque los nombres no tienen nada que ver con la simplicidad o complicidad de las cosas. Según tu teoría, una cosa chica que vuela no debiera tener un nombre tan largo como mariposa. Piensa que elefante tiene la misma cantidad de letras que mariposa y es mucho más grande y no vuela –concluyó Neruda exhausto. Con un resto de ánimo, le indico a Mario el rumbo hacia la calleta.

Pero el cartero tuvo la prestancia de decir:

–¡P’tas que me gustaría ser poeta!”

En un ejercicio poético de reflexión, C. Cullen apela a las metáforas para hablar de “las relaciones del docente con el conocimiento”⁹. Nos invita a ampliar los espacios de significación del problema y, simultáneamente, nos propone sentidos particulares para pensarlo en términos de “huellas”, “espejos” y “señales”.

Cuando critica las “huellas”, como resabio de platonismo que pretende ilusionarse con la tierra firme, y añora alguna realidad esencial, nos interroga acerca de entenderla como un acto que instaure de una vez y para siempre la verdad del saber.

Cuando cuestiona los “espejos”, como resabio de iluminismo que se piensa mente bruñida y reflejo verdadero y hace de los cuerpos refle-

9. El encomillado corresponde al título del capítulo 6 de *Crítica de las razones de educar*, en relación con el cual se desarrollará éste y el siguiente apartado. Buenos Aires, Paidós, 1997, pp. 135-153.

jados la única imagen posible, nos anima a pensar en un sujeto de la construcción posible, de la racionalidad plural que no sacrifica su complejidad en aras de la universalidad de sus representaciones.

Cuando alerta sobre “señales” que abandonan la tarea de conocer, por lo provisorio o inasible, por las huellas que se borran o por las sombras que opacan, nos estimula a buscar caminos que se alejen del escepticismo y nos conecten con la esperanza. Porque no es lo mismo criticar las ilusorias certezas de inmutabilidad del saber y de su transmisión que buscar con la ilusión de poder construir junto a otros nuevas y provisorias formas de entender y relacionarnos con el mundo.

Propone sentidos pero, simultáneamente, abre recorridos a través de los cuales nuestras propias significaciones pueden ser objeto de reflexión crítica. Fluctuamos entre la identificación y la disidencia, haciendo posible la pregunta tanto sobre nuestras ilusiones o desilusiones cognitivas, como sobre las nuevas formas de plantear esta relación. Hay una apuesta ético-política a la búsqueda de mediaciones que articulen estas reflexiones con el hacer cotidiano, con la práctica que requiere de ellas para encontrar nuevas respuestas al para qué y por qué de la enseñanza. Sólo si interrogamos la forma de entender nuestra relación con el conocimiento podremos pensar el lugar de los otros, esos otros alumnos y pares, en esa relación. Porque, de manera inevitable, las preguntas exceden sus incumbencias y las respuestas comprometen a los efectiva o tácitamente presentes. De esto seguiremos hablando en el apartado siguiente, de las posibilidades de pensar una relación más allá de recibir reflejos, de reconocer huellas o de seguir señales. De esa relación habla Cullen cuando nos propone al final del artículo entenderla como espacio público de lucha por el reconocimiento. “Permítanme explicar un poco esta dialéctica. El ámbito público es el resultado más el proceso de relacionarnos con el conocimiento. Lo público emerge solamente en la lucha por el reconocimiento entre el deseo de aprender, que nos conecta con la singularidad y la diferencia de la vida, y el poder de enseñar, que nos co-

necta con lo universal y lo común de la vida. La vida no está en un trasmundo, pero tampoco está en un sujeto trascendental. Conectarnos con el deseo de aprender es conectarnos con lo más profundo de la memoria.”¹⁰

4. A modo de conclusión: un breve inventario de metáforas especulares para seguir pensando nuestra relación

“—¡Deme un ejemplo!

—Mira este poema: —‘Aquí en la Isla, el mar y cuánto mar. Se sale de sí mismo a cada rato. Dice que sí, que no, que no. Dice que sí, en azul, en espuma, en galope. Dice que no, que no. No puede estarse quieto. Me llamo mar, repite pegando en una piedra sin lograr convencerla. Entonces con siete lenguas verdes, de siete tigres verdes, la recorre, la besa, la humedece, y se golpea el pecho repitiendo su nombre’. —Hizo una pausa satisfecho— ¿Qué te parece?

—Raro.

—‘Raro’ ¡Qué crítico más severo que eres!

—No, don Pablo. Raro no lo es el poema. Raro es como yo me sentía cuando usted recitaba el poema.”¹¹

Al igual que Mario, nos sentimos raros cuando leemos porque hay algo de constitutivo en ese instante de lectura, en esa intersección con el texto a la que nos referimos en el comienzo de este escrito. Queremos en este apartado recoger el guante y poner en palabras el

10. Cullen, C. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 152.

11. Skarmeta, A. Op. cit. p. 25.

fruto de esa intersección. Explicitar aquel *plus* de significación abierto por las metáforas y por la reflexión sobre ellas.

Hablaremos de algunos espejos. De aquellos que desde la propia biografía fueron convocados por la lectura. Esperamos que a su vez provoquen algún nuevo convite y se transformen en metáforas estimulantes de nuevas comparaciones.

No es casualidad elegir “los espejos” entre otras metáforas evocadas. Tiene espesor histórico dentro de la tradición ilustrada que se ha servido de ella para hacer de la representación la forma legítima y acabada de explicar nuestra forma de conocer el mundo. Una vez superada la visión esencialista y criticadas las propuestas racionalistas y empiristas, I. Kant nos propuso considerar que el sujeto, lejos de limitarse a reproducir, es un activo constructor del universo de objetos a través de representaciones. En el mismo acto e instante que nos libera de la cárcel objetal, nos encierra en la del sujeto trascendental. Nos reconocemos como mediación que transforma pero que se constituye a la vez en el garante de esta transformación. Aceptamos que “la realidad” es actividad subjetiva, pero debemos legitimarla como universal para darle el estatus de verdadera.

Recuperando estas cercanías y hechas estas aclaraciones, no pretendemos más que proponerles algunos casos particulares de esta metáfora, algunos espejos que nos ayuden a seguir pensando nuestra relación con el conocimiento:

Si pensáramos que son los espejos de Borges¹², podríamos alertarnos sobre lo efímero de lo ilusorio. Porque lejos de ser la imagen una representación segura, nos agobia por lo infinita, nos atemoriza por su fragilidad... En su infinitud nos está vedado reconocer el modelo, nos resulta imposible la localización de “lo real”. Tememos romper los espejos porque no sabemos si en esa fractura se diluye el mundo o se interrumpe la cadena de reflejos que lo hacen posible.

12. Borges, J. L. “Los espejos”, en: *El hacedor*. Argentina, Emecé, 1960, pp. 61-63.

“Yo, que sentí el horror de los espejos
No sólo ante el cristal impenetrable
Donde acaba y empieza, inhabitable,
Un imposible espacio de reflejos

Sino ante el agua especular que imita
El otro azul en su profundo cielo
Que a veces raya el ilusorio vuelo
Del ave inversa o que un temblor agita

Y ante la superficie silenciosa
Del ébano sutil cuya tersura
Repite como un sueño la blancura
De un vago mármol o una vaga rosa,
Hoy, al cabo de tantos y perplejos
Años de errar bajo la varia luna,
Me pregunto qué azar de la fortuna
Hizo que yo temiera los espejos.

Espejos de metal, enmascarado
Espejo de caoba que en la bruma
De su rojo crepúsculo disfuma
Ese rostro que mira y es mirado,

Infinitos los veo, elementales
Ejecutores de un antiguo pacto,
Multiplicar el mundo como el acto
Generativo, insomnes y fatales.

Prolongan este vano mundo incierto
En su vertiginosa telaraña
A veces en la tarde los empañá
El hálito de un hombre que no ha muerto.

Nos acecha el cristal. Si entre las cuatro
Paredes de la alcoba hay un espejo,
Ya no estoy solo. Hay otro. Hay el reflejo
Que arma en el alba un sigiloso teatro.

Todo acontece y nada se recuerda
En esos gabinetes cristalinos
Donde, como fantásticos rabinos,
Leemos los libros de derecha a izquierda.

Claudio, rey de una tarde, rey soñado,
No sintió que era un sueño hasta aquel día
En que un actor mimó su felonía
Con arte silencioso, en un tablado.

Que haya sueños es raro, que haya espejos,
Que el usual y gastado repertorio
De cada día incluya el ilusorio
Orbe profundo que urden los reflejos.

Dios (he dado en pensar) pone un empeño
En toda esa inasible arquitectura
Que edifica la luz con la tersura
Del cristal y la sombra con el sueño.

Dios ha creado las noches que se arman
De sueños y las formas del espejo
Para que el hombre sienta que es reflejo
Y vanidad. Por eso nos alarman.”

Si pensáramos que es el espejo de Alicia, podríamos cuestionar la pretensión de correspondencia entre la cosa y su representación, la solidez perenne de la veracidad de la imagen. Porque los espejos no reflejan sin más, sino que transforman el mundo al invertir su ima-

gen. Introduce el problema de las perspectivas de la imagen... lo que está a la derecha puede pensarse a la izquierda y viceversa. La frontalidad también puede ser cuestionada, porque los espejos pueden ser atravesados para encontrar otro mundo que empieza con “el atrás”, que se inaugura en la frontera misma de la imagen frontal abriendo a otras imágenes posibles, a otras formas de entenderlo si nos resistimos a considerar que la frontalidad es la única perspectiva posible.

“Juguemos a que existe alguna manera de atravesar el espejo; juguemos a que el cristal se hace blando como si fuera una gasa de forma que pudiéramos pasar a través. ¡¿Pero, cómo?! ¡¿Si parece que se está empañando ahora mismo y convirtiéndose en una especie de niebla!! ¡Apuesto a que ahora me sería muy fácil pasar a través! –Mientras decía esto, Alicia se encontró con que estaba encaramada sobre la repisa de la chimenea, aunque no podía acordarse de cómo había llegado hasta ahí. Y en efecto, el cristal del espejo se estaba disolviendo, deshaciéndose entre las manos de Alicia, como si fuera una bruma plateada y brillante.

Un instante más y Alicia había pasado a través del cristal y saltaba con ligereza dentro del cuarto del espejo. Lo primero que hizo fue ver si había un fuego encendido en su chimenea y con gran satisfacción comprobó que, efectivamente, había allí uno, ardiendo tan brillantemente como el que había dejado tras de sí –De forma que estaré aquí tan calentita como en el otro cuarto –pensó Alicia– más caliente aún, en realidad, porque aquí no habrá quien me regañe por acercarme demasiado al fuego. ¡Ay, qué gracioso va a ser cuando me vean a través del espejo y no puedan alcanzarme!

Entonces empezó a mirar atentamente a su alrededor y se percató de que todo lo que podía verse desde el antiguo salón era bastante corriente y de poco interés, pero que todo lo demás era sumamente distinto. Así, por ejemplo, los cuadros que estaban a uno y otro lado de la chimenea parecían estar llenos de vida y el mismo reloj que estaba sobre la repisa (precisamente aquel al que en el espejo sólo se le puede ver la parte

de atrás) tenía en la esfera la cara de un viejecillo que la miraba sonriendo con picardía.”¹³

Si pensáramos que es el espejo de la malvada madrastra de Blancanieves, podríamos criticar la apropiación de la verdad considerada como única, y con ello la necesidad de aniquilamiento de cualquier otra perspectiva posible. Cuando sólo se puede sostener la belleza y la verdad matando a las otras imágenes, a las otras perspectivas, a los otros... Un reflejo que se enamora de sí mismo traicionando a su modelo o, mejor dicho, haciendo del modelo y lo representado endebles esclavos de su vanidad, meras reproducciones de sí. El espejo se transforma en un mero artilugio para imponer mi mirada sobre el mundo, es un instrumento que se ha confundido con mis deseos, considerando que “mi” imagen es “la” imagen. Somos propietarios exclusivos, somos la única forma posible de su expresión.

“Al cumplirse un año de la muerte de la madre de Blancanieves, quien muriera al dar a luz a la niña, el rey ‘tomó otra esposa’. Era una mujer bella pero orgullosa y arrogante, y no podía soportar que nadie la superara en belleza. Tenía un espejo maravilloso y cuando se ponía frente a él, mirándose le preguntaba:

—¡Espejito, espejito de mi habitación!

¿Quién es la más hermosa de esta región?

Entonces el espejo respondía:

—La Reina es la más hermosa de esta región.

Ella quedaba satisfecha pues sabía que su espejo siempre decía la verdad.

Pero Blancanieves crecía y embellecía cada vez más; cuando alcanzó los siete años era tan bella como la clara luz del día y aún más linda que la reina.

13. Carrol, L. *Through the looking glass* (Alicia a través del espejo). Estados Unidos, Penguin Books, 1965, pp. 181-186.

Ocurrió que un día cuando le preguntó al espejo:

—¡Espejito, espejito de mi habitación!

¿Quién es la más hermosa de esta región?

El espejo respondió:

—La Reina es la hermosa de este lugar,

Pero la linda Blancanieves lo es mucho más.

Entonces la Reina tuvo miedo y se puso amarilla y verde de envidia.

[...] Entonces hizo llamar a un cazador y le dijo:

—Lleva esa niña al bosque; no quiero que aparezca más ante mis ojos. La matarás y me traerás sus pulmones y su hígado como prueba.”

(Sabemos que el cazador no cumplió, y que frente al recordatorio del espejo, se suceden los intentos de la reina de matar a Blancanieves, hasta que luego de uno de estos...)

“Vuelta a su casa interrogó al espejo:

—¡Espejito, espejito de mi habitación!

¿Quién es la más hermosa de esta región?

Y el espejo finalmente respondió:

—La Reina es la más hermosa de esta región.

Entonces su corazón envidioso encontró reposo, si es que los corazones envidiosos pueden encontrar alguna vez reposo”¹⁴.

Si pensáramos que es el espejo de Brunner, podríamos anticiparnos a nuevas decepciones que pueden sucederse a la pretensión singular de verdad cuando nos ilusionamos con encontrarla sin más “en los otros”. Esto nos llevaría, tal vez, a buscar en la cultura y en la historia la superficie especular bruñida y límpida que nos devuelva alguna fundamentación perdida en el tiempo o imposible en lo singular. Cuando pretendemos una

14. Grimm, Jacob y Wilhelm. “Blancanieves”: en *El cuento infantil*. Traducción de J. C. González. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977, pp. 50-57.

imagen primigenia que nos permita “identificarnos” en forma lineal y segura, sólo hallamos fragmentos que aspiran y buscan un “narrador” que los interprete y otorgue sentido. Porque los espejos trizados también reflejan, pero lejos de devolvernos la límpida imagen que buscamos nos hallamos ante una ambigüedad fragmentada que se constituye en totalidad no “a pesar de” sino “a través de” la yuxtaposición quebrada de sus partes.

“Como el propio Lacan¹⁵ señala para el sujeto individual, esto es, que la forma total del cuerpo gracias a la cual el sujeto ‘se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder, no le es dada sino como Gestalt’, así análogamente, en el caso de los pueblos, su comprensión histórica y por ende su identidad no le son ofrecidas sino de manera incompleta, como ideologías quebradas, yuxtapuestas, entrecortadas, deshilachadas, en la imagen del espejo trizado de su propia y presente cultura. Nos leemos hacia delante para descifrar nuestro pasado; nos fabricamos un destino para perseguirlo como el espejismo que consume nuestras energías.”¹⁶

Si pensáramos que es el espejo de Velázquez, por último, podríamos considerar que aquel que en forma borrosa nos pone a nosotros, sus espectadores, en “el lugar del rey” nos destrona a la vez de toda centralidad. Como señala M. Foucault, quizás haya en *Las Meninas*¹⁷:

15. El autor refiere al concepto de Lacan que plantea comprender esta fase o estadio “como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término imago”. Comunicación presentada ante el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis en Zurich, el 17 de julio de 1949.

16. Brunner, J. J. “Un espejo trizado”, en: *América Latina: Cultura y modernidad*. México, Grijalbo, 1996, p. 16.

17. Cuadro de Velázquez pintado en 1656, que es exhibido actualmente en el Museo del Prado, Madrid, España.

“Una representación de la representación clásica y la definición del espacio que ella abre. En efecto, intenta representar todos sus elementos, con sus imágenes, las miradas a las que se ofrece, los rostros que hace visibles, los gestos que la hacen nacer. Pero allí, en esta dispersión que aquella recoge y despliega en conjunto, se señala imperiosamente, por doquier, un vacío esencial: la desaparición necesaria de lo que fundamenta –de aquel a quien se asemeja y de aquel a cuyos ojos no es sino semejanza. Este sujeto mismo –que es el mismo– ha sido suprimido. Y libre al fin de esta relación que la encadenaba, la representación puede darse como pura representación.”¹⁸

“–¿Qué te quedaste pensando?

–En que falta algo. Cuando a mí me enseñaron a escribir cartas en el colegio, me dijeron que siempre había que poner al final PD y después agregar alguna otra cosa que no se había dicho en la carta. Estoy seguro que don Pablo se olvida de algo.”¹⁹

5. Bibliografía

- BRUNNER, J. J. (1996). *América Latina: Cultura y modernidad*. México, Grijalbo.
- CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Argentina, Docencia.
- RICOEUR, P. (1998). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Argentina, Docencia.
- SKARMETA, A. (1996). *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*. Buenos Aires, Sudamericana.

18. Foucault, M. *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI, 1999, p. 25.

19. Op. cit., pp. 92-93.

Segunda parte

Las trampas del economicismo

Reflexiones sobre el discurso neoliberal en educación

Daniel Berisso

1. La educación como bien de capital

Hay bienes cuya calidad es independiente de las relaciones de valor moral que se establezcan en torno a ellos. Una peculiar forma de ser los abstractos de las nociones de justicia implicadas en su contexto social. Inconmovibles ante el influjo de las buenas razones, indiferentes ante la fuerza del conquistador o el dolor del sometimiento, los bienes de capital cumplen el aséptico destino de la buena herramienta, centrada en la eficacia y la productividad. Su control y su desarrollo no presentan, en sí, ponderaciones de validez ética acerca de las acciones y agentes que movilizan.

La educación especializada puede ser –y de hecho lo es– concebida como bien de expansión económica. Se ubica en el ámbito de lo aconsejable como defensa individual ante la escasez, como peldaño de ascenso social y, también, como inversión a futuro de las naciones, con vistas a su desarrollo. De este modo, las utilidades de una especialidad pueden disfrutarse en alcances reducidos y selectivos en lo personal, y ampliados, conforme a las miras de progreso económico global. De acuerdo con lo primero, las profesiones constituyen un bien de capital privado, a diferencia de la salud o la educación, que identificamos con el bien público. La maximización de la utilidad social como resultado de una programada ca-

pacitación de recursos es algo típico de la tendencia desarrollista, predominante en América latina en la década de 1960¹. En general postula que la ampliación de capital privado, entendido como “capital humano”, derivará en progreso social. Sin embargo, la consideración de la educación de acuerdo con el puro cálculo de rentabilidad de las inversiones en ese rubro ha desatendido su inmanencia a la ética: la crítica y la historicidad de sus actores. Esto ha inhibido la formación de una sensibilidad acorde al progreso esperado, incidiendo en el ulterior fracaso de dicha “utopía” y en la incentivación de un acentuado cinismo en la toma de decisiones.

Tratamos de distinguir la función social de la escuela de la lógica de las áreas especializadas. La primera organiza ese tramo inicial que revela el predominio de la educación como bien de todos, más allá de los caprichos del éxito o las escalas jerárquicas. La segunda lidera la construcción del prestigio, objeto de la tiranía ejercida por el valor de cambio económico (Walzer). De ahí que la reducción de la primera al simple escalafón de la meritocracia técnica haya propiciado la desatención de su esencial transversalidad y el vaciamiento moral que hoy experimenta el concepto de “excelencia”.

Sostenemos que los proyectos dependientes de la ideología neoliberal o el capitalismo globalizado no representan un cambio sustancial de paradigma con respecto al desarrollismo de los años '60. Sólo que ahora asistimos a la continuidad de dicha tendencia en un contexto dominado por la expansión de tecnologías globales y el notable debilitamiento del Estado y las estructuras productivas. Al subsumirse el momento de la escuela a esa astucia de la especialidad, el fruto de todo aprendizaje terminó subordinado a las reglas generales de la mercancía. Como diría Marx, al principio de socialización de los productos del trabajo privado, a través del intercambio en el mercado². Esta “mística” –para seguir con Marx– bien puede ex-

1. Cfr. Puiggrós, A. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, Paidós, 1994, p. 135 y ss.

2. Marx, K. *El Capital, crítica de la economía política*, Libro I: *El proceso de producción del capital*. México, Siglo XXI, 1975, pp. 86-102.

plicar la ostentación de altos niveles educativos que exhiben ciertos agentes corruptos de la función pública. Pues es el fetichismo de la “inteligencia” que, en tanto sutil valor de cambio, puede venderse al mejor postor y convivir mansamente con el prontuario.

¿Cómo opera esta estrategia reduccionista? De igual manera que con la política. Se trata de la imposición ideológica del “efecto cascada”. Una invitación al “desborde solidario” que nos deparará el crecimiento económico; cuando bien sabemos que el distribucionismo no es inherente a la lógica del capital, sino dependiente de decisiones ético-políticas.

La tiranía de lo económico es bien notoria en los niveles ejecutivos de instituciones como el Banco Mundial, convertido en la principal fuente de asesoría en materia educativa de los países en desarrollo. En efecto, la incidencia en materia de decisiones depende del aporte de capital de cada país miembro, lo que asegura el control político de aquellos países más desarrollados (Lens).

Según se extrae de las fuentes analizadas por Lens, las funciones del Banco Mundial van más allá de un mero asesoramiento técnico. Se trata de “imponer y legitimar un modelo educativo acorde con el orden económico-político, establecido por los sectores que dominan el panorama económico mundial”³. Sus objetivos son el aumento del rendimiento económico, en conjunción con la disminución ideológica del conflicto social. Considerados ahora desde lo macroestructural, los recursos educativos son entendidos como insumos de un gran bien de capital, cuya eficiencia es medida de acuerdo con su tasa de rentabilidad.

3. Lens, J. L. “Los proyectos educativos de las agencias multilaterales y su influencia en los sistemas educativos de la región de América Latina”, en: *Educación, actualidad e incertidumbre*; Alejandra Corbalán y Hugo Russo (comp.), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas-Núcleo de Estudios Educativos y Sociales NEES, Tandil, Buenos Aires, Argentina, 1998, pp. 161-177.

De este modo, como el mismo Banco lo expresa en sus declaraciones, se trata de alentar la “reducción de la brecha entre la reforma educativa y la reforma de las estructuras económicas”⁴, cabría agregar: en favor del orden económico vigente y en detrimento de la escuela pública. Ya que, según las recetas de dicho organismo, el atraso en un cambio de tales características “puede menoscabar el crecimiento” y la “reducción de la pobreza”,preciado fruto –agregamos– del “efecto derrame”. Se trata, al fin de cuentas, de que los gobiernos no impongan barreras al desarrollo de un capital de expansión supuestamente generosa y, por lo tanto, que la educación, abstraída ya de una política despotenciada, se someta a los dictámenes de la competitividad, reduciendo su carácter genérico a simple eslabón del saber especializado⁵.

La citada subordinación de la educación básica es operada –hagamos hincapié en esto– no en función de lo que tiene de específico el campo de especializaciones, sino al servicio de la conversión que este campo experimenta en el seno del capitalismo, de bien de conocimiento en bien de apropiación privada. Como observa Walzer, esa especie de “catecismo social” que representa la escuela básica como derecho accesible a todos, llegado a un punto, debe tener sus límites. La ramificación de los sistemas educativos debe describir un principio de igualdad compleja, atento tanto al interés y las capacidades de cada individuo, como a las decisiones comunitarias. Pero, como también sugiere dicho autor, los criterios alta-

4. Banco Mundial. *Prioridades y estrategias para la educación*. Banco Mundial, Washington (versión en español), 1996.

5. Como se observa en la interacción de variables tales como más educación, más productividad, menos pobreza: “Tal teorema sólo es correcto si los aumentos de productividad son pasados total o parcialmente hacia los trabajadores, lo que, a su vez, depende de la correlación de fuerzas entre capital y fuerza de trabajo. En una situación de debilidad de los sindicatos y de un mercado de trabajo muy elástico (con mucha mano de obra desempleada) es posible que los aumentos de productividad sean apropiados mayoritariamente por el capital, mientras que los salarios reales se queden estancados o disminuyan, tal como observamos en la economía estadounidense”. Chomsky N., Dieterich, H. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones CBC-UBA, 1996, p. 89.

mente mercantilizados de control y administración del saber desquician el valor intrínseco de los logros educativos en beneficio de la "tiranía de la riqueza material y la clase social"⁶.

El desarrollo de tales consecuencias se expresa en términos que, como sucede con todo tecnicismo, se prestan a la manipulación encubridora. La reforma educativa argentina de 1992 representa un claro ejemplo. En ella se anudan tres estrategias, a saber: de descentralización, de excelencia (competitividad) y de actualización de contenidos; confluyendo todas, de acuerdo con las expectativas del Banco Mundial, en la reducción de la brecha entre lo educativo y lo económico, a favor, claro está, de los intereses dominantes del sistema. La descentralización, es decir, el traslado de responsabilidades de financiamiento y gestión a los estados provinciales y municipios se asocia al marcado aumento de la transferencia de la educación pública al sector privado⁷. Este proceso se estructura, y no casualmente, con los requerimientos de ajuste del gasto público al servicio del pago de la deuda externa. La promoción de mayor calidad, siempre dentro de esta lógica, tiende a la reformulación autónoma de los contratos institucionales en función de las demandas de los sectores sociales más ambiciosos en lo que hace a la competitividad y la adaptación al medio. Esto último requiere de diseños curriculares donde "las competencias básicas tienden a ser interpretadas en un sentido más bien formal"⁸, es decir, sobre la base de la deshistorización del conocimiento y su conversión ideológica en mera información.

De este modo, el imaginario de los sectores dominantes viene cargado de categorías efectistas y modelos pragmáticos que conciben el

6. Walzer, M. *Las esferas de la justicia, una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1ª edición, 1997, p. 208 y ss.

7. Agreguemos: en conjunción con la disminución de la coparticipación federal, requerimiento de instituciones tales como el FMI.

8. Cfr. Cullen, C. En: "Tradiciones democráticas argentinas", IX Seminario Internacional Programa de Diálogo Norte-Sur, México, marzo de 2002.

progreso como la antítesis del estancamiento económico. La educación es interpretada como propedéutica para la puesta en marcha de la producción, como si los contrastes regionales y los conflictos sociales fueran reducibles a criterios evolucionistas de atraso e integración.

2. Control pedagógico, control simbólico

Los aludidos reduccionismos alientan respuestas, algunas de corte didactista, más bien resueltas a combatir el economicismo a través de recetas puramente pedagógicas. Otras, más atentas a la problemática general de la ética y la justicia, se aferran a criterios procedimentales de organización social, de acuerdo con lineamientos propios del liberalismo político⁹. Las primeras intentan revitalizar el criterio de la educación como bien básico, a través de diseños orientados hacia la transversalidad de los saberes reflexivos, sin descuidar la demanda conforme a los tiempos que corren y las nuevas realidades¹⁰. Consideramos acertado que la voluntad reformadora se nutra de conciencias avezadas y destacadas trayectorias en el medio educativo. Pero también alertamos contra las ingenuidades profesionalistas que pretenden operar a la exclusiva luz de su “ojo clínico”, como si estuviésemos

9. “Se trata de un concepto político de justicia como equidad, que no pretende ser una moral universal, sino la única forma de fundar racionalmente la democracia estrictamente liberal y pluralista, como único modo posible de volver a recuperar el perdido estado de *bienestar*, reconstruyendo las bases del contrato social”. Cfr. Cullen, C. “El debate ético contemporáneo”, en: *Alternativas*, publicación del LAE, San Luis, Argentina, año VI, N° 22, 2001, pp. 171-193.

10. En esta línea se expresa la pedagoga Rosa María Torres: “Tanto a nivel nacional como internacional la política educativa se encuentra en manos de economistas. [...] [Éstos] carecen del conocimiento y la experiencia para lidiar con los campos sobre los cuales se pronuncian y deciden. [...] La virtual ausencia del profesorado en la definición, discusión y toma de decisiones de política educativa termina por sellar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores”. Véase Coraggio, J. y Torres, R. M. *La educación según el Banco Mundial*, Argentina, Miño y Dávila Editores, 1997, p. 91 y ss.

ante meros desvíos de un *status naturalis*, y no ante resultados de una lógica de calibre político. Los pensadores liberales o socialdemócratas que abordan temas de justicia saben que la cruzada contra el fundamentalismo de mercado se libra en escenarios más radicalizados y, por tanto, requiere de un marco general de rehabilitación de lo público ante el voraz avance de los intereses privatistas. Estos marcos resaltan el *a priori* de la racionalidad en materia de organización social. Rawls, por ejemplo, parte de un contrato ficcional, celebrado sobre la base del “olvido” (“velo de ignorancia”)¹¹ de la ubicación social de cada elector. Fundándose en el plafón de lo razonable, construye una posición original donde la voluntad de justicia libera a la razón de los tiránicos obstáculos que enturbian su deliberación. Este procedimiento arrojará un saldo a favor de las libertades individuales y la compensación de desventajas digno de ser aplicado a la sociedad real. Teorizaciones como éstas, no obstante, conllevan cierto extrañamiento que habilita, por lo menos, a problematizar su suficiencia. En efecto, ante el influjo normalizador de un profesionalismo políticamente limitado, brillan por la intención de aplicar su reflexiva sapiencia a la elucidación de vías y/o procedimientos que aseguren el primado general de la justicia. No obstante, la deseable prevalencia de la recta razón –casi, digamos, como mandato ilustrado– puede reeditar el abismo insalvable entre lo digno de ser aplicado y las condiciones históricas de realización de un principio. Las críticas comunitaristas a estas fórmulas neokantianas suelen dar cuenta de peligros en ese orden: negar la importancia de la relación de los fines y proyectos de vida con el conocimiento (acentuando el primado de la voluntad y el cálculo racional); entender al sujeto como “individualizado previamente” a las relaciones sociales que enmarcan (y constituyen) su

11. (Agregamos: una “ignorancia” que paradójicamente serviría a decisiones “educadas”). Véase Rawls, J. *Teoría de la justicia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1979, p. 119 y ss.

existencia¹². En todo caso, la salvaje expansión de los mercados necesita de controles creíbles, que asuman un papel “antagonista” en el plano simbólico. Tal vez el eticismo de versión academicista sea la antítesis funcional al capitalismo avanzado ya que, en su afán de puro formalismo, descuida la historicidad de los contextos de emergencia y resistencia a la norma. De ahí los nuevos desdoblamientos que el liberal-progresismo genera entre protagonistas y teóricos o, como diría Paulo Freyre, “activistas y palabreros”¹³.

3. Integración y deuda de asignaturas

La vigencia de supuestos desarrollistas es notoria en ciertos ítems del repertorio de la integración. Uno de ellos es la ayuda que la comunidad económica con los Estados dominantes puede brindar al cumplimiento de los objetivos educativos de los países en desarrollo. Esto contrasta con la política real que ocultan los tratados de libre comercio. El NAFTA, por ejemplo, impuso restricciones en materia educativa al Estado mexicano, en el sentido de eliminar cualquier legislación que, en función de intereses locales, dificultase la libre actividad de prestadores de servicios educativos de los otros países firmantes. Estas imposiciones, que claramente sitúan los servicios de investigación y desarrollo

12. “En nuestra exposición inicial sobre la teoría de Rawls observábamos que una forma de concebir el velo de ignorancia era que excluía cierta clase de razones de la deliberación sobre la justicia, y ahora hemos de advertir que su teoría es antiperfeccionista en el sentido de que significa la exclusión de las creencias sobre concepciones particulares del bien. [...] Una de las críticas comunitaristas al concepto de persona que está en la base de la teoría de Rawls era que malinterpretaba el tipo de relación que guardan las personas con sus fines o valores, que, en realidad, no nos concebimos de forma tan independiente ni podemos elegir con tanta libertad los compromisos que dan sentido a nuestras vidas.” Mullhall, S. y Swift, A. *El individuo frente a la comunidad*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1996, pp. 85, 86 y 87.

13. Véase Freyre, P. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI, 1997, p. 24.

bajo las garras de las grandes corporaciones, no se compadecen con los criterios proteccionistas adoptados por países como los Estados Unidos que, merced a su potencial económico, utiliza dichos acuerdos como instrumento eficaz para la ampliación de sus mercados¹⁴. La competitividad es, en este contexto, un término enmascarador de una relación estructuralmente desigual. En esta línea se expresa el estudio efectuado por Hugo Aboites: "El Tratado significa una radical ampliación del espacio privado a costa del terreno de la educación pública. Sobre todo, pero no exclusivamente, mediante la comercialización de los servicios y bienes relacionados con la educación, a través de su definición como un campo de inversión abierto a capitales transnacionales y de las limitaciones que se imponen al gobierno y al Estado para mantener y ampliar los espacios educativos públicos"¹⁵. El principio de "trato nacional" impide la implementación de políticas tendientes a favorecer el uso de bienes nacionales, lo cual inhibe toda iniciativa local en pro del desarrollo de recursos propios. La influencia en la deshistorización también es notoria ya que "se establece la adopción de criterios comunes para definir calidad profesional (Anexo 1210.5 del cap. 12). Con esto, la historia y necesidades de la práctica profesional de un país ya no son elementos fundamentales de la definición del contenido de una profesión"¹⁶.

Sin embargo, el discurso de la libre competencia en el mundo global describe una vertiente economicista que lejos está de imponerse sin rodeos. Los encuadres educativos necesitan digerirla con ciertos reparos críticos. Se trata de procesar la historia de tal forma que, aunque sólo sea de manera aparente, devuelva a los planificadores de la educación la impronta humanista que su actividad reclama. Así surge otro capítulo de la integración, que tiende a unir valores curriculares dispersos. En este sentido,

14. Véase Aboites, H. *Viento del Norte. TLC y Privatización de la Educación Superior en México*. México, Plaza y Valdes-UAM, 2ª edición, 1997.

15. Op. cit., p. 21.

16. Op. cit., p. 30.

es interesante la lectura de un documento de CEPAL-UNESCO, donde se describe el proceso histórico en términos de transición hacia unpreciado objetivo. En líneas generales, nos remite al pasado educativo como a una práctica organizada bajo los ejes de ciudadanía, equidad e integración nacional. No obstante —advierte— se descuidaron los otros tres componentes (esenciales) para una política educativa atenta al crecimiento: la competitividad, el desempeño y la descentralización. En los años ochenta —continúa— emergieron voces que “incurrían en el sesgo contrario”, es decir, las motivaciones económicas imperantes desplazaron a los objetivos sociales generando una falencia de signo opuesto¹⁷. La educación empezó a “renguear” del costado izquierdo. La propuesta del documento, como es de prever, se basa en la complementariedad de cada uno de estos planos, superando así la provisional tensión o dislocación de los distintos momentos educativos. Esto puede leerse de la siguiente manera: el economicismo rindió sus frutos, sentando las bases de lo que debe ser una política acorde a los tiempos que corren, de globalización y libre mercado. Pero queda una “asignatura pendiente”: recuperar el componente más humano de la educación. Resta la elaboración de variables correctivas capaces de lograr la virtuosa unificación de funciones educativas disgregadas. Es como decir, en otras palabras, que la educación “ya aprobó economía” pero le falta recurrar “justicia social”. Las expectativas cifradas en esta suerte de síntesis son, en el mejor de los casos, una muestra de ingenuidad. ¿Puede haber una síntesis entre competitividad y equidad, sin que la lógica de una de éstas no domine a la de su término opuesto? ¿Se puede realizar el ideal de equidad manteniendo inalterable un principio de competitividad que, obrando al servicio de las trampas economicistas, rivaliza tan ferozmente con él? Una cosa es afirmar que la dominación es un momento de la lógica de la emancipación (Marx y Hegel también lo sostendrían). Pero muy

17. Véase CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas/Orealc, 1992.

distinto es emplazarse en la lógica de la dependencia, adozándole alcances progresistas, con el falaz adhesivo de la retórica. Creemos que la citada complementariedad, ingenua o tendenciosamente, promueve, más que una superación conservadora, una conservación sin más. La omisión del cortocircuito que supone dicha adaptación obra en función de asegurar el predominio de la lógica mercantilista. Lo que no termina de entenderse, en todo caso, es que la aprobación de un modelo económico es la causa de la reprobación de una asignatura social.

4. Conclusión

Hemos analizado tres ejes que, a nuestro entender, se vinculan al trazado de políticas educativas neoliberales en los países dependientes. El primero de ellos es la comprensión de la educación como bien de capital y su legitimación hecha en nombre de un ilusorio “derrame salvador” que, como consecuencia natural del crecimiento, transferirá recursos hacia los más necesitados. En segundo lugar, revivimos respuestas ante el malestar causado por el economicismo. No obstante, sospechamos que su carácter didactista o su pulido eticismo comportan serios riesgos de funcionalidad al universo que enfrentan. En tercer lugar, vimos cómo ciertos esquemas residuales operan en los nuevos escenarios con viejas fórmulas ocultadoras de las contradicciones internas de los procesos de integración y desarrollo.

El recurso a la política educativa no puede disimular nuestro interés de fondo, de subrayar las marcas ideológicas que condicionan la relación de los cuadros docentes con el conocimiento y, en especial, con la ética. En definitiva, analizamos cómo la consideración de la educación, bajo el signo de mera herramienta para el crecimiento económico, desalienta un enfoque más comprensivo de los procesos de aprendizaje. Esto tiende a minimizar hasta lo imperceptible la esencial dimensión ética, en su doble aspecto de formación del juicio crítico e interpretación histórico-narrativa de la subjetividad.

5. Bibliografía

- ABOITES, HUGO (1997). *Viento del Norte. TLC y Privatización de la Educación Superior en México*. México, Plaza y Valdes-UAM, 2ª edición.
- BANCO MUNDIAL (1996). *"Prioridades y estrategias para la educación"*. Banco Mundial, Washington (versión en español).
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas/Orealc.
- CHOMSKY N. y DIETERICH, H. (1996). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones, CBC-UBA.
- CORAGGIO, J. y TORRES, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Argentina, Miño y Dávila Editores, p. 91 y ss.
- CULLEN, C. (2001). "El debate ético contemporáneo", en: *Alternativas*, publicación del LAE, San Luis, Argentina, año VI, Nº 22, pp. 171-193.
- (2002). "Tradiciones democráticas argentinas", IX Seminario Internacional Programa de Diálogo Norte-Sur, México, marzo.
- FREYRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- LENS, J. L. (1998). "Los proyectos educativos de las agencias multilaterales y su influencia en los sistemas educativos de la región de América Latina", en: *Educación, actualidad e incertidumbre*, Alejandra Corbalán y Hugo Russo (comp.), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas-Núcleo de Estudios Educativos y Sociales NEES, Tandil, Buenos Aires, Argentina.
- MARX, K. (1975). *El Capital, crítica de la economía política*, Libro I: *El proceso de producción del capital*. México, Siglo XXI.
- MULLHALL, S. y SWIFT, A. (1996). *El individuo frente a la comunidad*. Madrid, Ediciones Temas de Hoy.
- PUIGGRÓS, A. (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, Paidós.
- RAWLS, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- WALZER, M. (1997). *Las esferas de la justicia, una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

Globalización, culturas juveniles y educación

Pablo Cifelli

“La subjetividad es siempre histórica y culturalmente específica. (...) La escuela no socializa al niño en el sentido de verter ciertos mitos, valores y actitudes en su más o menos receptiva conciencia. Más bien, ayuda a asegurar estructuras inconscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones, y también les permite reconocerse a sí mismos como sujetos ideológicamente dirigidos. La subjetividad no se concibe en tanto identidad, sino como una concreta ordenación imaginaria de lo simbólico.”

JAMES DONALD

1. Introducción

El presente trabajo se propone analizar las transformaciones –los desafíos– que se están produciendo en la cultura contemporánea, avanzar en la forma de interpretar estos cambios y relacionarlos con la educación, formal e institucionalizada, en los principios del siglo XXI. Centramos este análisis en el “objeto formal”, con la mirada puesta en el Nivel Medio de enseñanza, que tiene a los jóvenes adolescentes como destinatarios.

Desde este punto de partida abordamos el desarrollo de los dos temas principales: las características que adquiere hoy la cultura contemporánea y cómo éstas se expresan y representan en las culturas juveniles urbanas. Nuestra tesis es que una auténtica renovación y superación de

las prácticas educativas sólo será posible si no se eluden los cambios que en el macrocontexto se están produciendo en la cultura contemporánea y en la peculiar manera de producir subjetividad. Será partiendo de ese marco de referencia, inestable y desafiante, que la educación secundaria podrá “resignificar” sus metas, plantearse nuevos objetivos, revisar estrategias metodológicas y, en definitiva, recuperar la fuerza que debe tener como una de las principales prácticas estructurantes del sentido y de la convivencia social para los jóvenes.

2. El contexto de nuestra contemporaneidad

2.1 Versiones de la posmodernidad

El término “posmodernidad” fue utilizado en los años ochenta y noventa como un lugar común para referirse a los cambios culturales y los sentimientos –en gran medida negativos– que éstos provocan. Si bien el debate “modernidad-posmodernidad” se origina claramente en los países “centrales” o industrializados, el contexto de las profundas transformaciones que acarrea no puede dejar de cuestionarnos, aun cuando desde estos países del sur del continente se quiera sostener una (radical) alteridad.

En la actualidad, otros debates parecen reemplazar esta cuestión. Tomó fuerza la cuestión conexas de la “globalización”, y como la moda en alguna medida pasó, se presenta un tiempo propicio para tratar de decantar lo que en el fragor de aquel debate quedó oculto o no fue dicho. Esta tarea resulta imprescindible porque frente a la cuestión de la cultura juvenil y la educación de los jóvenes, la “posmodernidad” es utilizada como recurso hermenéutico recurrente y como asunto semánticamente aclarado o cerrado. “Los jóvenes actuales son hijos de la posmodernidad”, “qué podemos hacer si vivimos en tiempos posmodernos”, “la escuela es moderna, los jóvenes son posmodernos”, expresiones de este tipo son recurrentes en un discurso que desde la práctica social y educativa no

encuentra respuestas superadoras al momento de comprender y resignificar sus propuestas.

Partir de la consideración de que no existe una única versión de la posmodernidad, ni mucho menos homogeneidad acerca de lo que se denomina con este concepto, puede resultar clarificador para tratar de distinguir dos aspectos que generalmente se confunden. De la posmodernidad se habla, por lo menos, de dos maneras: a) como corriente de pensamiento o movimiento filosófico; b) como clima de época o caracterización de la cultura actual.

En el primer sentido, en tanto que movimiento filosófico, es posible reseñar y distinguir un amplio abanico de autores y posiciones ideológicas que presentan mucha diversidad. Si comparamos las posiciones de Jean Lyotard, Gianni Vattimo, Jean Baudrillard y Gilles Lipovetsky, por tomar algunos autores emblemáticos, son sin duda más fuertes sus diferencias que aquellas cuestiones en que concuerdan. Tales diferencias hacen que sea difícil hablar de una corriente de pensamiento posmoderno o de un "movimiento", al menos con un sentido homogéneo.

Más productiva puede resultar la distinción, por lo menos, de un posmodernismo "reactivo" respecto de otro posmodernismo "propositivo", o un claro temple de ánimo "celebratorio" (Vattimo) de uno más bien "nostálgico" (Baudrillard) o casi "cínico" (Lipovetsky)¹.

Sin embargo, es cierto que hay un núcleo de cuestiones comunes que llevan al segundo sentido que referíamos. Las características de la cultura contemporánea están, en gran medida, signadas por los siguientes tópicos: la crisis de los grandes relatos históricos e ideológicos, el

1. "Tal vez la mejor manera de concebir al posmodernismo sea la de considerarlo como un conflicto de modos nuevos y antiguos, culturales y económicos, el uno enteramente autónomo, el otro no del todo determinado. [...] En la política cultural actual existe hoy una oposición básica entre un posmodernismo que se propone deconstruir el modernismo y oponerse al *status quo*, y un posmodernismo que repudia al primero y elogia al segundo: un posmodernismo de resistencia y otro de reacción." Foster, Hal, "Introducción al posmodernismo", en: *La posmodernidad*. H. Foster y otros, Barcelona, Kairós, 1985, p. 11.

cuestionamiento a la idea de sujeto, la crisis de la moral, el nuevo papel de los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, el cambio en la representación de lo real y el papel del arte, por citar los tópicos más difundidos.

En este segundo sentido, cuando se opta por considerar a la posmodernidad como la caracterización fundamental del “clima de época” –lo cual puede resultar funcional al momento de describir e intentar comprender nuestro tiempo con relación a los jóvenes y la educación–, es necesario tomar algunos recaudos. Muchas veces la cuestión se plantea partiendo de la suposición de que estamos frente a “una” realidad, “un” tiempo, “una” época, y se la tematiza de manera cerrada o estática como si nos halláramos ante hechos consumados. Se cae así en la paradoja de “reconocer” la época posmoderna, pero de manera “moderna”. Con un bagaje conceptual que proviene de otra matriz, en realidad del horizonte de la “metafísica”, que parte de la idea de que existe una realidad constituida y dada como lo que está ahí para ser conocida.

Un punto de partida para despejar el terreno es tratar de identificar distintas posiciones existenciales e ideológicas frente a esto que suele denominarse “posmodernidad”. Básicamente se trata de dos actitudes que a su vez pueden diferenciarse internamente.

Un primer grupo de respuestas genera actitudes de tipo reactivas, que se centran en remarcar lo negativo de la nueva formación cultural. “Además del modelo de la personalidad exitosa está también el del hombre zombie, caracterizado por *la indiferencia hacia todo lo que lo rodea*, por una voluntad débil carente de proyectos y por la alienación que experimenta hacia la actividad que realiza. Demuestra una postura trivial ante la vida, rozando apenas la superficie de las cosas. *Todo le da igual*. Hace lo que ve hacer a la mayoría, e incorpora, sin espíritu de crítica, cuanto se le ofrece por la televisión”². Este tipo de caracterizaciones lleva

2. Barone, C. *Los vínculos del adolescente en la era posmoderna*. Buenos Aires, Paulinas, 1997, p. 20 (el resaltado es nuestro).

muchas veces a diagnósticos tremendistas o apocalípticos que encuentran en la posmodernidad su clave de bóveda o chivo expiatorio. Todo lo que ocurre tiene el signo de la decadencia y es atribuido a la posmodernidad.

Entre los temas fundamentales que desarrollan las perspectivas negativas se encuentran la orientación consumista, el determinismo del mercado, la desintegración familiar, la tendencia al individualismo y al narcisismo, la cultura *light* y la incidencia corrosiva de los medios de comunicación social. Los aportes de estos intentos de descripción son, sin duda, importantes, pero es imprescindible incluirlos en un marco de análisis cultural general para tratar de salvar el riesgo bastante difundido de caracterizar desde un aspecto la totalidad de la cultura o del proceso en cuestión. Por ejemplo, suele hablarse del “individualismo” de la cultura contemporánea, dato bastante comprobable en la realidad. De ahí a designar al “narcisismo” como la característica definitoria de la cultura actual hay un paso, y un salto, para explicar las forma que adquieren las relaciones interpersonales entre los jóvenes.

Por otra parte, se puede identificar la posición de quienes sostienen una consideración positiva de la época que vivimos y celebran con la posmodernidad la posibilidad de superar los errores de épocas pasadas. La posmodernidad en este sentido nos pondría frente a una coyuntura histórica oportuna para ensayar nuevos caminos. Estaríamos, sin más, ante el comienzo de una nueva oportunidad histórica para la humanidad.

Este optimismo se apoya en distintos aspectos que caracterizan nuestro tiempo. Fundamentalmente, existe una hipervaloración de las nuevas tecnologías y de la revolución tecnológica en curso, en la que se deposita el poder de engendrar nuevas formas de socialización. Nuevas organizaciones familiares, una nueva manera de trabajar, de educarse, la comunicación y la información inmediata, en definitiva, nuevas subjetividades culturales que expresarían un cambio en la comprensión misma de lo humano.

Entre quienes comparten este temple positivo hay también distintas opciones ideológicas. Para algunos, la crisis de la modernidad es la

ocasión de retrotraerse a posiciones premodernas y legitimar mecanismos de dominación que se pensaban superados y que reviven en formas cuasi esclavistas. Gran parte de la hegemonía cultural del conservadurismo neoliberal de los años noventa descansó sobre este escenario y esta interpretación.

Sin embargo, hay también versiones “progresistas” de la posmodernidad. Son aquellas que ponen el énfasis en los aspectos negativos de la modernidad que hoy estarían siendo superados. Sobre todo, la tendencia a homogeneizar y totalizar, siempre de manera violenta y sin respeto a las diferencias. Desde esta lectura se estaría produciendo una verdadera liberación de la dictadura de la razón, única e igual para todos, y estaríamos aprendiendo a tolerar las disidencias, a conjugar verdades, a entender de manera más comunicativa la racionalidad. Estaría emergiendo una manera distinta de comprender la convivencia humana, que se basaría en el respeto y el libre juego de las diferencias, antes reprimidas y homologadas. Para quienes critican las bases de las concepciones posmodernas, esta última versión no es más que complementaria de la anterior por lo que estaríamos, de todos modos, frente a un dispositivo del pensamiento neoconservador.

2.2 Globalización cultural

Un aspecto complementario de las transformaciones culturales que se agrupan bajo las “versiones de la posmodernidad” tiene que ver con los cambios en las condiciones económicas, sociales y políticas características de esta etapa de desarrollo del capitalismo posindustrial. Estos también afectan profundamente las formas de “producción de sentido”, condicionando posiciones y percepciones de la realidad junto con la manera de actuar sobre ella.

Del texto simbólico que representa la cultura se desprende también una manera de entender el conocimiento y de situarse en la realidad, así por ejemplo lo explica Z. Bauman: “Todo conocimiento es una visión ordenada, una visión del orden, y por ello contiene una interpretación

del mundo. No refleja las cosas tal como son en sí mismas; sucede más bien que las cosas son engendradas por el conocimiento. [...] El lenguaje no ingresa en nuestra vida 'desde afuera', para informar lo que ya ha sucedido. El lenguaje está en la vida desde el comienzo. Podemos decir que el lenguaje es una forma de vida. [...] Cada uno traza un mapa del mundo o de determinada sección del mundo y compone un código de comportamiento; y estos dos órdenes, estos dos planos de discriminación (uno de percepción y otro de práctica de conducta) son paralelos y coordinados. Dentro de cada forma de vida el mapa y el código se entrelazan"³.

En lo que se dio en llamar la crisis de la cultura contemporánea, la ruptura de las formas tradicionales de generar sentido a través de referencias ideológicas o religiosas totalizantes, ligadas a modelos básicos de la modernidad, se genera un contexto de incertidumbre que afecta cuestiones básicas de lo que llama Kusch "la función existencial de la cultura", es decir, el proveer un suelo y un horizonte simbólico compartido en el que poder "domiciliarnos" en el mundo, conocer y reconocernos como integrantes de una comunidad en permanente construcción⁴.

Más allá de las distintas valoraciones y miradas que sobre este contexto se realizan, es indudable que un conjunto de fenómenos de distinto orden está configurando un nuevo escenario. La emergencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información –base material de lo que denominamos "sociedad de la información"– pone de manifiesto los límites de las primeras teorías del posindustrialismo para aprehender las nuevas realidades y exige una comprensión desde nuevos abordajes y marcos conceptuales.

3. Bauman, Z. *Pensando sociológicamente*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1990, pp. 227-229.

4. "El horizonte simbólico que está ya desde siempre, y a través del cual yo puedo ser, y sin el cual no puedo pretender mi universalidad. Es, en suma, ese lugar donde se da lo que se suele llamar cultura. La cultura encuadra el horizonte simbólico y éste es el fundamento del existir." Kusch, Rodolfo, *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976, p. 111.

El debate sobre la globalización, desde el punto de vista cultural, puede ser una entrada que permita presentar la problemática respetando su complejidad pero, al mismo tiempo, ensayando una comprensión que oriente las prácticas.

La característica sobresaliente de este nuevo escenario global es, desde el punto de vista cultural, un profundo cambio en la comprensión del espacio y el tiempo. Esta “comprensión tiempo/espacio engloba la continua transformación multifacética de los parámetros de la condición humana”, al decir de Bauman, por lo que representa una cuestión donde el sentido mismo de “lo humano”, sin más, aparece puesto en cuestión. Las mutaciones a las que asistimos cotidianamente, las nuevas significaciones que están reemplazando a los límites y fronteras, a las secuencias y órdenes temporales que había engendrado la modernidad, nos desafía a preguntar por el sentido de las cuestiones básicas que desde siempre interpelaron al pensar: “Dios, el mundo y el alma”, para decirlo al modo de Kant.

El proceso de globalización cultural debe ser leído en el horizonte de estos cambios o mutaciones que caracterizan la cultura de fin de siglo; este fenómeno modifica la base simbólica sobre la que se sustentan las producciones culturales particulares, el horizonte espacio-temporal. “Al aproximarnos al fin del milenio, las coordenadas de tiempo y espacio que estructuran nuestras vidas deben soportar cada vez más nuevas presiones. [...] Ya pasaron los días en que se vivía en un lugar circunscrito y seguro, con la sensación de poseer lazos estables y una cultura arraigada en un lugar, una cultura donde el tiempo fluía de manera regular y que implicaba un núcleo de relaciones permanentes.”⁵

Esto conlleva la emergencia de un nuevo espacio caracterizado por la desterritorialización o desaparición de las fronteras que afecta las marcas de delimitación tradicionales provocando procesos simultáneos de “des-localización” y “re-localización”. El antropólogo brasileño Renato Ortiz lo ex-

5. Andreas, Huyssen, “El boom de la memoria y el olvido”, en: *Trespuntos*, Buenos Aires, agosto de 1998.

plica de la siguiente forma: "Otra manera de tomar las cosas es tomar el 'fin' no como algo en sí, sino como síntoma de cambios más amplios. Cambios que articulan el mundo del trabajo, la esfera del arte y las relaciones entre los hombres. En este caso ya no nos ayuda tanto decir, 'el espacio se vació'; importa más entender su nueva configuración, cómo es 'ocupado'"⁶.

Esta cuestión del espacio se vincula a un aspecto desarrollado por algunos analistas en relación con el impacto en la cultura de las nuevas tecnologías. Nos referimos a la cuestión de "la velocidad" como una de las características distintivas de esta cultura⁷.

Ligado a este tópico de la aceleración o velocidad de la experiencia de la cultura contemporánea, se señala que el sentido de la existencia parece orientarse exclusivamente desde la dimensión temporal del presente. Esto implica un cambio muy profundo si se lo compara con el modelo utópico que a partir de la modernidad tensionaba el sentido hacia el futuro, desligándolo de la oposición con el pasado. A partir de este nuevo sentido que adquiere la dimensión del presente se hace necesario resignificar desde dónde pensamos la memoria, la tradición, la reinención del futuro, los proyectos colectivos.

Puede plantearse esta cuestión desde dos posiciones. Una línea deconstructiva señala y acentúa la experiencia de lo temporal desde el "achataamiento" en la vivencia del presente que provoca una "deshistorización de la experiencia humana" (al decir de Vattimo), remarcando lo que esto implica como imposibilidad de vinculación con lo colectivo; otra línea, en clave propositiva, busca resignificar la tradición hegeliano-marxista tratando de fundamentar las posibilidades de construcción de lo posible desde la dimensión histórica del presente (Zemelman)⁸.

6. Ortiz, R. *Otro territorio*. Buenos Aires, UNQ, 1996.

7. El pensador emblemático y quien más ha desarrollado este aspecto es Paul Virilio. *La máquina de la visión*, Madrid, Cátedra, 1989. "El último vehículo", en: *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra, 1990.

8. "La historicidad como lógica de descubrimiento constituye una forma de pensar desde lo específico hacia las potencialidades de alternativas posibles de

En síntesis, las nuevas formas culturales de la sociedad global que se están abriendo paso como característica distintiva —frente a las de “la primera modernidad”—, parecerían en primera instancia no estar vinculadas a ningún lugar ni a ningún tiempo determinado. Esto no significa que no generen su propia lógica temporal ni sus particulares localizaciones.

Posmodernidad y globalización son nudos de paso inevitable para comprender la complejidad de la cultura actual. Algunos autores, como Ulrich Beck por ejemplo, incluso plantean la necesidad de desarrollar una “sociología (plural) de la globalización”.

Con el fin de clarificar el uso de algunos conceptos, Beck propone fundamentar su propuesta de una “sociología plural de la globalización”, en la siguiente diferenciación semántica entre globalismo, globalidad y globalización.

Globalismo: “Es la concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo. [...] El núcleo ideológico del globalismo reside más bien en que suprime una distinción fundamental de la primera modernidad, a saber, la existente entre política y economía” (nivel ideológico).

Globalidad: “Significa lo siguiente: hace ya bastante tiempo que vivimos en una sociedad mundial, de manera que la tesis de los espacios cerrados es ficticia. No hay ningún país ni grupo que pueda vivir al margen de los demás. Es decir que las distintas formas económicas, políticas y culturales no dejan de entremezclarse y que las evidencias del mundo occidental se deben justificar de nuevo” (nivel empírico).

Globalización: “Significa los *procesos* en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante

construcción; potencialidades que conforman lo que entendemos por realidad sociohistórica. [...] La cuestión, es más bien la necesidad de un futuro mejor y la consistencia en el empeño de su logro; por eso la historia es una construcción que conjuga realidad y compromiso.” Zelman, H. *Los horizontes de la razón*, México, Anthro-Colegio de México, 1992, pp. 34-35.

actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios. [...] Se puede describir como un proceso (antiguamente se habría dicho como una dialéctica) que crea vínculos y espacios transnacionales, revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas" (nivel lógico-hermenéutico).

En este sentido, también la cuestión acerca de las transformaciones culturales de los modos de conocer y su incidencia en la educación deben, desde nuestra perspectiva, enmarcarse en la cuestión más amplia que remite a un momento epocal de crisis y transformación cultural. Esta crisis abre un tiempo histórico novedoso y nos sitúa en una etapa de transición signada por la ambigüedad. Es justamente en el seno de esa ambigüedad desde donde es posible recrear la racionalidad y las formas de actuar.

A esta ambigüedad se suma que la dialéctica actual de la globalización cultural nos presenta un rostro de la cultura de fin de siglo multifacético y paradójal que exige, al mismo tiempo, otra lógica para interpretarla. Sea por la vía de la superación de la lógica de la disyunción "exclusiva" (o esto o aquello) para utilizar el modelo de la disyunción "inclusiva" (esto o aquello), como propone Beck; o superando los límites estrechos de la "determinación y la descripción", para posibilitar el pensamiento crítico al decir de Zemelman; o pasando de la "palabra respuesta" del pensamiento unilateral y reduccionista de la causalidad a la "palabra pregunta" del pensamiento complejo como propone Morin. En todo caso, se trata de recrear un modelo de pensamiento que ayude a superar cuestiones aparentemente contradictorias, aportando una actitud dialógica que reúna lo disperso y entreteja otra manera de comprender. Que posibilite actuar, desde la incertidumbre, apostando a la construcción histórica de un sentido diferente.

Dentro de este panorama de crisis, y aunque nos excede la cuestión, no podemos dejar de señalar cómo se complejiza la realidad cuando el análisis cultural se cruza con una realidad social signada por la exclusión y la marginalidad.

En un escenario de marginalidad y pobreza, la globalización es excluyente, con lo cual la realidad se fragmenta aún más, por lo que resulta mayor el desafío de poder sostener en una interpretación los datos del análisis cultural (nuevas subjetividades, nuevos sentidos emergentes) sin desconocer la base material en la que se están produciendo, que muchas veces determina y marca niveles de vida subhumanos.

3. Las culturas juveniles en la sociedad global

En este contexto de cambio cultural, ¿cómo suele ser interpretado el conjunto de manifestaciones, simbología, códigos, expresiones artísticas que encierra el fenómeno de las culturas juveniles urbanas?

Por un lado, los jóvenes son considerados desde la lógica de desempeño del mercado como una comunidad transnacional definida por el consumo. En este sentido constituyen una de las caras más importantes y manifiestas del fenómeno de la globalización cultural. Desde esta perspectiva se pone de relieve todo lo que el mercado es capaz de hacer con los jóvenes en tanto que consumidores y portadores de aquellos valores que la sociedad ansía tener. Con esta mirada se enlaza la llamada “adolescentización” o “juvenilización” de la cultura actual. La imagen que se construye es la de una juventud acrítica, pasiva frente a los estímulos del mercado, básicamente consumista.

Por otra parte, desde una perspectiva distinta, se postula que desde el imaginario simbólico juvenil se estaría produciendo un cambio de tal envergadura que nos encontraríamos frente a un nuevo modo de vinculación social y cultural. Se remarca un nuevo modo de percibir desde el lenguaje de la imagen, nuevas formas de encuentro desde lo corporal-afectivo, una espontaneidad en la realización del deseo que conformaría las bases de una nueva subjetividad cultural.

Una mirada realista descubre que los mismos sectores juveniles, que son los más expuestos a la influencia del mercado, desarrollan “anticuerpos” que les permiten tomar distancia frente a estos mensajes. Todavía los

jóvenes en general están más preocupados por lo que “les gusta hacer” que por “asegurarse su futuro”. Del mismo modo sería ingenuo creer que, libradas a su propio desarrollo espontáneo, estas culturas juveniles emergentes estarían en condiciones de producir una efectiva alternativa cultural. La realidad demuestra que el peso contracultural de estas expresiones es muy relativo y, por el contrario, en general terminan siendo fagocitadas por el mercado.

La hipótesis que planteamos es que la realidad juvenil es básicamente ambigua y establece un complejo juego de seducción y complicidad con la cultura hegemónica. Esto nos enfrenta con realidades polivalentes y contradictorias que expresan lo mejor y lo peor del tiempo que nos toca vivir. Pero por esto mismo, se constituye en un lugar privilegiado para repensar estrategias de transformación cultural. Una praxis –cultural, educativa– que se plantea trabajar con y desde los jóvenes debe partir de este supuesto y aceptar trabajar esta ambigüedad, característica en realidad de los tiempos que corren y que en gran medida representa una “disponibilidad”.

Lo que está cambiando es la sociedad y la cultura, y en ese marco los jóvenes van adquiriendo determinadas particularidades.

Una primera nota característica es el debilitamiento de las identidades fuertes. Hasta hace poco tiempo la cultura proveía rígidos esquemas identificatorios que permitían delimitar sin margen de duda qué era un adulto y qué era un joven, qué era ser hombre y qué era ser mujer. Hoy, estas marcas no están tan claras y avanzamos hacia definiciones más lábiles y dinámicas que atienden al proceso de constitución de las identidades más que a identidades cerradas. Los jóvenes sufren y gozan con este proceso. Necesitan diferenciarse para constituir su propia identidad pero demandan modelos flexibles. A veces no toleran la falta de definición y buscan seguridad en estilos institucionales rígidos y tradicionales.

El modelo cultural que está agonizando construía sus identidades con un fuerte componente territorial, ligado a un lugar determinado, y con la característica de ser monolingüístico, con el lenguaje hegemónico de la cultura letrada. El escenario de la globalización plantea

muchas paradojas con respecto a estos temas. Las culturas están conformando sus identidades en un medio transterritorial. Estos cambios son acompañados por el paso de la cultura escrita a la cultura de la imagen, lo que produce un verdadero desafío multilingüístico donde conviven lenguajes variados, muchas veces difíciles de decodificar. No aparecen, en consecuencia, "lugares" tan despejados y definidos desde los cuales proyectarse.

Una segunda cuestión es la vivencia del tiempo. La globalización en el terreno de la cultura cambia el sentido del espacio pero también afecta nuestra comprensión del tiempo y la historia.

Más allá de la utilización ideológica de la cuestión, vía "el fin de la historia", es indudable que está cambiando nuestra comprensión temporal. Dejando los aspectos más estructurales de lado⁹, en este caso queremos reflexionar sobre algunas cuestiones existenciales que se plantean con la tendencia de la cultura contemporánea al inmediatez, lo que provoca —como dijimos— una aceleración de la vivencia temporal que lleva al privilegio del presente.

Aunque es difícil determinar las causas, ciertamente cambió el sentido existencial que para las generaciones anteriores provenía exclusivamente del futuro. La posibilidad de proyectarse y "tener futuro" mantenía viva la expectativa existencial. Hoy esto parece resolverse en la dimensión del presente

En relación con los jóvenes la cuestión adquiere connotaciones complejas, porque para los adultos que siempre vivieron proyectándose hacia el futuro descubrir el presente como escenario de realización personal puede resultarles positivo y superador. Para un joven que debe

9. "Algo está pasando con nuestra comprensión del tiempo, cuando lo antiguo y lo moderno no definen un todo. El "después" no se deja reducir al "opuesto al antes". El futuro se desliga, se autonomiza de la oposición del presente con el pasado. En cierto sentido se destemporaliza, como lo moderno había destemporalizado lo antiguo al desligarlo de la oposición del presente con el futuro". Cullen, Carlos. "Ética y posmodernidad", en: *¿Posmodernidad?*, AA.VV., Buenos Aires, Biblos, 1992.

producir variaciones imaginativas sobre sí mismo para poder diseñar su futuro la cuestión es diferente. Es casi un lugar común escuchar decir que los jóvenes no tienen proyectos, pero lo que no se señala es lo difícil que resulta, para quienes están viviendo la moratoria que representa la etapa juvenil, proyectarse en una sociedad que liga el éxito en la vida a la posibilidad de consumir y no abre otros horizontes de sentidos.

Un tercer aspecto es el paso de la "ideologización" de los sesenta y setenta a la "despolitización" e indiferencia hacia lo público de los noventa. Fue tan fuerte y traumática la experiencia de los procesos militares en América latina que nuestras sociedades no alcanzaron a procesar el tema y las democracias no consiguieron sustituir, más allá de un primer encantamiento, la fuerza que tenían las ideologías. Para esas generaciones, éstas representaban verdaderos mapas en función de los cuales era posible orientarse, ubicarse en el conjunto de la sociedad y "saber quién es quién". Al mismo tiempo, el discurso ideológico representaba una forma válida de legitimación social. Las prácticas sociales y políticas adquirirían sentido en función de estas legitimaciones. Las ideologías modernas estaban unidas de forma indisoluble a utopías que brindaban sentido a la realización efectiva de la historia.

Las ideologías y las utopías son los elementos centrales de una manera muy especial de entender la juventud. Constituyen el meollo de la concepción moderna que actualmente está en crisis. Desde ellas se construyó un modelo especial de "ser joven". El intento de transportar situaciones y coyunturas históricas, las comparaciones lineales que usualmente se realizan en este terreno, obstaculizan la comprensión. Porque el problema no se resuelve convirtiendo a los jóvenes en chivos expiatorios al modo de los que insisten en la abulia y la apatía de la juventud actual, justamente comparándola con generaciones anteriores. El interrogante que se plantea es cómo reconstruir, en un horizonte cultural en gran medida posideológico, un sentido ético-político significativo.

Estas características que enunciarnos adquieren una dimensión especial cuando se confrontan con la tendencia cultural actual de convertir a la juventud en un ideal de vida. Ya no se trata de una etapa más

que se superará como otras, la juventud se convirtió en un “territorio en el que todos quieren permanecer eternamente”. El descrédito de las ideologías y el cambio en la concepción del tiempo refuerzan esta tendencia que lleva a que “la sociedad finalmente se convierta en adolescente”.

4. La práctica educativa con jóvenes

La juventud es una construcción socio-histórico-cultural y como tal hay que interpretarla. No sirve “sustancializar” un modelo histórico y convertirlo en el único posible para juzgar desde allí nuestra crisis. Lo cierto es que en este proceso de transición no hay un modo único de ser joven. El mito de la homogeneidad queda desmentido por todos aquellos estudios empíricos que muestran los múltiples rostros que adquiere la juventud actual.

En función de repensar la práctica educativa es necesario evitar la tendencia mencionada a la comparación de generaciones. Porque esta comparación, aunque no se explicita, se monta sobre el supuesto de que todo pasado fue mejor y aunque se pretenda “progresista” termina siendo profundamente reactiva.

De estas dos constataciones se deriva la necesidad de analizar críticamente cada situación evitando las generalizaciones. Esto implica rever esquemas de interpretación y tratar de “limpiar” la mirada de los prejuicios “adultocéntricos” con que generalmente juzgamos a los jóvenes.

4.1 La mejor política para la juventud: la educación

En línea con las transformaciones culturales que tematizamos en este trabajo, el ámbito de la educación formal e informal se presenta prioritario para pensar “políticas de juventud” en el contexto de las sociedades contemporáneas. Al mismo tiempo, podríamos decir “viceversa”: la educación adquiere dimensión política cuando es pensada —desde el enfoque cultural— como productora de subjetividades.

La definición misma de la juventud como moratoria de la cual se dispone en estas sociedades antes de insertarse plenamente en el sistema productivo y familiar implica que la actividad fundamental de la juventud se articula alrededor del sistema educativo y las instituciones que lo conforman. Repensar su sentido y el de los modelos institucionales que median la práctica es una tarea ineludible al momento de asumir los desafíos que presenta la coyuntura actual de transición cultural.

Asistimos a un serio y profundo descrédito de las instituciones, que se refleja ya en una línea de pensamiento que se pregunta "para qué sirve la escuela", ya en ciertas teorías "desinstitucionalizadoras". Cuando desde la crisis cultural se plantean alternativas de resolución, nos parece que la educación adquiere un lugar estratégico. Trataremos de presentar aquellos aspectos que nos permiten fundamentar esta afirmación.

En el ámbito educativo se produce un fenómeno básico de encuentro entre "el deseo de aprender y el poder de enseñar", lo que genera un espacio de reconocimiento que bien puede ser leído en clave de producción de subjetividad, tanto epistémica (en orden a los conocimientos) como ética (en orden a los valores y la ciudadanía)¹⁰.

Plantear la educación en clave de reconocimiento implica pensar la necesidad de recrear los modelos institucionales vigentes. En este punto las culturas juveniles presentan un cuestionamiento crucial. La escuela como institución está "armada" desde otro contexto histórico-cultural y, como es lógico, no siempre responde a las demandas y necesidades que expresan los jóvenes que asisten a ella. Si se quiere ir a fondo con esta cuestión, no puede eludirse la mediación institucional con los

10. Seguimos en este punto los desarrollos de Carlos Cullen. *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 152. "Se trata más bien de una lucha por el reconocimiento. Reconocimiento de que lo más profundamente deseado al saber es ser reconocidos como deseo de aprender y como poder de enseñar. Es el desdoblamiento de la conciencia pedagógica, que no se reduce a la esclavitud de la naturalidad, pero tampoco al señorío de la racionalidad ilustrada, y menos todavía se disuelve en la velocidad de la información automatizada."

temas básicos que de allí se derivan: el ejercicio de la autoridad y la distribución del poder, el manejo y la circulación de la información, la organización de la convivencia, la significatividad de los “contenidos” y saberes, por mencionar algunos que sobresalen. En todas estas cuestiones el lugar que ocupan los jóvenes suele ser de subordinación.

La coyuntura de transición cultural desafía la imaginación de quienes tienen a su cargo la posibilidad de gestionar instituciones educativas. Los jóvenes aportan a la institución el valor de la autenticidad y la amistad, la agilidad mental, la imaginación y la capacidad creadora, la espontaneidad en el desarrollo de la vida sexual y afectiva. La institución debe desempeñarse como un verdadero espacio de escucha y trabajar a partir de allí el sentido del límite y el esfuerzo. Una institución que aprende es aquella en la que el objetivo final es el crecimiento personal y comunitario de sus integrantes.

Pero estos cambios no los van a hacer los jóvenes. Dejarlos librados a sus propios recursos es condenarlos a la alienación mimética. Pero tampoco se realizarán desde adultos que consideren que a ellos “no les interesa nada”, “no saben lo que quieren” o “no tienen nada en la cabeza”. El proceso educativo brinda la posibilidad de imbricar las fuerzas, abrir espacios de reconocimiento, producir subjetividades cualitativamente distintas a las que produce el mercado. Pero esto es proyectar una tarea básicamente política.

4.2 La política como recreación de lo colectivo

Sostenemos que la política es el único lugar válido de transformación social en el seno de las sociedades democráticas. En este aspecto, la crisis que provocó el terrorismo de Estado todavía no se pudo revertir. Es otro rostro más —tal vez el más dañino— de lo que suele llamarse “crisis de representación”. No puede desprenderse de la política cierta desconfianza, una adherencia negativa que debe llevarnos a reflexionar sobre las maneras de revertir esta situación.

Partimos de constatar que la crisis afecta especialmente a la política. En las últimas décadas, en nuestros países se convirtió en una “profesión” que se desarrolla a partir de la lógica burocrática de las organizaciones sociales y económicas. La tendencia a la profesionalización restringe su campo de acción, reduce la manera de entender esta actividad fundante de la sociedad y termina reforzando los intereses económicos concentrados que aparecen como los factores reales de poder.

Queremos rescatar un sentido de la política muy distinto. Ésta no puede desvincularse de la posibilidad de crear un orden social más justo. Lo contrario genera el clima de desconfianza, escepticismo y desencanto que mal se atribuye a los jóvenes, pero que caracteriza al conjunto de la sociedad. Aunque no podamos desarrollar este tema con la extensión que merece, quisiéramos señalar algunas pistas para pensar cómo los jóvenes diferencian entre la actividad política “profesional” –sobre la que se dice genéricamente “a los jóvenes no les interesa la política”–, de los ideales de justicia y libertad que insisten en sostener. Estos ideales deberían poder ser resignificados en el contexto posideológico actual. Esta es la tarea fundamental para una nueva cultura ciudadana y nos lleva al tema de la formación ético-política, donde “lo político” se cruza con “lo educativo”.

Es sabido que, a partir de las rupturas que provocaron las dictaduras militares en la década del setenta, se volvió a pensar la cuestión política ligada a la cultura. Así se puso de manifiesto la necesidad de definir qué es y que no es político, o cuándo puede decirse de algo que se refiere a la política.

Las culturas juveniles tienen una amplia gama de valores que bien pueden ser considerados potencialmente como elementos para conformar una nueva cultura política: la crítica a todo tipo de autoritarismo, en primer lugar, el sentimiento básico de libertad, una clara percepción de las injusticias, la valorización de la democracia y la participación.

Sin embargo, estos elementos se dan en un contexto de crisis que obliga a redefinir el sentido mismo de la política. Para lo cual es necesario asumir que “lo político no es un atributo natural de ciertos enunciadores o

temas; la definición de lo que es y lo que no es político en la sociedad, en un momento dado, es producto de los conflictos por la hegemonía entre los diferentes sectores sociales. Lo que reconocemos como campo político no es un hecho dado, sino un producto"¹¹. Es necesario trabajar este producto con y desde los jóvenes.

En este sentido es necesario retomar lo que se denomina "crisis de las ideologías y las utopías". Es interesante destacar que cuando se hace el balance de lo que significaron las décadas del sesenta y setenta se habla muchas veces del protagonismo de los jóvenes pero no se atiende al contexto socio-político-cultural que sostuvo y promovió ese lugar de exposición que ellos tuvieron.

Estamos pensando concretamente en la función de formación política que derivó en un modelo de juventud comprometida con la justicia y la transformación de las estructuras. Más allá de las críticas que es necesario realizar, de la carga dramática y hasta de cierto grado de irresponsabilidad, lo que esa historia enseña es la tremenda fuerza que desarrollaron las ideologías y las utopías que sostuvieron a esas generaciones. Cuando pasamos, aparentemente, de esa potenciación a la depotenciación se hace necesario preguntarnos qué va a ocupar el lugar vacante que tenía esa fuerza movilizadora. Porque si no podemos ofrecer otra cosa que la ideología del éxito ligado al consumo, el futuro necesariamente de desdibuja.

Aquí se inscribe la función básica de la educación formal. El movimiento de la historia es muchas veces pendular. ¿Por qué no considerar la posibilidad de recrear "mapas" que cumplan las funciones básicas de las ideologías —la orientación y ubicación social, la proyección racional de nuestros deseos—, aunque el contexto cultural no este ideologizado?

11. Landi, O. *Reconstrucciones, las nuevas formas de la cultura política*. Buenos Aires, Puntosur, 1988, p. 202. "La política se revela como una labor productiva, como una creación que se resiste a ser capturada por las seguridades tecnocráticas, las previsiones doctrinarias o la confianza en destinos que hacen de la realización final de los objetivos sólo una cuestión de tiempo", p. 212.

El papel de la educación es irremplazable. Se hace necesario repensar el papel del pensamiento crítico y la formación de hábitos solidarios. Esto remite a lo que en el sistema formal de enseñanza se conoce con el nombre de Formación ética y ciudadana. Si ya no existen grandes ideologías movilizadoras es necesario apelar a la reconstrucción de la cultura política. Esta es básicamente una tarea de formación si plantea, más allá de la mera tolerancia, la solidaridad como el sentimiento básico a desarrollar y la justicia como acción concreta de cuidado del otro.

Pero no caben ingenuidades ni voluntarismos. El retroceso del pensamiento crítico es tan grande que una visión "naturalista" de la organización social tiende a ser hegemónica. La educación debe hacer frente a esta involución y plantear nuevos escenarios. ¿Dónde, si no es desde las escuelas, se enseñará a obrar éticamente, a utilizar la "razón práctica", a asumir compromisos democráticos y solidarios?

Formas distintas de organización institucional en las escuelas, programas de acción que partan desde la realidad de los jóvenes, la apertura de espacios de reconocimiento más que de adoctrinamiento, una profunda revisión de criterios y esquemas, arriesgarse a perder el lugar del poder para producir efectos de cambio en nuestra relación con los jóvenes, superar el temple despolitizante, pueden ser eslabones de un programa que contribuya a diseñar el futuro, más allá del nihilismo y la resignación.

5. Bibliografía

- AA.VV. (1992). *¿Posmodernidad?* Buenos Aires, Biblos.
- BAUDRILLARD, Jean (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.
- BAUMAN, Z. (1990). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- CASULLO, Nicolás (comp.) (1991). *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires, Puntosur.
- CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.

- FINKIELKRAUT, Alain (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- FOSTER, H. y otros (1985). *La posmodernidad*. Barcelona, Kairós.
- HABERMAS, Jürgen (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- KUSCH, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, García Cambeiro.
- LANDI, O. (1988). *Reconstrucciones, las nuevas formas de la cultura política*. Buenos Aires, Puntosur.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos.
- MARGULIS, M. y otros (1994). *La cultura de la noche*. Buenos Aires, Espasa.
- ORTIZ, R. (1996). *Otro territorio*. Buenos Aires, UNQ.
- VATTIMO, Gianni (1990). *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- (1992). *Ética de la interpretación*. Buenos Aires, Paidós.
- (1991). *La sociedad transparente*. Buenos Aires, Paidós.
- (1989). *Más allá del sujeto*. Buenos Aires, Paidós.
- VIRILIO, P. y otros (1989). *La máquina de la visión*. Madrid, Cátedra.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México, Anthro-Colegio de México.

Apuntes sobre el currículum

Aportes a la problemática de su legitimación

Verena Viaene y Daniel Berisso

1. Introducción

El tratamiento de la legitimación curricular se ha constituido en un problema pedagógico-filosófico de aristas especiales. Su especificidad radica en el planteo de criterios de validez de una norma que, delimitando métodos y contenidos, define a los sujetos de enseñanza y aprendizaje como tales. De este modo, se constituye en uno de los componentes fundamentales de la educación. Al referirse a prácticas complejas, y no meramente a saberes descontextualizados o a programas a ser aplicados, requiere ser abordado como “campo teórico problemático”¹. Desde este abordaje es que cobra sentido recuperar los recortes al campo que realizan las diferentes disciplinas cuyo objeto es el estudio de algún aspecto de la educación, como la sociología, la didáctica, la filosofía y la política.

Consideraremos al currículum desde la perspectiva del diseño y también como desarrollo. Bajo la primera consideración, representará la norma de selección y exclusión, elaborada sobre la base de referentes culturales y políticos, y especialistas en materia pedagógica (momento socializador). En cuanto al desarrollo, se tratará de la reproducción

1. Cullen, C. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

pública de dicha selección, a través de una práctica educativa capaz de legitimar esos contenidos, en procesos críticos y dialógicos, al interior mismo de dicha práctica (momento crítico)².

El criterio de legitimación será encarado en su relación inmanente con la verdad, más allá de las adhesiones motivadas por factores puramente psicológicos. En este sentido, resaltamos la importancia de la competencia crítico-discursiva de sus actores en la elaboración de campos problemáticos. A su vez, el concepto de *praxis* deberá liberarse de, por lo menos, dos obstáculos reduccionistas: el primero de ellos es el abuso tecnicista, consistente en reducir la práctica a la aplicación de esquemas y controles pedagógicos por parte del educador. El segundo escollo estriba en la consideración desarrollista, que plantea un proceso acumulativo y creciente, ciego a la incidencia del conflicto social en la materialización del currículum.

2. La especificidad del campo problemático a legitimar

Partimos de rescatar distintos aportes que han contribuido a enriquecer el marco teórico en cuestión. Estos recursos provienen del campo de las Ciencias de la Educación y bosquejan un escenario complejo de perspectivas múltiples y no siempre conciliables. Por un lado, se entiende el currículum como un diseño elaborado por especialistas. Esto supone

2. Distinguimos *socialización de crítica* sin que esto signifique que una excluya a la otra. Son más bien criterios analíticos que distinguen el peso específico de la disciplina y la participación autónoma en cada caso. Como afirman Puig Rivera y Martínez, M., la socialización cae más del lado de la disciplina en la medida en que "trata de transmitir soluciones que han eliminado el conflicto de valor". La crítica, en cambio, supone la formación de una orientación autónoma, capaz de poner bajo su mira los objetos mismos de la socialización, polemizar con ellos y transformarlos. Véase Puig Rivera, J. M. y Martínez, M. "Aproximación a los fundamentos de la educación moral", en: *Educación moral y democracia*, Laertes, 1989, p. 19 y ss.

una autorizada selección y organización de contenidos, con miras a la abstracción del bagaje cultural necesario para transmitir a una generación. Esta forma, que sin duda impone determinados significados de realidad, posee un carácter ciertamente normativo: distingue lo que "debe ser sabido" del "mero saber". Pero el ineludible trasfondo político que atraviesa la acción diseñadora delata la presencia de fuerzas e intereses que confluyen en sus decisiones. El currículum materializa, de este modo, en una propuesta político-educativa, la función que una forma social determinada le asigna a la educación.

Por otro lado, el currículum admite ser analizado en su desarrollo, es decir, en la puesta en acto de dicho diseño. La norma original sufrirá entonces modificaciones debidas a su especificación y contextualización, y a los distintos actores que participan de estos procesos. Es en este sentido que rescatamos su abordaje como cruce de prácticas diversas y como narrativa.

Queremos destacar que la propia complejidad del problema que abordamos nos coloca frente a la opción por la transdisciplinariedad y por el reconocimiento de distintas vertientes filosófico-epistemológicas. Este reconocimiento de miradas múltiples no debe ser entendido como un eclecticismo, sino más bien como una probabilidad mayor de dar cuenta de la riqueza teórica y la práctica implícita en el problema que analizamos

Quizás la mirada en la cual recaigan mayores consensos sea aquella que recorta el campo del currículum como selección y organización de contenidos (conocimientos, valores, actitudes) y como programa de actividades. Aunque no siempre se resalte bastante la toma de posición didáctica que esta selección y organización supone, respecto de la relación entre los saberes (contenidos) seleccionados y sus contextos sociales de producción, por un lado, y de la relación entre esos saberes y los contextos sociales de enseñanza y aprendizaje, por el otro³. Una mirada prove-

3. Teriggi, 1994. En Cullen, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

niente de la didáctica nos permite vislumbrar de qué modo el camino recorrido por el saber desde su contexto de producción hasta su enseñanza en el aula implica, de alguna manera, la pérdida de referencia a dicho punto de partida. De este modo, queda ocluida la referencia a las fuentes históricas, al momento y lugar donde fue construido ese saber. El camino en cuestión supone una transformación del mismo con el fin de convertirlo en “saber a enseñar”, lo que Chevalard denomina “transposición didáctica”. El material resultante de dicha transformación, que carece de referencias a su contexto de producción, es lo que se legitima como objeto de enseñanza. En tal sentido, Chevalard plantea que el saber producido por transposición didáctica es un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, de modo tal que se legitima en tanto saber enseñado como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar. Para evitar esta tendencia a la deshistorización y la sola consideración del conocimiento en tanto “producto final” de un proceso, es necesario ampliar el nivel de fundamentación y crítica. A ello contribuye la explicitación de los criterios selectivos, la difusión de los contextos de producción y de las operaciones sobre el saber que actuaron en su constitución como material didáctico.

Por su parte, la adecuación a los contextos de enseñanza y aprendizaje comprende la consideración, entre otras cosas, del contexto social de pertenencia y el nivel evolutivo en el que se encuentran los alumnos, así como de sus intereses y saberes previos. La omisión de estos aspectos trae aparejadas prácticas educativas que resultan en fracaso escolar, deserción y repitencia; lo que supone la generación de desigualdades desde la misma propuesta educativa. Por lo tanto, entendemos que la legitimidad de un currículum en tanto diseño, también descansa en su constante revisión y actualización, tanto respecto de los marcos productivos como de aquellos de aplicación y recepción del conocimiento.

La selección y organización de contenidos es, básicamente, una selección cultural. Una importante tradición pedagógica rubrica esta afirmación señalando que: “Nada existe fuera del campo de la cultura que pueda llegar a formar parte del contenido del currículum y no hay

nada en el currículo que no corresponda al campo de la cultura"⁴. Es necesario rescatar este abordaje del currículum, que lo entiende como herramienta que da acceso al bagaje cultural de una sociedad, ya que no en todas las teorizaciones se lo considera lo suficiente. Sobre todo, si concebimos la cultura como el horizonte simbólico donde se instala nuestra vida, a partir del cual creamos un mundo habitual que nos permite sostenerla.

Sin embargo, este recorte cultural también es el resultado de luchas de distintos sectores de la sociedad por imponer definiciones de la realidad. Aunque exprese en mayor o menor medida consensos sociales mayoritarios (los contenidos vinculados a las ciencias exactas, por ejemplo, suelen representar mayores consensos que aquéllos referidos a la educación sexual), el currículum siempre refleja intereses de determinados grupos sociales⁵. En todo caso, dicho recorte siempre será perfectible desde el plano utópico de la racionalidad, es decir, susceptible de revisión y crítica. Pero el currículum real mantendrá la impronta política de los sectores dominantes.

La cuestión curricular se complejiza aún más si entendemos que esta selección cultural que responde a intereses de distintos colectivos sociales tiene un carácter normativo⁶ ya que prescribe aquello que debe enseñarse y aprenderse en la escuela y, en este sentido, ordena las acciones a realizar por docentes y alumnos, es decir, regula las prácticas educativas con mayores o menores márgenes de libertad. En tanto

4. Kraevsky, V. y Lerner, L. "La teoría del contenido en la URSS". UNESCO, p. 54. Otros autores con enfoques de la educación centrados en su relación con la cultura y con la historia son Vigostky, Rogoff y Brunner.

5. La "teoría crítica del currículum" ha abordado ampliamente el modo en que el currículum activa determinados valores educativos específicos (y no otros posibles) y cómo el Estado representa a través de él determinados valores e intereses de la sociedad (y no otros). Véase Da Silva, 1995.

6. Para un análisis más profundo de este aspecto véase el concepto de "mediación normativa" desarrollado por Cullen. En Cullen, C. "El debate ético contemporáneo". *Alternativas*, publicación del LAE, año VI, N° 22, San Luis, Argentina, 2001.

norma o prescripción, el currículum cumple una función social: materializar en una propuesta concreta los fines sociales y culturales que se le asignan a la educación. Esto es, cumple un papel fundamental en la socialización de los individuos, y en tanto “supone la concreción de los fines sociales y culturales de socialización que se le asignan a la educación [...] necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado”⁷.

Es una norma elaborada por el Estado. En nuestro país es el Poder Ejecutivo el que, en representación de la sociedad civil y en general delegando esta tarea específica en especialistas en pedagogía, elabora los contenidos básicos en el ámbito nacional y los diseños curriculares a escala jurisdiccional de la enseñanza obligatoria. Desde esta mirada, el currículum es una propuesta político-educativa (proyecto o plan) implementada para los distintos niveles educativos desde el Estado.

Esta propuesta político-educativa supone a su vez distintos niveles de especificación y contextualización. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC), elaborados por el Gobierno nacional, son retomados con un mayor nivel de especificación por los diferentes diseños jurisdiccionales. Éstos, a su vez, son resignificados por las comunidades educativas de las instituciones escolares en los respectivos proyectos educativos institucionales y por los docentes en su planificación anual y áulica. En estos niveles entran en acción distintos actores de la comunidad educativa para reelaborar y resignificar el diseño curricular. El camino que siguen los diseños curriculares supone que éstos contemplen un mayor o menor margen de libertad o autonomía para las propuestas de los actores que van a utilizarlos como “plan de acción”.

Sin embargo, las planificaciones elaboradas por especialistas desde el Poder Ejecutivo, y su revisión a cargo de los actores específicos de la

7. Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991, p. 15.

enseñanza, no alcanzan para dar cuenta del currículum como proceso que involucra a comunidades educativas enteras en la redefinición y reorganización de contenidos. A raíz de los desarrollos teóricos que dieron cuenta de la existencia de un currículum oculto⁸, el currículum comenzó a ser conceptualizado no sólo como diseño sino también como desarrollo. Antes de llegar a ser parte de una realidad como experiencia de aprendizaje, al diseño original se le va dando forma y contenido a medida que transita por diversos contextos. Desde esta perspectiva, el peligro está en que el currículum tienda a ser concebido como “suma de experiencias que los alumnos tienen o es probable que obtengan en la escuela”⁹, desconsiderando sus dimensiones cultural y normativa. Desde la exclusiva perspectiva del diseño, en cambio, el problema reside en que se pierda el aporte ético de la práctica, con el riesgo de que la práctica misma sea concebida como mera *téchne*, es decir, diseño aplicado. El mérito, tal vez, resida en pensar que la práctica es más que la “suma de experiencias”, y la norma, más que un parámetro inmovible.

Hay recortes del campo que lo conceptualizan como cruce de prácticas diversas o campo práctico, ya que plantean que el currículum, en tanto diseño basado en teorizaciones abstractas, resulta ineficaz para mejorar las prácticas educativas. Por lo tanto, es considerado —desde esta perspectiva— una *praxis* que se configura en diversos contextos de interacciones culturales y sociales donde intervienen acciones de diversos tipos: políticas, administrativas, pedagógicas, de investigación, de planificación, de traducción en materiales concretos y de participación social. En tal sen-

8. Con este concepto nos referimos a aquellos “efectos de aprendizaje no intencionales que se dan como resultado de ciertos elementos presentes en el ambiente escolar”. Da Silva, T. T., “Currículum e identidad social: territorios contestados”, seminario “Los aportes de la sociología crítica del currículum para el estudio de las prácticas escolares”, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1995, p. 157.

9. Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991, p. 48.

tido, el currículum real pasa a ser resultado de diversas operaciones a las cuales se ve sometido y no sólo de una propuesta político-educativa plasmada en un diseño. Autores como Schwab han planteado que las posibilidades de que el currículum contribuya a mejorar la calidad de la educación dependen de la capacidad de apartarse de los contenidos teóricos que han dominado los esfuerzos en educación, para orientarse hacia modos de acción de tipo práctico. En este sentido, se propone la incorporación a los diseños curriculares de los resultados de la reflexión sobre la práctica de los actores involucrados en la educación y que sostienen su cotidianeidad. No obstante, es importante que dicha reflexión no se inscriba en un tipo de dualismo *theoría versus praxis*, ni siquiera en su complementación como yuxtaposición mecánica de sustancias cerradas. El currículum, en tanto norma o diseño, puede exhibir contextos de justificación externos al proceso educativo mismo. Pero en tanto la práctica educativa es en sí misma ético-reflexiva, en su acontecer y desarrollo realiza la norma transformándola y enriqueciéndola. De este modo, la recuperación de la reflexión sobre la práctica no pierde de vista el carácter normativo, cultural y socializador que otorga justificación externa al currículum, ni el diseño pierde de vista el carácter dinámico y dialógico que legitima la norma al interior del proceso.

Cabe aquí una pequeña consideración sobre el concepto de práctica educativa. Tomamos la definición desarrollada por Carr, quien la entiende como *praxis*¹⁰, como acción no material, iluminada por principios éticos, de aplicaciones complejas y siempre conflictivas. La distingue de otro tipo de acción —regida por reglas de eficacia o acción instrumental— dirigida a producir objetos y gobernada por principios de tipo técnico o estratégico. Diferenciándose de dicha lógica, la *praxis* educativa constituye una actividad cuyo fin trasciende el razonamiento utilitario. Su medida de lo adecuado supera el orden del mero

10. El autor parte de la distinción establecida por Aristóteles entre dos formas de acción humana: *praxis* (acción inmaterial) y *poiesis* (acción material).

logro fáctico. Esta *praxis*, cuyo concepto rescata el legado aristotélico, no es una forma de maestría diseñada para conseguir fines externos y tampoco atiende a las esencias inmutables y fijas de un orden metafísico. Los fines están sometidos a revisión permanente, a reconstrucción crítica por parte de los diversos actores de la educación: "Como los fines de una práctica educativa siempre quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano, hace falta siempre una forma de razonamiento en la que la elección, la deliberación y el juicio práctico desempeñen una función fundamental"¹¹. La consecuencia de entender el currículum desde esta concepción de práctica es que, en la puesta en acto de la norma, aquello que el diseño curricular incluye como "fines educativos" siempre será superado por las formas discursivas que los docentes y sus alumnos establezcan en las aulas. El "bien" en cuestión será, por tanto, inseparable de su modo de expresión. Y como el modo dialógico, crítico y argumentativo en que se expresa el vínculo social es algo que hermana la ética con la educación, de ahí que esta última sea considerada por el autor como "acción moralmente informada o moralmente comprometida".

Por último, cabe considerar que toda práctica educativa supone actuar en el marco de tradiciones que no se mantienen inmutables a lo largo del tiempo, sino que evolucionan y cambian gracias a su deconstrucción y reconstrucción por parte de los sujetos. Es en el contexto de estas tradiciones que se realiza el currículum. En este plano, la necesidad de una reflexión crítica se vislumbra aún más claramente si consideramos el papel que juegan, en la apropiación y resignificación del currículum, las tradiciones pedagógicas transmitidas en la "socialización laboral" de los docentes y el modo en que éstas repercuten en sus propias "biografías escolares".

11. Carr, W. "¿En qué consiste una práctica educativa?", en: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*. Madrid, Morata, 1996, p. 98.

Muy cercana a esta concepción del currículum como campo práctico está aquella que lo entiende como narrativa, como actividad discursiva¹² vinculada a la producción de identidades sociales. Esto es, el currículum está involucrado en la producción de sujetos particulares. La relevancia de este aspecto aparece si se considera que el currículum en tanto discurso –y el recorte de conocimiento y valores que éste supone– es una construcción, una producción que da cuenta de su carácter político e histórico. Sin embargo, es necesario contemplar este aspecto no sólo en sus potencialidades constitutivas de subjetividades, en tanto narrativas científicas, morales, racionales e históricas dominantes u hegemónicas (aspecto que ha sido ampliamente abordado por las teorizaciones provenientes de la sociología de la educación), sino también la posibilidad de deconstruirlas como narrativas preferidas. Lo cual será posible si las concebimos como textos abiertos. Sobre todo si consideramos que, tal como plantea Ricoeur, “el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer se convierte así en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector”¹³.

La importancia de la interpretación se basa en la distancia existente entre la reserva de significación que permanece, la presencia del autor en el discurso escrito, y su recepción por parte del lector. Con la escritura del discurso desaparece la presencia física del autor y la referencia al contexto de aparición queda escondida. No sólo el texto crea un mundo propio, autónomo del proceso creador, sino que es transformado al ser recibido e interpretado por el lector a la luz de su propio plexo de significaciones. La consecuencia de esta interpretación es un relato nuevo que se presenta como un lugar privilegiado para la constitución de sí mismo.

12. Da Silva, 1995; Gimeno Sacristán, 1991.

13. Ricoeur, P. “La vida: un relato en busca de un narrador”, en: *Educación y política*. Buenos Aires, Docencia, 1984, p. 51.

Es desde esta mirada que cobra importancia entender el currículum como “código común para la comunicación entre distintos protagonistas del quehacer educativo”¹⁴.

3. La legitimación del currículum

El tema de la legitimación puede ser abordado de manera múltiple desde distintas tradiciones intelectuales. Para el objetivo de nuestro trabajo nos parece de mayor utilidad y riqueza entender la legitimación como un entramado de relaciones complejas que incluyen lo social y lo político. Aun reconociendo la dificultad de establecer límites concretos entre estas dimensiones, en la reflexión en torno a la legitimación curricular se puede observar con claridad lo político en el origen institucional de la norma. Lo social, por su lado, puede identificarse en las relaciones que se establecen en la práctica y en el juego de resignificaciones a las cuales se ve sometida esta norma.

En cuanto al carácter que asume la legitimidad en el plano de la argumentación y en referencia a la clasificación de ordenamientos legítimos propuesta por Weber, Bobbio afirma: “Es claro que la legalidad no es fundamento suficiente de legitimidad, en cuanto tiene necesidad de ser posteriormente fundada”¹⁵. En el caso de que un poder de hecho actúe como fuente de legitimidad, habría que preguntar una vez más “cuál es el fundamento válido de ese poder”. ¿El fundamento está en el plano de la verdad o en el de la mera creencia en la efectividad de un procedimiento? Como vemos, en filosofía hay una controversia acerca del carácter veritativo de la legitimación. Esto es: si la legitimidad es un fenómeno empírico –meramente psicológico–

14. Cullen, C. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

15. Bobbio, N. y Bovero, M. *Origen y fundamentos del poder político*, México, Grijalbo, 1996, p. 56 y ss.

o si está en referencia a la verdad. Según Habermas, esta relación inmanente al plano veritativo es insoslayable. La validez de una norma o sistema de normas está más allá de la creencia subjetiva que respalda su vigencia. Ésta es siempre insuficiente a los fines de justificar una prescripción o imposición. En su debate con Luhmann, Habermas critica el decisionismo, es decir, la tendencia a fundar las normas en instancias de autoridad que no refieren ulteriormente a fórmulas imparciales de validación, y propone un modelo de verdad (no metafísico) consensual-discursivo para otorgar validez a las facticidades normativas¹⁶. Si hay un modo de fundamentar el poder que no sea otro poder, que a su vez reclama otro fondo y así hasta el infinito, ese modo es, según Habermas, el diálogo social y el acuerdo o consenso racionalmente motivado. Ahora bien, tratándose del currículum, hay que legitimar un poder bastante especial: una norma que prescribe qué es lo que se debe saber; un punto de intersección entre el saber y el poder. Una cosa es fundamentar la prescripción “no harás daño ni a ti mismo ni a tu prójimo” y otra muy distinta es hacer lo propio con el mandato “deberás cursar los siguientes estudios para tu autocomprensión, progreso y convivencia pacífica con los demás”. Lo primero está ligado al discurso práctico más simple, donde basta el sentido común y la buena argumentación. La prescripción selectiva de saberes, en cambio, está sujeta al criterio de autoridad y al control técnico-pedagógico; en otras palabras: a cierta tradición de selección y exclusión, a ineludibles planteos políticos y a la competencia de expertos temáticos. Más allá de esto, consideramos que la educación en tanto productora de conocimiento es en sí misma una práctica legitimadora. De este modo, el currículum en tanto diseño es susceptible de ser convalidado sobre la base de criterios formales extensivos a diseños de la función pública en general. Pero en tanto desarrollo

16. Cf. Habermas, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, p. 119 y ss.

también debe ser legitimado desde la misma *praxis*. Creemos que ambas legitimaciones (interna y externa a la *praxis* educativa) deben enlazarse en una verdadera interacción dialéctica.

4. A modo de conclusión

Nos interesa ir más allá de enfoques de tipo “tecnicista” incorporando la mediación representada por los actores de los procesos educativos. Para ello es necesario recuperar un concepto de práctica ligado al ideal griego de *phronesis* –como distinto de *téchne* o teoría aplicada– vinculado a la deliberación moral y a la interacción norma-situación. En lugar de partir de enfoques naturalistas, preferimos centrarnos en la validez de la selección cultural y en como ésta, en tanto tal, es deconstruida, resignificada y convalidada por los actores de acuerdo con sus propios intereses, tradiciones pedagógicas y contextos de pertenencia, sobre la base de la competencia crítica.

La cuestión de la legitimación del currículum adquiere un significado distinto si es comprendido no sólo como diseño, sino también como desarrollo. Como diseño es susceptible de ser legitimado externamente, mientras que como desarrollo requiere de la legitimación de los propios actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, una mirada más profunda sobre esta cuestión puede poner de relieve criterios para que el currículum como propuesta político-educativa tenga legitimidad no sólo para la sociedad y sus organizadores, sino también para quienes son encargados de llevarlo a las aulas y para quienes deben cursarlo. El bagaje de saber planificado deberá revalidar sus títulos ante la crítica motivada por las pretensiones de verdad de docentes y alumnos, a la imprescindible luz de la historicidad y el conflicto social.

5. Bibliografía

- BEGUÉ, Marie-France y RICOEUR, Paul (2002). *La poética del sí-mismo*. Buenos Aires, Biblos.
- BOBBIO, N. y BOVERO, M. (1996). *Origen y fundamentos del poder político*. México, Grijalbo.
- CARR, W. (1996). "¿En qué consiste una práctica educativa?", en: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*. Madrid, Morata.
- CHEVALARD, Y. (1997). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- CIFELLI, P. (1993). "El peso del existir en América. Una aproximación a la obra de R. Kusch", en: *Proyecto*, CSE, Buenos Aires, año V, N° 16.
- CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DA SILVA, T. T. (1995). *Currículum e identidad social: territorios contestados*. Seminario "Los aportes de la sociología crítica del currículum para el estudio de las prácticas escolares", Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- HABERMAS, J. (1991). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu.
- KRAEVSKY, V. y LERNER, L. "La teoría del contenido en la URSS". UNESCO.
- PUIG RIVERA, J. M y MARTÍNEZ, M. (1989). "Aproximación a los fundamentos de la educación moral", en: *Educación moral y democracia*, México, Laertes.
- RICOEUR, P. (1984). "La vida: un relato en busca de un narrador", en: *Educación y Política*. Buenos Aires, Docencia.
- SCHWAB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.

Ética y educación

Relato de una experiencia

Inés Fernández Mouján

1. La institución y nuestra propuesta

Realizar asesoramiento en una institución educativa está relacionado con lo que se enuncia dentro de los supuestos teóricos que organizan la Cátedra de Filosofía de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Estos supuestos parten de entender la educación como un campo de mediación, es concebir la educación como un proceso de socialización mediado por el conocimiento. Supuestos que se encuentran íntimamente relacionados con la conceptualización del enseñar como una práctica ético-política situada, es decir, entender la educación en su contexto social e histórico.

El asesoramiento se desarrolló a través de un proyecto educativo al que denominamos “Educación en valores a través del arte”. Los antecedentes del proyecto retomaron el trabajo de reflexión y encuentro que veníamos realizando desde la cátedra con un grupo de personas pertenecientes a una iglesia situada en un barrio de emergencia, del primer cordón del Gran Buenos Aires, cuya población alcanza los 15 mil habitantes, en su gran mayoría personas excluidas del sistema económico, social, cultural, educativo y de salud.

La propuesta estuvo orientada a 24 niños y niñas entre 6 y 12 años que concurrían diariamente al comedor de la escuela parroquial, pero

que no eran alumnos de esa institución y que por razones diversas no recibían alimentación ni formación adecuada. Estos niños y niñas presentaban graves dificultades en sus aprendizajes, se encontraban en situación de riesgo escolar, pues venían –según pudimos constatar a lo largo del trabajo– de sistemáticos fracasos escolares: repitencia, deserción escolar, problemas de integración y de aprendizaje. Estas razones estaban íntimamente ligadas a su situación familiar: abandono, niños y niñas en situación de calle, violencia, violaciones y falta de alimentación.

Nuestra intención fue conformar un equipo multidisciplinario que, a partir de una mirada filosófica, intentara buscar nuevos caminos que nos permitieran reflexionar sobre nuestras prácticas y pensar nuevas “razones de educar”. Se trabajó en la línea del pensamiento crítico, posibilitando un espacio de entrecruzamiento de saberes; un espacio en el cual exponer nuestras distintas miradas de la educación, en donde fuera posible la crítica, el reconocimiento del otro y el diálogo. Muchas veces lo conseguimos, otras no. Tal como lo plantea Kusch, creemos que esto forma parte de nuestro “ser-estar en el mundo”.

Las reflexiones que aparecen a continuación surgen de la experiencia realizada en el centro educativo, afirmaciones y preguntas que fuimos construyendo a lo largo de nuestra tarea.

2. Fundamentación teórica del proyecto

Nuestra propuesta de trabajo entiende la educación como un campo de mediaciones entre el desarrollo y la socialización, entre la naturaleza y la historia, entre el deseo y la ley, entre el poder crítico y el poder autoritario. Y la definimos desde categorías como la “resistencia”, la “lucha por la hegemonía”, “la construcción de subjetividad social”. Pensar la educación así es ubicarnos en la línea del pensamiento crítico y en la triple racionalidad teórica que lo sostiene: dialéctica, hermenéutica y ético-política. Esto supone la mediación en las relaciones entre teoría y práctica (dialéctica), la interpretación de la discursividad

de dicha mediación (hermenéutica) y la interpelación a las comunidades que se constituyen en la interpretación (ético-política). El pensamiento crítico considera la realidad como en permanente construcción y el contexto como marco global desde donde reflexionar sobre la educación. También pone en juego no sólo el poder del que enseña, sino el deseo de quien aprende: hay un reconocimiento de la necesidad de introducir al “otro”, de dejarlo que se exprese, que tome la palabra.

Nos propusimos como eje central y transversal del trabajo:

- Educar para la convivencia y la participación ciudadana. Entendiendo el concepto de convivencia como una categoría “ética en sentido estricto y no meramente una cuestión del deseo. [...] Enseñar convivencia es una cuestión más que curricular, en el sentido que atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma. [...] Se trata de un problema de conocimiento, de saberes, de posibilidades de relacionar hechos y valores, teorías y prácticas, instrumentos y fines” (Cullen, 2000)¹. Por otro lado, proponiendo “el concepto de ciudadanía como categoría política en un estricto sentido de la palabra y no meramente un problema de adaptación legitimadora del orden vigente” (Cullen, 2000)².

El eje transversal arriba expuesto estaba relacionado con la discusión que nos planteamos desde un comienzo e íntimamente relacionado con el contexto de pobreza extrema; pobreza que se ha instalado en nuestro país por la imposición de un modelo neoliberal, que ha provocado la exclusión de gran número de personas del sistema social, educativo y de salud. Este contexto de la pobreza estaba y está relacionado con la violencia de dominación que ejercen las clases hegemónicas y que genera

1. Cullen, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

2. Cullen C. Op. cit.

violencia en grandes sectores de las clases populares. Pudimos observar una especie de cansancio existencial que, a su vez, estaba asociado o se prolongaba en una “anestesia histórica”³.

Es por ello que nos propusimos, junto con el grupo inicial de la parroquia, crear un centro educativo que tuviera como eje “educar en valores a través del arte”, porque consideramos que educar en valores es un compromiso ético, que nos implica como sujetos sociales, que nos compromete en el día a día de nuestra acción, acción entendida como *praxis*, como práctica comprometida con la teoría que la sustenta, práctica comprometida con el otro como diferente, práctica comprometida con el deseo del otro. Práctica que pone en juego el pensamiento crítico, pensamiento crítico que implica racionalidad ética, cuidado del otro, reconocimiento del otro, poder y deseo⁴. Por tanto, sostenemos que educar en valores no es transmitir un contenido determinado, sino crear condiciones que promuevan el desarrollo moral de los alumnos y la apropiación de valores morales que puedan ser universalizados o deseables de ser universalizados. Porque creemos que educar es una acción con compromiso con el otro, con el diálogo⁵, con el respeto por las diferencias de opiniones, de culturas, y con la autonomía de los chicos y chicas a los que les enseñamos. Porque educar es intentar reducir la distancia que separa el decir del hacer. Y para ello hay que tener una cautela vigilante en el actuar,

3. Freire, P. “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”, en: *Poética y educación*. México, Siglo XXI, 1993.

4. Cullen, C. Op. cit.

5. “Porque el valor del diálogo no se agota en el logro de consenso. El diálogo es una manera de avanzar incluso en el desacuerdo, una forma de respetarse a pesar de que no se esté de acuerdo. La búsqueda del consenso por principio es discutible. Puede llevar incluso a formas de pensamiento único que generalmente no contribuyen a profundizar en la convivencia en sociedades plurales. El diálogo debe contribuir a que las personas, cuando no coinciden, cuando sobre un tema no hay un acuerdo, puedan avanzar en este desacuerdo, hablen como si fuese posible ponerse de acuerdo, a pesar de que no logren alcanzarlo. El valor del diálogo descansa sobre todo en el de las actitudes con las que avanzamos cuando la diferencia o el conflicto existe” (Martínez, M., “Educación y ciudadanía activa”, en <http://www.campus-oei.org/documentos.htm>, 2001).

se deben tener siempre los ojos bien abiertos, los oídos atentos, ser lo más crítico posible, curioso y humilde (Freire, 1992). Una *praxis* que implica y compromete el espacio de lo público, lo público en tanto lugar de circulación de conocimiento, y lugar en donde se le posibilita al educando apropiarse del conocimiento, lugar de libre circulación de saberes; espacio común como lugar del reconocimiento de la libertad y la igualdad, lugar en donde es posible reconocer en el otro su deseo de aprender, lugar donde es posible tomar la palabra y dejar la palabra; tomar y dar, dejar que sea expuesta, publicada, inventada; lugar en donde se hace memoria, donde se critica, donde podemos hacer frente a lo incierto, deseando enseñar más y aprender más; donde nos hacemos cargo de las incertidumbres (Cullen, 2000).

Educar éticamente significa dar lugar al diálogo, reconocer que el otro tiene derecho a expresar sus intereses y a defenderlos con argumentos, que no se cree tener toda la verdad, que hay un diálogo bilateral y no unilateral. Además, implica estar preocupado por entenderse con su interlocutor y, por último, que las decisiones morales no se toman por mayoría, sino por el acuerdo de todos los afectados porque satisface asimismo los intereses de todos⁶.

Por todo esto es que educar éticamente significa lo individual porque formamos subjetividad e implica lo social porque formamos ciudadanos. Educar es socializar mediante el conocimiento y poder dar cuenta del desarrollo de una personalidad moral autónoma, de las adaptaciones de los educandos al medio en donde viven y de la formación de un ciudadano justo y solidario, así como también tener en cuenta que la educación en valores abarca o atraviesa los distintos ámbitos curriculares e institucionales y que el impacto de ésta se mide por la capacidad de sus destinatarios de transformar su entorno⁷.

6. Cortina, A. "La educación del hombre y del ciudadano", en: www.campus-oei.org/documentos. 2002.

7. Cullen, C. Op. cit.

¿Por qué a través del arte? Porque sosteníamos que era una herramienta que permitiría a los niños y niñas del barrio expresarse, superar sus dificultades de relación, sus dificultades cognitivas desde un lugar diferente, desarrollando su creatividad y su expresión, dos aspectos que están relacionados íntimamente con el crecimiento personal. La creatividad y la expresión permiten la construcción de ideas, de conceptos, de imágenes; permiten una forma de acceso al conocimiento, una forma en donde todo es posible, porque entendemos el acto creativo como una síntesis entre lo afectivo, lo cognitivo y lo social.

A todo lo expuesto se le articularon varias preguntas que guiaron nuestra acción: ¿cómo pensar la educación en contextos de pobreza?, ¿es posible enseñar con nuestras estrategias solamente o habrá que indagar un poco más en los saberes y estrategias culturales que traen los chicos?, ¿cómo permitimos que se pongan en juego el pensamiento crítico y creativo de los niños y niñas que concurren al centro?, ¿basta sólo con posibilitarles un espacio de creación?, ¿cómo trabajar el paso de la heteronomía a la autonomía, que implica conciencia socializada y cooperación?

Acerca de la concepción de enseñanza que pusimos en discusión y de los caminos posibles que nos propusimos, partimos del supuesto de entender a la educación como *praxis* política, con compromiso ético, en donde enseñar significa dar la palabra al otro, aprender con el otro, dialogar con el otro, reconocer su historia, trabajar sobre ella, reconstruirla y contarla de nuevo, explicitar el conflicto e intentar que nos conozcamos dentro de él. Fortalecer las formas asociativas para defender los intereses populares. Distinguir entre adoctrinamiento y educación. Trabajar metodológicamente, “el educador y la educadora progresistas tienen que crear dentro de sí mismos la virtud del coraje. Conscientes de los límites de su práctica, la profesora o profesor progresista sabe que la cuestión que se le presenta no es el esperar que las transformaciones radicales se realicen para entonces poder actuar. Sabe, por el contrario, que tiene mucho que hacer para ayudar a dicha transformación radical. Cuando el profesor o profesora tienen la certeza de

que tienen mucho para hacer, dejan de estar condenados a la inmovilidad fatalista que les impide comprender su compromiso activo, y la necesidad de la búsqueda constante de caminos diversos que les permitan formar niños críticos y creativos”⁸.

La pobreza que se nos presentó era extrema en todos los sentidos. Nuestro desconcierto, en muchos momentos, fue muy grande, pero seguimos adelante con el proyecto. Nos encontramos a diario con situaciones que nos descolocaron y nos hicieron re-pensar constantemente algunos de nuestros objetivos y acciones. Este sentimiento se mostraba en la pérdida de la idea del mañana como proyecto. Por ello nos propusimos una rigurosa lectura del mundo, así como también una rigurosa lectura de los textos. Acordamos con Paulo Freire que “los grupos explotados están como si hubiesen perdido su lugar en el mundo. Explotados al punto tal que hasta la identidad les fue expropiada”⁹. En pos de recuperar la identidad que les fue expropiada a estos niños y niñas, nos planteamos poder construir con ellos y ellas un proyecto de vida escolar diferente al que estaban acostumbrados a vivir, un espacio en donde se les permitiera expresarse, crear, sentir, reconocerse y reconocer al otro.

3. La evaluación de la tarea emprendida

En la primera etapa del año el trabajo no fue fácil. Los niños y niñas venían con fuertes resistencias a ser bien tratados, los maestros se iniciaban en la carrera docente, nosotros asesorábamos por primera vez un centro con estas características, por tanto debimos acomodarnos y revisar la propuesta muchas veces. Hacia mitad del año el compromiso con

8. Freire, P. Op. cit.

9. Freire, P. Op. cit.

la tarea fue importante, lográndose hacia final del año resultados muy positivos.

Los palabras de Ana¹⁰ nos muestran una mirada de cómo estábamos trabajando:

“Todo esto es una experiencia fuerte en mi vida, se me abrió una visión distinta de la realidad. Fue un desafío desmenuzar el caos y construir. El diferente, el loco y el artista, construye con el mundo en ruinas. Pero el loco no modifica su realidad”. También observó que el hecho de no ser del barrio era un tema difícil, que muchas veces le costaba comprender el lenguaje que manejaban los pibes, pero: “Con los chicos llevo un registro de lo que va pasando, a veces semanal, a veces diario, depende de la circunstancia y de la necesidad. Para mí el arte es una confrontación con uno mismo. No nos podemos expresar como personas si no sé que soy. Esto me confronta conmigo. Esto se da en los chicos, es un mecanismo de evasión de una realidad y una circunstancia. Estos chicos tienen un caos interno que los supera. Si ellos quieren trabajar en el arte, tienen que reconocerse como son, como niños. Si no hay conflicto, no hay aprendizaje”¹¹.

Entre las dificultades a resolver encontrábamos: el no hablar a veces el mismo lenguaje que los chicos, la falta de compromiso en formarnos en la educación en valores y por el arte, la falta de decisión respecto a la marcación de límites, la gran variedad de casos problemáticos (cada niño o niña era una situación subjetiva y familiar límite) y el trato con las familias¹².

Si bien el proyecto surgió a partir de una demanda de la comunidad parroquial, no siempre fue fácil integrarlos; en este sentido hubiera sido necesario definir un tiempo institucional que facilitara el acercamiento entre todos los que conformaban el equipo del centro y la

10. Notas de entrevista.

11. Esto nos decía la docente de expresión en la reunión de evaluación de mitad de año.

12. Notas de la evaluación del centro educativo realizadas a mitad del año 2002.

comunidad parroquial, espacio que seguramente hubiera permitido despejar algunos fantasmas: “el que viene de afuera”, “los universitarios hablan difícil”, o “teoría *versus* práctica”. Es en este sentido que consideramos como una debilidad del proyecto la etapa diagnóstica. Faltó una investigación del campo en el cuál trabajar, en la que se llevaran a cabo entrevistas a diversos actores institucionales, indagando la historia de la institución y sus antecedentes en este tipo de proyectos, el contexto institucional, la solicitud de informes a la trabajadora social de cada uno de los niños y niñas. En el inicio no hubo mayores complicaciones, se observaba una discusión y acuerdos fecundos, pero con el correr del tiempo aparecieron ciertas complejidades y visiones no dichas, como por ejemplo: para la asesoría y algunos docentes (no pertenecientes a la comunidad parroquial) educar en valores implicaba un debate fuerte acerca de cómo se enseña y un cambio de nuestras prácticas educativas desde una mirada crítica; para los integrantes de la comunidad parroquial, educar en valores fue entendido como una acción caritativa, que por momentos obturó y operó como fuerte resistencia para pensar la educación en valores como un lugar de crítica y construcción permanente.

4. Conclusión

La experiencia fue muy enriquecedora, permitió pensar en un dispositivo de asesoramiento e intervención, y, a la vez, de capacitación. Posibilitó un acercamiento genuino entre las prácticas académicas y las prácticas escolares; en el transcurso del trabajo conjunto pusimos en juego la interrelación de las diferentes culturas. El trabajo sirvió para mostrar las contradicciones y limitaciones que muchas veces se dan en el desempeño conjunto de los “expertos” y los sectores populares. Se pusieron a prueba nuestros *a priori*, nuestras representaciones sociales y las de ellos.

Encarar un proyecto en el ámbito institucional implica asumir un compromiso de equipo de trabajo. Para que esto sea así es necesario la

definición colectiva del proyecto, la discusión continua acerca de éste y la reflexión sobre las concepciones que tiene cada uno de los actores institucionales.

Asimismo, comprobamos que es posible trabajar desde el arte, una educación ética fundada en valores tanto universales como particulares, teniendo en cuenta la singularidad de los sujetos. Una mirada ético-política que nos permitió un entrecruzamiento de lo cultural y lo histórico, y nos posibilitó pensar nuevas “razones de educar”.

5. Bibliografía

- ARISTÓTELES (1996). *Ética Nicomaquea*. México, Editorial Porrúa.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, M.; TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid, Edelvives.
- BUXARRAIS, M. R. y MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996). *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona, ICE; OEI.
- CAMPS, V. (1994). “Educación en valores”, en: *Los valores de la educación*. Madrid, Grupo Anaya.
- Carpetas de trabajo (2001-2003). Maestría “Democracia y Educación en Valores”, Programa de formación 2001-2003. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- CARR, W. (1996). “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*, Madrid, Morata, pp. 86-102.
- CIFELLI, P. (1993). “El peso de existir en América. Una aproximación a la obra de R. Kusch”, en *Proyecto CSE*, Buenos Aires, año V, Nº 16, pp. 67-88.
- CORTINA, A. (2002). “La educación del hombre y del ciudadano”, en: www.campus-oei.org/documentos.
- CULLEN, C. (1988). “Ética y postmodernidad”, en: *¿Posmodernidad?*, AA.VV. Buenos Aires, Biblos, pp. 147-188.
- (1998). “La educación ética entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos” y “La educación como mediación normativa”.

- Notas sobre las relaciones de la educación con la ética y la política, ambos en E. T. José y M. J. Palacios (comp.): *Formación ética y ciudadana*, UNAS, Salta, 1998, pp. 47-72 y 103-150, respectivamente.
- (2000). “Ética y subjetividad: transformaciones de un campo problemático”, en: *Fundamentos en Humanidades*, UNSL, pp. 19-29.
- (2000). “Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro”. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2000). “El lugar de la ética en la formación docente”, en: *Reflexión ética en educación y formación*. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2000). “Ciudadanía y educación”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, N° 7, pp. 9-24.
- (2001). Teóricos, Facultad de Filosofía y Letras, junio.
- (2001). “El debate ético contemporáneo”, en: *Alternativas*. Publicación del LAE, San Luis, Argentina, año VI, N° 22.
- DURKHEIM, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- FREIRE, P. (1993). “Alfabetización como elemento de la formación de la ciudadanía”, en: *Política y educación*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1999). “No hay docencia sin disencia. Enseñar no es transferir conocimiento”, en: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 3ª edición, cap. 1 y 2, pp. 23-83.
- FREUD, S. (1976). *Obras completas*. Buenos Aires, Amorrortu, vol. XIX.
- GCBA, (1999). Documentos preliminares Formación Ética y Ciudadana, pp. 124-126.
- GRACIANO, N. (2001). Curso a distancia de CIBADIST, en: <http://www.cibadist.com.ar>.
- KANT, I. (1946). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- KUSCH, R. “Prólogo”, en: *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Rosario, Fundación Ross, tomo III.
- MARTÍNEZ, M. (2001). “Educación y ciudadanía activa”, en: <http://www.cam-pus-oei.org/documentos>.

- PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca, 1984.
- PUIG RIVERA, J. M. y MARTÍNEZ, M. (1989). "Aproximación a los fundamentos de la educación moral", en: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, pp. 19-47.
- RICOEUR, P. (1984). "La vida: un relato en busca de un narrador", en: *Educación y política*. Buenos Aires, Docencia, pp. 45-58.
- RITCHER, Karim (1999). Currículum de Educación Artística. Provincia de Río Negro.
- ZEMELMAN, H. (1992). "Sobre lo cognoscible", en: *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona-México, Anthropos-Colegio de México, pp. 37-72.

La construcción de identidades políticas en la escuela

Participación de los adolescentes en la formación de un centro de estudiantes

Javier A. García

“Una vez que admitimos el concepto de ciudadanía como práctica histórica socialmente construida, se vuelve tanto más imperativo el reconocer que categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación.”

H. GIROUX

Las actividades desarrolladas a diario en la escuela establecen situaciones muy diversas de encuentro y contacto entre “nosotros” y los “otros”, oportunidades donde poner en juego y confrontar valores propios habitualmente juzgados como “naturales” y universales. Este trabajo intenta reconocer la constitución y/o negociación de prácticas y concepciones por parte de los adolescentes en el espacio escolar, relacionándolo con la construcción del espacio público en la escuela.

Dicha propuesta es analizada a través de una experiencia de investigación de campo, que fuera guiada por el surgimiento de una agrupación estudiantil (centro de estudiantes), y con ello la reflexión sobre el complejo proceso de construcción de identidades políticas. Otro punto que me interesa discutir, es que cuando a menudo se habla de la irrupción de los jóvenes en el espacio social –incluido el escolar–, se habla de visibilidad social como sujetos de conflicto; el problema –sos-

tengo como hipótesis— es que son invisibilizados, negados, a la hora de discutirlos¹.

1. Supuestos y puntos de partida

1.1 Adolescencia y escuela secundaria

Desde perspectivas críticas en estudios sobre juventud, se caracteriza a la “adolescencia” como identidad socio-histórica que se define en la arena pública, en un marco público de negociación de significados. En consecuencia, no existe “una” cultura adolescente. Lo que existe son formas de discurso compartidas por los adolescentes que les permiten negociar sus diferencias en el conjunto de significados públicos que constituyen la cultura (Bruner, 1988). Entonces, sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común (Bourdieu, 1990). Como afirman Szulik y Kuasñosky (1996), la adolescencia tanto como la juventud constituyen identidades sociales cambiantes que se construyen en diversos espacios de enunciación: en su confrontación con las generaciones anteriores, en su inserción en las instituciones educativas, en tanto objeto de las políticas públicas, entre otros espacios posibles. Así, la identidad adolescente se construye “diariamente con inusitada fuerza en las nuevas formas de convivencia familiar, en la televisión, en los lugares de socialización como las discotecas, los videojuegos, los restaurantes de comida rápida, los recitales” (Caruso y Dussel, 1996: 52).

1. Esta presentación es parte de una investigación más amplia. Aquí sólo retomo y analizo las reflexiones de los principales miembros del centro de estudiantes. Por motivos de espacio, no doy cuenta de las características de la escuela así como tampoco de las interacciones con otros alumnos, docentes y autoridades, y la necesaria construcción de mi papel como investigador en la institución.

Llegamos así a la escuela y su consideración de los adolescentes. Tanto el sistema educativo como los docentes trabajan con identidades supuestas –Caruso y Dussel (op. cit.)–. Estos autores señalan la necesidad de considerar las identidades como provisorias y relacionales ya que los sujetos se construyen en la experiencia –entre ellas la escolar–, en la dialéctica entre la agencia y la estructura. Es central reconocer que las escuelas se instalan en una particular configuración histórica, política, económica y sociocultural. Es decir, las representaciones y prácticas de cada comunidad con relación al modo de enseñar y aprender se pondrán en juego a través de los procesos “de control, apropiación, negociación y resistencia, [para] la construcción cotidiana de la vida escolar” (Rockwell, 1996: 7). Este proceso de construcción de la vida escolar se da a partir de las realidades y significados del contexto particular preexistente a la escuela, así como también en las tradiciones que ésta conlleva, siendo los agentes sociales, como los directivos, docentes, alumnos y padres, los encargados de construirla a través de sus prácticas cotidianas.

1.2 Participación y construcción de identidad en la escuela

Quisiera poner entonces, en este contexto, el problema de la convivencia y su relación con la ciudadanía y la participación. Partiendo de la complicidad de la convivencia con el deseo y el poder, Cullen (1997) plantea la necesidad de una enseñanza de la convivencia como enseñanza para la participación ciudadana, y así, trabajar para entender qué es hoy la ciudadanía. Ésta considera que convivencia es una categoría ética y no sólo una cuestión de socialización del deseo. Ciudadanía, en tanto categoría política, no es un mero problema de adaptación legitimadora del orden vigente. Puesto que concibe la escuela como “un ámbito donde debemos construir un espacio público” (op. cit.: 212), la convivencia entonces es una forma de postular y realizar la justicia. “Por eso la convivencia es, en realidad, ciudadanía; es *reconocer el espacio de lo público*, construirlo, cuidarlo y criticar lo que obstaculice su

conformación” (op. cit.: 213). Esta concepción de lo público incluye, para el autor, “la democracia, la participación social sin discriminaciones y la apertura a horizontes integradores de la vida cotidiana y de todas las manifestaciones de la personalidad, de los individuos y de los grupos.” (op. cit.: 215). Pero lo que en este caso me interesa resaltar es que cuando Cullen hace referencia a dichos conceptos está reclamando en este punto la necesidad de un planteo curricular formal del tema, con lo cual no deja a su vez de reconocer que “es una cuestión más que curricular, en el sentido que atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma” (op. cit.: 212). Entonces, es en estos intersticios de la vida cotidiana, en el tránsito de saberes constituidos y en construcción, donde intentaré mostrar qué papel juegan estos conceptos más allá de su inscripción en una lista de contenidos y a partir de la creación del centro de estudiantes como nuevo espacio de participación en el ámbito escolar. Esta es una de las formas de asociación en la cual los alumnos se relacionan entre ellos, construyen su identidad y participan en la escuela; esto abre la posibilidad para el estudio de sus maneras de ver el mundo, sus intereses y sus modos de apropiarse de los espacios y de negociar la normatividad escolar.

Las prácticas y representaciones de los estudiantes también están configuradas por elementos que van más allá de la escuela, y se (re)producen en ella. Las escuelas constituyen así un terreno para establecer relaciones entre personas de diferentes clases, géneros, grupos étnicos. De este modo, proveen a los adolescentes lugares sociales y simbólicos donde pueden formarse y disputarse relaciones, concepciones y conocimientos –contrarios o coincidentes con los intereses de los adultos–. Las articulaciones que se dan entre los aspectos cognitivos y lo emocional, lo estético y lo social, involucran en una relación dialógica las diferentes interpretaciones de estudiantes y otros agentes escolares.

Teniendo en cuenta el peso de las experiencias de socialización cotidianas de los adolescentes, más allá del ámbito escolar como fuente principal de sus modelos culturales de interpretación, considero desde este lugar que la institución y sus contenidos son leídos por los estu-

diantes en relación con sus intereses, motivaciones y deseos. En este sentido, las agrupaciones de los alumnos no son *sui generis*, están relacionadas con su historia personal; así, esta recreación en la escuela estará vinculada a la construcción de nuevos sentidos otorgados al espacio escolar.

1.3 Identidades políticas

Introduzco este apartado a modo de anticipación al desarrollo de la investigación propiamente dicha. Con respecto a la concepción del sujeto político, R. Díaz (2001) señala que “un sujeto político se conforma a partir de un conjunto de operaciones y dispositivos discursivos [...] que lo interpelan a definir sus límites y fronteras con otros sujetos con los que establece relaciones antagónicas, es decir, que uno de los polos, para existir en tanto tal, niega al otro. Dicho proceso de definición identitaria también lo interpela para definir el campo no sólo de los antagonismos sino de los agonismos, o sea, los lugares de los ‘otros’ más o menos y potenciales adversarios” (op. cit.: 46). Daré cuenta de este proceso al mostrar cómo los alumnos del centro de estudiantes revelan una fuerte diferenciación entre los objetivos, actividades y funciones de ellos y los del grupo paralelo, el grupo de deportes. Mientras que el campo de sus potenciales adversarios estaría conformado por los demás alumnos de la escuela, “delegados”, profesores y autoridades.

Para considerar mejor este aspecto introduzco el concepto de “interpelación”, que Díaz retoma de Buenfil Burgos: “El acto mediante el cual se nombra a un sujeto: es decir, es la operación discursiva [...] mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso. [...] La interpelación ocurre en circunstancias en que hay posibilidades para la desarticulación de una identidad y supone: la proposición de un modelo de identificación distinto del que se está asumiendo inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de la identidad del sujeto, i.e, el acto mediante el cual se

presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el agente se identifique, se reconozca” (op. cit.: 48). Retomo este concepto porque es útil para analizar la convocatoria inicial y el llamado a la “participación” de los impulsores del centro a los demás alumnos.

¿Qué posibilidades tiene el centro de estudiantes de reunir a otros alumnos? Mi pregunta surge ya que, “por otra parte, la efectividad de la interpelación para constituir sujetos involucra: la dislocación, la amenaza, el debilitamiento o la negación del sistema de identidad sobre el que se pretende tener efectos; la proposición de un modelo o rasgo de identidad que compense la pérdida; estrategias que articulen modalidades mediante las que se construyan estas propuestas de manera persuasiva, convincente, verosímil” (op. cit.: 48). Al analizar las condiciones de producción y recepción de dichas estrategias, veremos cómo en la medida que los alumnos no se sienten llamados por su discurso, esta interpelación en pos de la participación irá modificando su rumbo, construyendo una mirada homogeneizadora que busca fijar una identidad. ¿Y entonces cuál será su eficacia? ¿Aceptarán los alumnos interpelados la invitación que se les hace? ¿Las prácticas llevadas a cabo constituirán nuevos sujetos?

El proceso de identificación opera en dos sentidos: “Como identificación imaginaria, que constituye al yo ideal, es decir, la imagen con la cual el sujeto quisiera fundirse, llegar a ser como esa imagen utópica; y como identificación simbólica, que conforma el ideal de yo, es decir, la mirada desde donde este sujeto siente que es interpelado, mirada que asume la autocensura” (op. cit.: 49). En el plano imaginario se considera, como lo plantearan varios de los actores, al centro de estudiantes funcionando como un grupo de amigos sin conflictos e intereses contrapuestos; en tanto que la autocensura estaría dada por la tendencia a la legalización, a la conformación de listas, interpelación que viene por fuera del grupo y en gran medida aceptada por ellos.

2. Abordaje metodológico

El enfoque etnográfico de la realidad escolar resulta adecuado en el marco de este proyecto al posibilitar el acceso a los múltiples puntos de vista de los actores y, a su vez, dar cuenta de los contextos en donde las prácticas de éstos cobran sentido y se tornan coherentes. Dado el intento de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 1985: 2), el énfasis está puesto entonces en explicitar la riqueza y complejidad de lo cotidiano más allá de formulaciones abstractas desligadas de lo real, así como también en ofrecer una mirada que trascienda el plano de las simplificaciones y estigmatizaciones que frecuentemente se ocupan de la “cultura juvenil”. Dicho acercamiento implicó la realización de un trabajo de campo centrado en las técnicas de observación con participación y entrevista abierta, asimismo, los registros producidos se completan con entrevistas grabadas y el informe de una reunión redactado por una alumna.

Este estudio fue llevado a cabo en una escuela de educación media de la ciudad de Buenos Aires del ámbito municipal, un Liceo mixto que funciona en el turno de la tarde. Comparte el mismo edificio con una escuela media Normal –por la mañana– y también con modalidades de primaria y profesorados. El trabajo de campo se desarrolló en el período que va de julio a diciembre de 2002 y durante marzo y abril de 2003.

3. Desarrollo de la investigación

Esta sección se desarrolla en cuatro partes. La primera, denominada “El nuevo espacio social: el centro de estudiantes”, incluye la mirada que dirigen sus integrantes al Liceo, las características de la nueva agrupación y las motivaciones para su creación. En segundo lugar, “Creación de un espacio de participación en el contexto escolar”, donde analizo distintos momentos de este espacio en tanto instancia de participación: en la primera actividad llamada “Jornada solidaria”, en la relación con otros alum-

nos y en la relación con los adultos. En tercer término, “La construcción de una mirada homogeneizadora”, donde prevalece la clausura de la participación y se cierran los caminos abiertos anteriormente. Y por último “La lucha por el reconocimiento”, donde distingo dos etapas diferenciadas en el proceso y la posibilidad de enmarcar la conformación del centro de estudiantes como una estrategia de resistencia de los alumnos a la cotidianidad escolar.

3.1 El nuevo espacio social: el centro de estudiantes

En el espacio escolar los estudiantes aprenden a relacionarse con el poder y las normas propuestas, es decir, negocian y confrontan valores tanto con sus pares como con los docentes y autoridades. En este proceso que paso a describir, se da la creación por parte de algunos alumnos de un nuevo ámbito dentro del Liceo pero fuera de la “normal” distribución de los espacios y las personas, horarios, códigos de comunicación y jerarquías: el Centro de Estudiantes del Liceo².

A partir de considerar las construcciones que hacen de la nueva agrupación algunos de los integrantes es que recorto determinados puntos de vista de los actores que van a dar cuenta del lugar desde el cual son tomados. En los comienzos de la investigación ciertos estudiantes fueron mostrando una posición diferencial al interior del grupo en su posibilidad de ofrecer, sostener y llevar adelante sus puntos de vista, proponer un orden legítimo. A este grupo es al que de aquí en más llamaré “impulsores”. Entonces, para comenzar a hablar del CE, me gustaría comentar brevemente algunas de las características de estos alumnos que un día y por determinadas circunstancias decidieron que querían llevar adelante tal empresa, pegando papeles informaron de su intención a todo el colegio, además de pasar por las aulas comentando su propósito a los otros estudiantes.

2. De aquí en adelante CE.

Este “nosotros interior” –impulsores– está conformado por³: Gabriela, José, Laura, Julián y Mabel de 4° 1ª, y Martín, de 4° 3ª. La portera del colegio me presenta a Gabriela como “la presidenta” pero luego ella se encarga de desmentirlo. Su voz es de las que más se oye en las reuniones y una de las que media con las autoridades. Dejó otra escuela cuando estaba en 2° para trabajar durante tres años y luego retomó en ésta, tiene 20 años. José viene del Nacional Buenos Aires⁴ y se jacta de no haber participado en el centro de estudiantes allí, entró al colegio este año en 4° por error de las autoridades ya que debería haber repetido 3°, estudia canto y guitarra, y toca en una banda. Laura también entró este año como consecuencia de repetir en una escuela de Flores a la que ahora como una buena institución, ya que en oposición a ésta ahí “te hacen laburar y laburás bien”, extraescolares hizo teatro, pintura, idiomas y percusión. Julián, por su parte, también viene del Nacional Buenos Aires por haber repetido y toca en una banda. Mabel repitió en la misma escuela que Laura y llegó a ésta el año pasado. Martín estudia flauta travesera y guitarra, proviene del Nacional Buenos Aires, sin participación en el centro de estudiantes de aquel colegio, y al haber quedado libre y repetido de año, luego de ser rechazado por repitente en la escuela que iban Mabel y Laura, llegó el año pasado a esta institución. También es quién dialoga con las autoridades del colegio, él lleva anotados los temas que se van a tratar en las reuniones y dirige el encuentro.

Es necesario resaltar el carácter espontáneo de la formación, en el sentido de no ser ni propiciada ni requerida por la propia institución. Sin dejar de ser por ello una manifestación pública. Comienzan así las tensiones entre lo reglamentado desde la escuela y lo espontáneo de una asociación informal que tuvo la intención de formalizarse⁵.

3. Los nombres fueron cambiados para preservar el anonimato de los informantes.

4. Mantengo esta referencia como significativa para la investigación.

5. Es una agrupación no formalizada ya que la reunión de alumnos bajo un centro de estudiantes es un derecho que éstos poseen contemplado por la Ley 114 “Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes”, Buenos Aires, 1999.

3.1.1 Mirada al Liceo por los impulsores

Las apreciaciones de estos alumnos muestran sus sensaciones y vivencias en la escuela, así como también las relaciones entre ellos, con los demás estudiantes, con los adultos, y su lucha por generar un espacio propio.

Martín: (...) ⁶ Eso no estaba enterada la rectora la rectora, no estaba enterada de los cambios de horarios no se puede cambiar de horarios, no se puede cambiar de división, no puede gente entrar que debería estar repitiendo y **pasa todo**. Que sé yo y eso obviamente te tipo a uno le hace sentir yo por ejemplo **me siento como si pudiera ser capaz tipo de manejar el colegio de opinar** tipo que sé yo en el Nacional no me pasaba eso, en el Nacional está todo bien bárbaro, acá no acá tipo realmente tipo me siento que tengo que levantarme y opinar ((risa irónica)) ⁷.

Laura: Claro capaz que esa es nuestra manera de sacar las cosas a la luz ¿no?

Un aparente sentimiento de vacío de espacios institucionales, de normas que no se cumplen y de arbitrariedad por parte de los adultos cuando éstas son ejecutadas, se constituye en un elemento “disparador” del accionar de los alumnos.

Gabriela: (...) preguntale a un profesor y te va a decir que **no tiene ganas de dar clase** de los 5 cursos que tiene, 4 no valen la pena para ellos, entendés. Y a mí me da lástima porque yo hace dos años que estoy en el colegio y cuando me metí en el CE conocí las autoridades los profesores los preceptores y todo de acá, me di cuenta que nunca va a avanzar si no cambia todo del principio o

6. (...) Diálogo recortado o retocado.

7. (()) Comentarios interpretativos tomados en la interacción.

sea desde arriba para abajo no desde los chicos para arriba enténdes porque si te implementan que un día tenés séptima y de la séptima tuviste 4 horas libres, que pasa todas las semanas, es porque tu profesor no tiene ganas de venir a darte clase no porque está enfermo todo el mes, es demasiado obvio. Además el tema de que estén en el curso y no, o que estén o que no estén y no te digan nada es un poco de todo enténdés. Por eso digo que no es la culpa de los chicos que el colegio sea así, porque el antropólogo⁸ que vino, eh puteo feo con nosotros por lo mismo: “acá los pibes no tienen ganas de hacer nada” no ((elevando la voz)). **Los profesores no tienen ganas de hacer nada**, es así esta bien vos los ves somos 700, 650 estamos fumando en el patio, pero por qué porque no hay, hay 10 preceptores que están tomando mate. Entonces planteate las cosas no de la generación nueva rebelde ((irónica)) sino de **la anterior que no domina a ésta**.

En este caso, también es la sensación de falta de preocupación de los mayores lo que los va a movilizar para intentar cambiar la situación. Valorando la normatividad para su formación, lo que cuestionan es esta organización escolar y la forma en que se les brinda.

3.1.2 Motivaciones para la creación del CE

Estos alumnos que denomino impulsores no cursaron desde 1^{er} año hasta 4^o en el Liceo, es decir, cargan con otras experiencias en instituciones escolares; y en el caso de Gabriela, también laborales. Para entender cómo comenzó a gestarse el CE me gustaría rastrear en las motivaciones

8. Se refiere a un proyecto de intervención propiciado por la escuela donde se convocó a este profesional de un hospital cercano. Conjuntamente con una profesora de Psicología organizaron un torneo con la ayuda de un grupo de alumnos, llamado como lo hiciera esta última Grupo de Deportes.

personales de dos ellos. Las posturas y opiniones de estos dos actores fueron de vital importancia en la historia del centro tanto en su nacimiento por iniciativa de Gabriela, como en su continuidad por las impresiones de Martín.

En la entrevista con la alumna, ella relata la idea de formar el CE a partir de advertir irregularidades en la cooperadora y porque este organismo no se encargaba de la ayuda a los alumnos. De allí nace su bronca, entonces, para intentar remediar lo que otros no hacen y lo que, en su opinión, la escuela debería hacer por los estudiantes. Gabriela convocó a José y a Julián para formar el CE.

Gabriela: (...) en un momento tuvo fuerza, tuvo tuvo garra tuvo todas las pilas y si nació fue justamente por la bronca que nos da a nosotros que el colegio sea tan de mierda me entendés por qué. ¿No sabés cómo fue que salió todo? (...) una vez, el año pasado yo tenía dos compañeras de 3° que una preceptora la que teníamos en ese momento que era re gamba les daba plata para que viajen les daba \$15 a cada una por mes y les decía que era de la cooperadora pero se la daba la preceptora de su bolsillo. Entonces yo este año necesité plata para viajar de la cooperadora y me dirigí a la preceptoría a preguntar y me dijeron que en ningún momento cooperadora colabora con los chicos para que viajen, entonces ahí empezamos, pero no presentan balance de la guita que entra y ahí nos enteramos una banda de cosas de gente de acá que tendría que ayudar a los chicos y no lo hace y nos re calentó. Entonces estaba con José y con Julián y entonces la preceptora nos dijo “por qué no hacen un CE, por qué no hacen algo por sus compañeros ya que se dan cuenta que es así”.

En otra entrevista mantenida con Martín, Laura y José, Martín relata su incorporación al CE sugerida en la clase de educación física por José y Julián.

Laura: No, no. La idea en principio salió de Gabriela hablando con una profesora.

Inv.: Claro, ¿ustedes no hablaron algo con la tutora?

Laura: No, no, no, Gabriela jodiendo porque no sé que había [...] con laaaa con laaaaa profesora, le dijo “voy a hacer un CE”, como para taparle la boca y que se calle la profesora.

Martín: No nada que ver.

Laura: Y después se puso a pensar y dijo “uy podría hacer un CE” y empezó a romper las bolas...

José: No nada que ver.

Martín: [...habla de los preceptores o profesores...] tipo tiene que decir cosas y no le gusta decirte cosas como por ejemplo el guardapolvo y te dicen “deberías hacer un CE” ((irónico))
((Risas de Laura))

Martín: Qué sé yo ((resignado)). No sé yo este es mi segundo año que estoy acá en el colegio y la idea del CE [...] eh tipo lo vi y me asusté, o sea quería tipo le proponía cosas a los profesores decía cosas me quejaba pero no me daban ni cinco de bola. Una vez me fui gritando a rectoría me acuerdo eh no sé estaba llorando quería que mi vieja me viniera a buscar, estaba podrido, la rectora me decía: “pero esto es un buen colegio” que sé yo “nosotros te queremos”. No pero son inoperantes.

Laura: ¿Por qué pasó eso?

Martín: Pasó eso porque la preceptora me trataba mal tipo yo trataba de hablar con ella y no me escuchaba me decía lo del guardapolvo así tipo mostrando un poco su escasa autoridad. [...], entonces agarré y me fui, me fui, fui a parar a rectoría fui a parar a todos lados, estaba bardeando a todo el mundo y no me dieron ni cinco de bola. Tiré los nombres A. ((profesora de física)), eschaché también a la profesora de Geografía la loca religiosa de F. [...]

Martín buscó en este espacio la manera de canalizar sus reclamos, que en forma individual no eran escuchados, procuró cambiar más bien su situación personal. En cambio, la postura de Gabriela partía de un análisis que intentaba atender las necesidades de los demás alumnos. Así, lo opuesto de sus perspectivas, a pesar de que coincidían en muchas cosas, va a marcar divisiones en el grupo, haciendo que más adelante, cuando se produzca el alejamiento de Gabriela de la agrupación pervivan las motivaciones que acompañan la propuesta de Martín.

Por otra parte, en ambas entrevistas surge un tema interesante de la relación con los adultos: una preceptora le sugiere a Gabriela la creación del centro, Laura lo menciona como respuesta a una discusión de Gabriela con una profesora y Martín señala lo que estaría circulando como respuesta de algunos adultos ante las quejas o pedidos de los alumnos, “deberías hacer un centro de estudiantes”¹⁰. Tal vez éste sea un componente más a la hora de elegir y ponderen este hecho, privilegiando como estrategia su incorporación a las formas de reclamo legítimas del colegio y no otras.

3.2 Creación de un espacio de participación en el contexto escolar

De acuerdo con las motivaciones iniciales y formado el grupo impulsor, la noticia fue propagada por todo el colegio mediante carteles para que los demás alumnos se enteraran y participaran en la nueva agrupación. En un segundo registro de campo, resumo los puntos en que se centraban para lograr la adhesión de los demás:

[...] una fotocopia chiquita de un anuncio hecho a mano por chicos de 4° 1° que invita a los alumnos al “CENTRO ESTUDIANTIL DEL LI-

10. En una entrevista con la preceptora también me relata este suceso. Ella ignoraría la presencia de Martín y sus reclamos hasta tanto él no tuviera puesto el guardapolvo. Su estatus de alumno no se disolvía por esto pero sí su posibilidad de ser escuchado.

CEO (ACERCATE Y PARTICIPÁ)". La invitación utilizaba los siguientes argumentos para convocar a sus pares: "ayudarnos entre todos; no sentirse solos para cualquier inquietud o problema dentro del colegio; que mejore la calidad del colegio en cuanto a comodidades para los alumnos, profesores y la gente que trabaja por el colegio; que los chicos tengan buena relación con los profesores y que no les resulte denso aprender sino interesante; buscar comodidad para todos, mediar entre autoridades y alumnos para resolver conflictos y brindar ayuda".

De esta manera, se abre camino a la posibilidad, a la multiplicidad, a la conjunción de prácticas y miradas diferentes a aplicar en este nuevo objeto que es el CE. Estas formas de organizarse son un terreno propicio para conocer las normas y valores que se privilegian, que en definitiva redundarán en la constitución de los sujetos. Entonces, junto con esto, también es necesario reconocer que esta base de pluralidad es a su vez el sustento para las luchas simbólicas –al decir de Bourdieu– "por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítima" (Bourdieu, 1993: 136-137). En su convocatoria, invitan al resto de los alumnos a participar, pero cómo es construido este nuevo espacio de participación y qué tipo de convivencia propicia es lo que a continuación trataré de desarrollar.

Las reuniones se realizaban en un aula desocupada del colegio, fuera del horario de clases –antes o en la 7ª hora, cuando sólo tienen clases los de 3º año–. Sólo en una oportunidad les permitieron reunirse en hora de clase, y cuando la cita era previa a la cursada, generalmente por la escasa asistencia se pasaba para el final del día. Estaban integradas por representantes de cada curso denominados "delegados", convocados y organizados por los impulsores. Cabe destacar que ninguno de éstos fue elegido delegado por sus compañeros de curso.

Los proyectos que enunciaron al iniciarse el grupo fueron varios: "clases de apoyo", "clases de guitarra", "hacer un comedor", "sacar el guardapolvo", discutir con las autoridades la prohibición de las salidas anticipadas previas a la 6ª hora, que era algo habitual y ya no lo podían hacer.

3.2.1 La ampliación de la participación

Gabriela: Y bueno y un día que estábamos acá reunidos me llama a mí una profesora que conozco yo que es X. de Economía y me dice “ustedes que son del centro no quieren hacer un no sé algo para juntar alimentos no pederados ahora que está la situación tan mal, este juntamos alimentos y los mandamos a un comedor” y yo le dije “bueno vamos a ver, yo le voy a preguntar a los chicos”, y les pregunté y les recabó la idea y nos pusimos a pensar que podíamos hacer y pensamos que en un día entero podíamos juntar mucho más que yo que sé en una semana porque si le planteabas a los pibes que tenían una semana para traer alimentos por ahí ni en esa semana te traían algo entonces le planteamos a la rectora que **un día se haga una jornada solidaria recreativa y para que los chicos se entusiasmen más no tengan que hacer actividades escolares ese día y que las que eran recreativas las íbamos a dirigir nosotros.**

Reformulando el pedido de la profesora, organizan de otra forma la actividad, ocupando de manera distinta el espacio escolar y dirigiendo el encuentro. Esta “Jornada solidaria” para algunos fue muy significativa en cuanto al esfuerzo que significó la organización previa, como también el día de su realización. Además, la colecta de alimentos fue distribuida a los más humildes de la escuela. Ese día en el cual, dice orgullosa Gabriela, “los chicos dieron clase, los profesores no”, planificaron distintos talleres, donde la idea era que los alumnos se anotaran en los que querían participar.

Con esta jornada, intentan transformarse en productores de nuevas orientaciones normativas para la vida en la escuela.

3.2.2 Los "OTROS" de afuera y los "otros" de adentro

Paralelo al surgimiento del CE emerge la otra agrupación mencionada anteriormente, el Grupo de Deportes (GD). Ahora los sentidos disputados no sólo son hacia el interior sino también hacia afuera, ya que está en juego la lucha por el reconocimiento y por adscribir a los sujetos bajo el discurso que sustentan. Así los impulsores del CE intentan mostrarse contrarios a las normas y valores de los miembros del GD.

Martín: La rectora los ayudó a ellos más que a nosotros. ¿Por qué? Porque habían **adultos laburando con ellos**. Estaba la profesora B. que daba las órdenes...

Laura: El antropólogo...

Martín: El antropólogo loco que daba las órdenes, en nuestro caso **damos las órdenes nosotros**, la profesora S. puede opinar, este puede opinar, este otro pueden opinar todos pero nosotros decidimos. Cuando hablamos con el antropólogo teníamos dos dedos de frente para decir "no nos gustó nada lo que dijo", vinimos a hablar con el antropólogo nos cagamos a puteadas

Laura: Se lo dijimos al antropólogo
[...se superponen...] (Énfasis en la exposición).

Martín: Bastante diplomático Jeremías se lo propuso bien dijo tipo "siempre viene gente que te quiere examinar: los profesores de psicología, los antropólogos", entonces Jeremías directamente le preguntó "**¿y usted en qué nos va ayudar?**", porque el tipo decía "voy a participar", "¿en qué nos va ayudar?", y el tipo decía "no sé les puedo decir cómo funciona", esto que lo otro, no no no **nosotros sabemos cómo funciona porque lo estamos haciendo**, nosotros con un poco de idea y de sentido común sabemos cómo debería funcionar, pero el de afuera nos quiere guiar "¿no sé en que nos ayuda usted?", básicamente no podía hacer nada.

José: No estar sinceramente está para estorbar.

Martín: Está para estorbar y opinar cuando **no tiene derecho a opinar, porque no es estudiante.**

La oposición al afuera, en un primer momento, es a los adultos, sólo ellos pueden proponer ya que su misma condición de ser alumnos *a priori* los incluye, los hace sujetos de derecho. Como vemos, la posibilidad de la autonomía en la conducción es altamente valorada, lo mismo que la búsqueda de legitimidad entre los pares. Preocupados, al ver disminuida su popularidad y aceptación por los demás alumnos, intentan incorporar –correr las fronteras hacia adentro– a los estudiantes que participaban del GD como una comisión. Entonces, si la actividad era realizada a través del CE, lograrían mayor cantidad de adeptos.

Martín: Agarramos y creamos una comisión, la comisión de Deportes para que ellos tuvieran lugar para funcionar dentro del centro, que hicieran las cosas dentro del centro. No lo entendieron primero, dijeron que sí, después dijeron que no, no lo entendían sí lo entendían.

Por otra parte, y hacia adentro, en esta (re)producción de normas y códigos propios, se dan los primeros choques al interior del CE en lo que concierne al nombramiento de representantes. La propuesta del grupo impulsor se basaba en sus experiencias previas, en la recolección de datos sobre otros centros, y en que autoridades y docentes también pedían que así fuera. El siguiente párrafo es parte de un informe que Laura realizó del encuentro en que triunfó la propuesta de los impulsores:

En la reunión de delegados nos propusimos discutir acerca de la **conveniencia o no de elegir un representante** para garantizarle al centro una **imagen organizada** ante los **otros centros de estudiantes** que se manejan con listas, y **con las autoridades**. (...)

Una chica (delegada) opinaba que el centro no debía tener presidente, y que entre los delegados se podían turnar para la organi-

zación del trabajo, sin que **nadie represente al centro**. Otros opinaban que la **elección de un representante era importante para que los otros centros, tanto como las autoridades del colegio tomen con respeto y nos “escuchen” más y que esto beneficiaría mucho el desarrollo de las actividades**.

Surgió un debate que no alcanzamos a terminar de hablar, así que decidimos, ese mismo día en la última hora, realizar una nueva reunión en la que se decidió por mayoría, que lo mejor era elegir un representante.

Estas discusiones entre los “anarquistas” –como ellos (impulsores) los denominaron– y el grupo impulsor significaron el posponer actividades ya que llevaron varias reuniones. Además, también se volvieron el comienzo de la fractura del grupo, pues, al terminar aquella reunión, Gabriela queriéndose separar del núcleo impulsor planteó la posibilidad de armar una lista opositora. Esto último no llegó a concretarlo, optando luego por alejarse del CE.

3.2.3 La relación con las autoridades

En otro registro de campo, describo la reunión del CE donde analizan los resultados de la “Jornada solidaria” y ya empiezan a pensar en nuevos proyectos, entre los cuales estaba la organización de una fiesta para que recaudaran dinero los alumnos de 5° año. Ante el ofrecimiento de una alumna de conseguir un lugar:

Gabriela le dice no, que le van a preguntar a la rectora si se puede **hacer una fiesta en el colegio**. Hablan de que para algunos va a ser para chupar o drogarse pero no lo van a hacer si está dando vueltas la rectora o algún preceptor, pero **no saben si pueden contar con su colaboración**. Gabriela se queja de que en la jornada algunos chicos no seguían las indicaciones y se ponían a jugar a la pelota y cuando le pidieron a la **jefa de Preceptores** que mandara a alguien, la res-

puesta de ella fue: “¿Quién organizó esto, ustedes? Entonces, **arréglense ustedes**”.

Alumna: Piensen que tiene que salir bien porque atrás de ustedes vienen otros y no se va a poder hacer otros años.

Gabriela: No lo más importante es que **si nos sale mal no van a volver a confiar en nosotros**. La rectora está **muy contenta con nuestro trabajo**.

Aquí vuelven a poner en primer plano el tema de la ocupación del espacio. Se vuelve importante el poder realizar la fiesta en el colegio¹¹, pero también lo es contar con la colaboración de los mayores en las tareas que emprenden. A pesar de las críticas que les hacen, buscan aproximación, confianza, estímulo y reconocimiento por parte de los adultos.

En otra oportunidad, y con motivo de celebrarse próximamente el Día del Estudiante, las autoridades solicitan a estos chicos su colaboración:

Martín: Se les ocurrió a las autoridades, a la vicerrectora, “**que se encargue el CE**”. Son cuatro horas que nosotros tenemos que correr por los pasillos a los pibes. Ya lo hicimos y no nos salió bien y no nos gusta, porque los pibes lo hacen de desgano, si lo hacemos a contraturno, si lo hacemos en un fin de semana, los que vienen son los que les interesa, pero así no.

Entonces Laura, después de explicar que es tradición en la escuela dejar las últimas cuatro horas libres antes del Día del Estudiante, y ante el pedido de los directivos de que se hagan cargo, sentencia: “**Para eso nos usan las autoridades**”. La intención de los directivos apunta a instrumentalizar a la agrupación; frente a la ocupación/modificación del espacio institucional, la respuesta es hacerlos útiles a las autoridades.

11. En otras lecturas y ampliación del problema, se puede ver cómo también en esto luchan por la apropiación simbólica frente al Normal de la mañana.

3.3 La construcción de una mirada homogeneizadora

Siguiendo a Bourdieu, “nada clasifica más a alguien que sus clasificaciones” (Bourdieu, 1993: 135). Distinciones, separaciones y construcciones de los “otros” son operaciones llevadas a cabo por parte del grupo impulsor¹². A su vez, esto que va a significar un corrimiento de las fronteras muestra cómo van redefiniendo la pertenencia al grupo en tanto instancia de participación.

3.3.1 Uno de los “OTROS”: el grupo de deportes

Lo que tal vez por oposición haya ayudado a reforzar la determinación, ideas y objetivos del CE, fue la formación casi en simultáneo del GD. Patrocinado por una profesora de Psicología del Liceo y un antropólogo, reunieron a algunos alumnos para organizar un torneo en el colegio. Los varones lo hicieron en fútbol y las chicas en vóleybol. Desde un primer momento, los impulsores del CE se opusieron a este nuevo grupo, ya sea por los integrantes, por los objetivos, como por lo que la actividad implicaba: la pérdida de las horas de clase. En este momento de la entrevista gritan, se enciman, se hace muy difícil la reproducción, lo que da cuenta del antagonismo suscitado al momento de la creación de este grupo.

Martín: La de Psicología saltó trata de opinar después saltó...

Laura: No pero el antropólogo quiso meter púa nada más [...] ((gritan y hablan al mismo tiempo))

Martín: Sí el antropólogo y la profesora B. eran unos imbéciles metían púa y decían boludeces

12. A esta altura sólo continúan convocando a las reuniones Martín y Laura, los otros cada tanto aportan algo, menos Gabriela que se desvinculó totalmente. Ante esta nueva realidad otros actores –delegados– comienzan a ocupar sus posiciones, dos alumnos de 5° y otros de 4°.

Laura: [...]

Martín: Organizó un centro de estudiantes con la tipo, con el fin de que los pibes vengan al colegio no para estudiar, o sea, que **tengan ganas de venir al colegio**. Planteaba que tengan ganas de venir al colegio y por lo tanto que no hagan solamente estudio sino que hagan =

Laura: jornada de clase [...]

Martín: =que **hagan boludeo** pero no boludeo como una cosa extra, sino como digamos tipo

José: **Materia boludeo** ((gritando))

((Hablan los tres y no se entiende, después más tranquilos continúan))

Si bien también son frecuentes los cuestionamientos a sus profesores, sosteniendo que la propuesta no les sirve y pierden el tiempo, el hecho de la utilización de las horas de clase para jugar al fútbol los pone mucho peor, reflejando su malestar tanto con agresiones hacia los adultos organizadores como hacia los alumnos que los acompañaban. Otra de las diferencias que resaltan es la simultánea designación de los “delegados”, enojados por la creación de un cuerpo paralelo al suyo se quejan:

Martín: El tema de los delegados fue así, nomás delegados, les pintó nomás delegados, porque el antropólogo dijo que **necesitaban delegados**. Eligieron delegados **paralelamente** a que nosotros elegimos delegados en el centro para el CE, o sea **no usaron los delegados del centro**, se tomaron un tiempo nosotros elegimos primero, no usaron los del centro sino que hicieron cuatro delegados, los pibes del Liceo agarraron y se confundieron entonces no sabían quién era delegado de que. Bárbaro, eh los pibes del centro de estudiantes eran pibes que **querían laburar** los delegados de deportes eran pibes que **querían ratearse**, ahí tenés la diferencia entre una agrupación y la otra. Los pibes de nuestras reuniones tenían que ser en **prehora o en la séptima**, los únicos que tenían clase son los de 3^{er}

año, los pibes estos de 4° 4ª agarraban y salían todos juntos en **bandada**, así los siete abrazaditos somos los parchis los mejores amigos por cada curso a decirle tipo a cada uno de los delegados los siete juntos lo que tenían que hacer. Para eso decíselo al curso entero, tipo no tenían no **funcionaba bien el cuerpo de delegados sin embargo seguían laburando**.

En consecuencia, utilizan la comparación permanentemente para lograr dos objetivos: separarse claramente marcando las fronteras de los "otros" y lograr, en un mismo movimiento, aumentar su estatus modificando su posición social en la escuela. De esta manera, asisto a un panorama complejo de identidades atribuidas y de lucha simbólica por obtener mayor visibilidad frente al GD, con la intención de lograr la aceptación y el reconocimiento de los demás estudiantes en particular y de la institución en general¹³.

3.3.2 Los "OTROS" alumnos del Liceo

Intentan también diferenciarse del resto de los alumnos, frecuentemente se dirigirán hacia ellos como vagos o sin ganas y optando siempre por lo más fácil.

Como continuación de la jornada solidaria tenían la idea de seguir desarrollando aquellas actividades que tuvieran buena aceptación:

13. Los chicos del GD lograron una gran participación, sobre todo en el caso de los varones por lo altamente valorada que está entre ellos la práctica del fútbol. Es común verlos, en horas libres o cuando se escapan del curso, jugar en el patio. Al redefinir el espacio escolar con este torneo, incorporaron al ámbito sus intereses y transformaron esta práctica, al menos durante algunos días, en legal, ya que en otros contextos –"ratearse" (para ellos), "evadir la hora de clase" (para los adultos)– siempre está latente la posibilidad de ser sancionados. Hacia fin de año los pocos que quedaban en el CE también optaron por esta estrategia.

Martín: El tema de la jornada con el tema de la jornada queríamos las actividades que tengan suficiente éxito podíamos organizar un taller, ninguna tuvo suficiente éxito.

José: La única que tuvo mucho éxito es fútbol.

Laura: Nadie va a hacer un taller de literatura porque les pesa mucho la cabeza, es como que son todos muy vagos nadie tiene ganas de iniciar en algo.

Cuando los analizan en su actitud hacia “lo académico”, perviven los mismos estereotipos y valoraciones.

Martín: (...), en 3^{er} año la profesora más odiada es Z. de Historia. Yo la tuve es una excelente profesora y la odian por eso.

Laura: Porque los hace laburar.

Martín: Porque los hace laburar, con esos pibes estamos tratando de hacer un CE.

Laura: No sé, el problema más grave de este colegio para mí es la vagancia.

En definitiva, y ya que con “esos pibes” están tratando de hacer un CE, intentan que vean las cosas de otra manera, a su manera.

Martín: Yo el secundario lo odio, o sea, lograron que odiara el secundario, odio, odio estar acá porque no me sirve, no sé.

Laura: Pero a nivel colegio tiene razón él, creo que a nadie le sirve, yo tampoco me siento recibiendo algo acá.

Martín: Lo único que me sirve es tipo.

Laura: Y no salí del Nacional Buenos Aires.

Martín: Lo único que trato de hacer es tipo que los pibes se den cuenta, no sé, cuando armamos una reunión de delegados intentamos decirles que la rectora es estúpida que esto que lo otro.

Laura: Yo a veces, es que no podés decirles eso.

Martín: Explicarles por qué el guardapolvo es inútil.

Laura: Pero yo creo que a nadie le pasa lo que le pasa a ustedes o lo que me pasa a mí, que a ellos les gusta irse a su casa y decir “**hoy no aprendí nada no hice nada estuve toda la tarde al pedo**”, a veces yo ya me siento mal de estar toda la tarde al pedo.

Así van conformando esta mirada homogeneizadora que los aleja del resto de los alumnos. Su intento es que los otros vean lo que ellos ven, piensen como ellos piensan, y como no sucede caen en el estereotipo. A pesar de esto, no los culpabilizan por la situación y trasladan su crítica más aguda al sistema educativo, a los adultos a cargo y a los condicionantes socioeconómicos.

3.3.3 Los “otros” dentro del “NOSOTROS”

Pero, antes de pasar a los adultos, a su vez, estos impulsores dirigen también su mirada negativa a los propios “delegados” del CE transformándolos en uno más de los “otros” que intentan diferenciarse. En mi primera asistencia a sus reuniones, José me advirtió, sin que yo entendiera bien en ese momento a qué se refería: “Si venís, no te vas a encontrar con mucha **gente que piensa**”. Las intenciones de los impulsores no son aparentemente captadas por los “delegados”, no los entienden, no les interesa:

Inv.: ¿Creés que los otros pibes, los otros delegados coinciden con ustedes en, o sea, en la idea de la formación del CE, o para qué era, si la idea de ustedes inicial es la misma que la de ellos?

Martín: Hay pibes que...

Laura: A nadie le interesa demasiado.

Martín: No hay pibes, no sí quizás le interesa [...se superpone con Laura...] **pero no entienden bien** ((poniendo énfasis en las palabras)), no entienden bien para qué para qué es, no lo entienden bien para qué es.

En estas descalificaciones, distinguen dentro del CE a ellos “nosotros interior”, o impulsores, de los fronterizos “delegados”. Los ubican en una difusa frontera asimilándolos a la concepción que ellos tienen del resto de los alumnos del Liceo.

3.3.4 Los “OTROS” adultos

Los que son más cuestionados son los adultos de la escuela. Tanto las autoridades como los docentes cargan con la mayor responsabilidad del estado del Liceo y de la postura de los demás alumnos. Se va conformando un círculo en el estereotipo, de profesor vago a alumno vago:

Martín: El otro día me bajé del colectivo y me encontré con un pibe de 5° año que venía caminando, tenía tipo como se dice, estaba mal porque iba a terminar el secundario.

José: [...]

Martín: No, le dije: “¿qué carrera vas a seguir?”. “No sé creo que voy a ser profesor porque es la más corta”.

José: Pero los profesores se cagan de hambre.

Martín: Pero es la materia que menos años le toma o sea están educados para buscar la vagancia y la forma más fácil de que menos laburen.

José: [...] eso te lleva a pensar a que gran parte de los profesores son vagos como los nuestros.

Martín: ((elevando la voz)) Y egresados de acá. Preguntales a los profesores cuántos son egresados de acá.

Luego de burlas e insultos a la rectora y a la vicerrectora, continúan con la misma operación, para Laura “los pibes no estudian. Pero ¿por qué no estudian? Porque los profesores no los hacen estudiar.”

3.3.5 Ser adolescente, ser estudiante, ser del CE...

Por un hecho sucedido en los baños de la escuela –tapadura de caños– organizado por José y Julián, un día salieron antes y se suspendieron las clases al siguiente. Al hablar de este suceso, se posicionan con relación al comportamiento que deberían tener de acuerdo con su concepción de categorías sociales: en tanto estudiantes, como adolescentes y como miembros del CE.

Martín: (...) el viernes, el viernes que hubo el bardo en el baño saltaron dos personas, saltaron dos personas del centro, a decir que se junte gente en el baño para suspender las clases porque tenían que hacer un trabajo de historia, entendés.

Laura: No podés.

José: [...en voz baja...]

Martín: Las autoridades son malas y no ponen orden, el centro de estudiantes está opinando, pero son unos irresponsables que quieren perder clase usando como recurso el baño.

Laura: Y bueno pero al principio somos estudiantes y después somos un centro de estudiantes, ese es el tema.

José: No.

Laura: Pero tampoco podés pensar que ni José ni Julián...

Martín: No estudiantes no, adolescentes o después centro de estudiantes.

Laura: Claro ese es el tema.

José: No yo te digo, en ningún momento lo hice en nombre del centro de estudiantes. [...]

Martín: No pero vos estás dentro del centro de estudiantes.

Mientras Laura justifica la acción por “ser estudiantes”, Martín la condena explicándola como causal de “ser adolescentes”. Tal actitud no se condice con “ser del CE”. Así, el ser o pertenecer al CE implicaría mo-

dos de actuar y de pensar que no sean de comunes “estudiantes” (en el sentido como ellos ven al resto), ni de “adolescentes” (marcando el aspecto negativo que Martín le intenta aplicar). Completando, de esta manera, la operación que estaría alejando cada vez más tanto a impulsores como a los demás alumnos del ideal del CE. La radicalización de esta mirada homogeneizadora significará, a través de Martín, un distanciamiento de la misma subjetividad adolescente.

3.4 La lucha por el reconocimiento

3.4.1 Las “dos etapas” del CE

En este apartado consideraré la diferenciación que van a ir produciendo al interior del grupo, conforme éste se desarrolla y comienzan a surgir sus concepciones en relación con la política. En consecuencia, distinguen dos momentos: el del “grupo de amigos”, tiempo idealizado y para “hacer cosas”, un tiempo “no signado por ideologías” según ellos, y en segundo término, el momento de “hablar de elecciones” y “hacer listas”, vivido como de ruptura y conflicto, como “algo no natural”. Esto indefectiblemente está ligado también a la experiencia e influencia que los chicos que provienen del Nacional Buenos Aires le aportan al grupo. Apenas conozco a José me va dejando sus impresiones sobre el tema:

Inv.: ¿En el Nacional Buenos Aires participaste de alguna agrupación?

José: No, porque están **muy politizados**. Detrás de cada partido tenés otro de los partidos grandes y hay otros intereses.

José: Yo acá **no vengo a hacer política, no me interesa la política**. Yo quiero **hacer cosas**, no como la de Historia que usa la hora para transmitir ideas de izquierda.

Este “hacer política” ya desde un principio se opone al “hacer cosas”. Sobre el final de la primera reunión a la que asisto, al enumerar los temas a tratar en el próximo encuentro uno de ellos es la formación del CE y su vinculación al establecimiento de jerarquías.

De esta manera, las sucesivas reuniones giraron en torno a la búsqueda de consenso entre los “anarquistas/punks” y los impulsores sobre la manera de organizar la agrupación. Así son disputadas dos posiciones: los que no quieren que existan jerarquías dentro de los estudiantes y los que consideran necesario el establecimiento de autoridades para el “normal” funcionamiento del centro.

La opción de los impulsores triunfó luego de varias reuniones, pero no pudieron cumplirla, ya que nunca lograron un acuerdo o votación para elegir a los representantes del centro. La entrevista que mantuve con Martín, Laura y José, a la que Gabriela no quiso asistir, fue después de estas discusiones y del alejamiento de ella. Es decir, fue hecha en un momento donde varios de los impulsores no pertenecían más al grupo o habían dejado de asistir a las reuniones, así como también muchos “delegados”. Es allí, y a consecuencia de esto, donde hacen la división y dan significado a las dos etapas del grupo que intento describir.

Martín: Con el tema del CE saltan cosas que antes no saltaban. Por ejemplo yo quería hacer el tema este del guardapolvo hace bocha. ((elevando la voz)) Pero antes de empezar a hacerlo tuve que presentar delegados, tuve que hacer elecciones, hablar de elecciones, hablar de esto, hablar de lo otro, tener que discutir con Sol acerca del anarquismo...

A la idea del CE dice sí, pero a su vez parecería que la estrategia de incorporarse a una agrupación estructurada desde normas preestablecidas por la institución se les vuelve en contra de sus intereses y motivaciones. Formar el CE implicó asumir problemas que antes no eran considerados. Esto los llevó a ocuparse de otras cosas, distrayéndolos o demorándolos de las cuestiones que querían cambiar cuando sólo eran estudiantes.

Martín: (...) A uno se le apaga la estrella cuando de repente ve a Gabriela que tipo era la que empezó todo esto decir que iba a **hacer una lista**, que sé yo, que esto que lo otro, cuando **nadie al principio planteaba tipo de hacer agrupaciones** ni nada de eso, o sea **laburar todos como un gran bloque** (...) Después saltó Gabriela, con el tema de crear listas de la cual me sacaba a mí, a José y a no sé que otras personas que **éramos amigos**

Laura: A todos

Martín: Y estábamos todos **laburando juntos**.

Laura: A todos los que **habíamos laburado con ella**.

Un poco más adelante en la entrevista, alcanzan una mejor definición de estos dos estadios:

Martín: Y es un garrón porque el CE está en su **mejor etapa**, está en una etapa en que no es ni política ni nada, somos un **grupo de gente que hablamos y nos conocemos**, no hay un vamos a hacer una marcha por esto o cosas, que está bien tiene que ver con nosotros, pero es ajeno a nosotros como estudiantes. ((un largo silencio)) Qué sé yo, tipo **todo más adentro del colegio y sin embargo no te dan pelota**. Allá en el Nacional Buenos Aires era todo **muchísimo más politizado y era horriblemente politizado**, las agrupaciones no eran por grupo de amigos sino por ideología entonces así no sé...

Viven la desilusión de estar creando algo distinto a sus vivencias pasadas y, sin embargo, los demás alumnos no alcanzan a comprenderlo o valorarlo.

Todo esto, que según ellos implicó dejar de hacer cosas o posponerlas, fue desarticulando al grupo en la etapa de supuesta homogeneidad. Contando con poca ayuda de parte de los adultos en estas cuestiones, las escasas intervenciones se redujeron a:

Martín: (...) Después saltaba la profesora S. que estaba más interesada en lo que hacíamos nosotros pero igual trata de opinar y tipo también darle **un tono que no es natural** porque somos un grupo de gente que, qué sé yo más que nada un grupo de amigos que habla acá dentro del colegio y **venían a hacer estatutos** que esto que lo otro.

Inv.: ¿Quién venía a hacer estatutos?

Martín: La profesora S. o sea **nos explicó más o menos cómo funciona un centro de estudiantes, políticamente** ((remarcando esta palabra)).

Para justificar su punto de vista y mostrar los diferentes tipos de agrupaciones que corresponden a esta división del tiempo, utilizan como estrategia compararse con otros CE. Ya quedó ejemplificado el del Nacional Buenos Aires, del cual Martín y José ciertamente tienen experiencia por provenir de esa escuela, a pesar de jactarse de no haber participado en ninguna agrupación. Además, es interesante ver qué opinan del CE del Normal de la mañana, y por otro lado, verificar lo actuado por el CE del Liceo anterior a ellos.

Martín: El centro de estudiantes del Normal son un montón de forros que no nos comunican nunca de nada.

Laura: Mirá, Nacho...

Inv.: ¿Ustedes no tienen contacto con ellos? ¿No saben qué están haciendo?

Laura: Sí un chico Nacho que se fue al Normal ahora.

Martín: No ¿en serio?

Laura: Me dice que en el centro del normal **se cagan a trompadas porque hay dos listas.**

Martín: Bueno eso acá no pasa porque **no hay listas.**

Laura: Claro **está todo político.**

Martín: Por eso digo que ésta es la mejor etapa de un CE porque **no hay tantas diferencias.**

Y cuando se refieren al anterior CE (ninguno de los dos que hablan estaba en el Liceo):

Martín: Lo que yo me pregunto es por qué no aparecieron antes pibes que trajeran estas ideas, gente capaz, antes. ¿Por qué no aparecieron? **Había un centro de estudiantes acá rompieron vidrios y lastimaron profesores.**

Laura: No hicieron nada por el colegio.

Martín: Sí hicieron algo. **Rajaron a las autoridades que estaban.**

Laura: No eso fueron los **adultos manejando al centro** eso fue otra cosa, eso fue muchos adultos que les convenía que se pasara no te confundas Martín.

En resumen, desglosando estas dos etapas lo que encontramos más bien sería: por un lado, su postura crítica hacia las autoridades y la necesidad de tener un lugar propio desde donde oponerse a sus arbitrariedades, pero sin que esto conlleve a lo “horriblemente politizado”. Y por otro lado, la búsqueda de la autonomía en las decisiones y “el hacer cosas” por el colegio relacionado a la fuerte importancia que adquiere para la socialización de estos adolescentes el grupo de amigos.

3.4.2 Estrategias de resistencia

En el contexto de escolarización trazado por estos alumnos, donde una sensación de abandono institucional se encuentra presente, la contrapartida de su activa lucha por visibilizarse, por ser reconocidos en tanto otros, es frecuentemente vivida como desilusión.

El resto de los alumnos del Liceo, también son parte de este contexto escolar y para muchos el paso por la escuela se convirtió en un largo camino con dificultades a sortear: un alto porcentaje de repetidores tanto de la misma escuela como provenientes de otras, y otros que llegaron aquí al ser expulsados tras pasar por varias instituciones¹⁴.

14. Repetidores: Primer año, 44,91%. Segundo año, 24,40%. Tercer año, 14,79%. Cuarto año, 11,71%. Estadísticas sobre alumnos matriculados al 29/11/02.

Conviviendo con el acecho de la expulsión y de la repetición, múltiples, variadas y hasta a veces contradictorias podrán ser las estrategias que empleen para resistir a estos peligros y superar la cotidianeidad escolar. Para algunos, como vimos en este caso, el intento fue el de crear un centro de estudiantes con todo lo que ello implicaba al tener que adecuarse a la lógica formal de dichas agrupaciones. Otros, optaron por innumerables estrategias no oficializadas y más subterráneas pero no por ello menos significativas. Para terminar con un ejemplo de los estudiantes que seguí en el trabajo, al volver al otro año al colegio y no verlo a Martín (pasaba a 5° año) sus compañeros me contaron que rindió todas las materias libres y así terminó su paso por la escuela secundaria, eligió ser sólo alumno para terminar lo más rápido posible y así dejar de serlo.

4. Conclusiones

Los estudiantes constituyen sus agrupaciones, de acuerdo con sus perspectivas e intereses, con códigos y normas propios en el tránsito por la escuela, más allá de su deber ser externo. En ese sentido, propongo que estas operaciones, sin haber sido incluidas en lo estrictamente curricular, constituyen también aspectos del aprendizaje en tanto forman parte de la construcción de la subjetividad así como de las relaciones –normas y valores– con los demás y con el entorno.

En sus deseos e intenciones, es importante para ellos contar con el apoyo del grupo de pares, siendo la amistad un vínculo altamente valorado frente a la posibilidad de asociaciones de otro tipo. De esta manera, afloran también sentimientos de solidaridad que no se acaban en sus amigos, sino que trascienden a todos los integrantes de la institución. La búsqueda de autonomía en las decisiones, tanto personal como colectiva, es otro de los pilares fundamentales en la estructuración de las relaciones.

En la apropiación del espacio, construyen uno propio, simbólicamente separado de otros, que tiene que ver con su historia e intereses

en común, cargado de significaciones específicas pero, a su vez, excluyente respecto de otros adultos o estudiantes. En un primer momento, existió la intención de activar la participación de los alumnos, pero después, este contexto se fue replegando para dejar paso —en las luchas con los “otros”—, a una continua y sistemática desacreditación de todos y, con posterioridad, a un resguardo de lo poco que queda. En consecuencia, la configuración de un camino inverso va a llevar a desactivar la participación lograda, a través de la construcción de una mirada que constituye una identidad reificada y, entonces, un “nosotros” opuesto a los “otros”.

Así, nunca pudieron constituirse en una representación de los estudiantes frente a la autoridad; a su vez, eran frecuentes las quejas de otros alumnos contra el CE en el sentido de que no hacían nada, pero por otra parte, desde otro lugar no surgió una alternativa distinta para ocupar este espacio. Los proyectos e ideas desarrollados respondieron a las ganas de los participantes, a las condiciones del medio y a las posibilidades de expresión más que a las estructuras, jerarquías o tradiciones preestablecidas, aunque estuvo también presente —al menos en algunos de ellos— la necesidad de oficializarse y nombrar autoridades del grupo.

Sostengo que tampoco fueron reconocidos por la institución como instancia legítima de participación, o, más bien, quiero proponer que la institución poco o nada tuvo que ver con el desarrollo de la participación de los alumnos en el centro de estudiantes. Ahora bien, en algún sentido, que “vivamos en democracia” tampoco implica que las iniciativas que contemplen la participación de los adolescentes automáticamente lo sean. Es decir, podrá ser una instancia profundizadora, o bien, minimizadora de esa capacidad. En la definición de democracia que Konterllnik (1999) retoma de Bobbio, la autora sostiene que “es un sistema de representación de intereses en los cuales los principios de libertad de opinión y asociación son verdaderas precondiciones para el funcionamiento de las reglas de juego democrático, y el desarrollo democrático implica la ampliación de los espacios en los que se puede ejercer el derecho a participar en las decisiones: familia, escuela o admi-

nistración de los servicios”. (Konterllnik, 1999: 82). De esta manera, las instituciones están directamente relacionadas y son, en gran parte, responsables del mencionado proceso. El recrear y sostener relaciones democráticas, además de ir desarrollándose en la persona, debe ser facilitado por las instituciones, en particular “enseñado” en la escuela en el sentido que le da P. Freire (1999), donde enseñar no es la mera transferencia de conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción.

En consecuencia, según la posibilidad que tengan los estudiantes de intervenir –participar– en el armado de pautas y normas del mundo en que viven, podrán pensarse a sí mismos y organizar su subjetividad con percepciones y sentidos que los coloquen como sujetos de derecho. La construcción de una subjetividad independiente demanda la participación en un sentido amplio, es decir, tomar parte de las decisiones que afectan sus vidas. Cuando le pregunté a la rectora por la tarea de la agrupación, reconoció: “En eso no quiero meterme”. Permitió que el proyecto fuera llevado adelante como un mero intercambio ya que –también sostuvo con relación al grupo– “a veces necesito el apoyo de los alumnos”, de ahí el intento instrumentalizador de éstos. Adhiero al planteo de H. Giroux, cuando sostiene que “existe muy poca preocupación en cuanto a la mejor forma en que la educación pública pudiera ponerse al servicio de los intereses de diversos grupos de estudiantes, de manera que éstos lograsen comprender las fuerzas sociopolíticas que influyen en su destino y lograr algún control sobre ellas” (Giroux, 1993: 38). En la introducción del trabajo, sostenía que a menudo se pone un fuerte énfasis sobre la llamada irrupción de los jóvenes en el espacio social –incluido el escolar– considerando esta visibilidad en tanto sujetos de conflicto, e identificando por mi parte como problema su negación/invisibilización por parte de los adultos a la hora de discutirlos. En este caso, la intención fue mostrar de qué manera estos estudiantes fueron invisibilizados de nuevo, pero en esta oportunidad a través de una falta de apoyo y del intento de reducir el accionar del grupo a los intereses de las autoridades, mediante una organización que, precisamente por lo

anterior, no supo o no pudo lograr ni las adhesiones, ni la actitud que necesitaba para funcionar.

Más allá de esta postura de los adultos, también es necesario revisar la disposición que tuvo el centro de estudiantes” para, a su vez, dentro de este nuevo espacio propiciar otra forma de convivencia y participación. Como vimos, los prejuicios de su mirada homogeneizadora hacia el resto y los estereotipos generados desde el grupo impulsor anularon la necesaria aceptación de diversos modelos de identificación cultural. El desafío era valorar las diferencias, ampliar los espacios de decisión, de diálogo y de construcción colectiva. Con sólo tolerar a los demás alumnos no alcanzó; una valoración positiva de éstos hubiese propiciado otra apertura. En consecuencia, esta creación podría brindar sentido de pertenencia e inclusión en tanto justamente incluyera los diferentes modelos culturales desplegados por los estudiantes en la escuela. La interpelación en estos términos no logró configurar la identidad esperada y reunir a más sujetos en su discurso. A partir del surgimiento del nuevo contexto, y junto con éste, de una discursividad específica, las relaciones antagónicas constituidas simbólicamente dan cuenta de una negación de los otros. Esta negación, en el mismo momento instituye las fronteras políticas del grupo, la identidad antagónica.

Por último, si bien distinguí su asociación como una de las formas de resistencia, también me pregunto ahora si la distancia tendida entre los impulsores y los demás alumnos estará relacionada con una reproducción de la mirada que a su vez dirigen los adultos hacia ellos. En tanto que en el Liceo lo que prime sea una interpelación constitutiva del otro, será más necesario abordar el tema de la convivencia y la ciudadanía apuntando a una construcción participativa de lo público. Y nuevamente, al pensar tanto en la inclusión curricular de estos conceptos, como en su transversalidad a todas las prácticas de la vida escolar, bajo la consideración de los aportes desde aquí desarrollados, no negar o invisibilizar a los adolescentes en la discusión de los proyectos. Puesto que esto último, en definitiva, favorece los procesos de exclusión de los jóvenes, contrarios a los deseados principios de democratización y construcción de lo público.

5. Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1990). "La juventud no es más que una palabra", en: *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- (1993). "Espacio social y poder simbólico", en: *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996). "Yo, tú, él, quién es el sujeto", en: *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.
- CULLEN, C. (1997). "Capítulo 5: Educar para la convivencia y la participación ciudadana", en: *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- DÍAZ, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- FREIRE, P. (1999). "No hay docencia sin discencia. Enseñar no es transferir conocimiento", en: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1993). "Introducción: Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia", en: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- KONTERLLNIK, I. (1999). "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?", en: *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani E. (comp.). Buenos Aires, Losada.
- ROCKWELL, E. (1985). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", en: *Memorias Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*.
- (1996). "La dinámica cultural en la escuela", en: *Hacia un curriculum cultural: un enfoque vygotskiano*. Amelia Álvarez y P. del Río (edit.) Madrid, Infancia y aprendizaje.
- SZULIK, D. y KUASÑOSKY, S. (1996). "Jóvenes en la mira", en: *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. M. Margulis (editor). Buenos Aires, Biblos.

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos Valdez,
Loyola 1581 - Ciudad de Buenos Aires,
Argentina, Abril 2004



Universidad Aut
Unidad

LB41 F5.46

Autor:

Título: Filoso
racion



NORA ANA GRAZIANO Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Metodología de la Investigación (UNLA). Profesora del Nivel Superior: Cultural Inglesa de Buenos Aires. Docente auxiliar, Facultad de Filosofía y Letras UBA y Universidad de Tres de Febrero. Investigadora UBACYT - Equipo Prof. Carlos Cullen.

INES FERNANDEZ MOLIAN

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Democracia y Valores, Universidad de Barcelona y OEI. Docente auxiliar, Facultad de Filosofía y Letras UBA y Universidad Nacional de Quilmes. Investigadora UBACYT - Equipo Prof. Carlos Cullen.

MAURA EMILIA RAMOS Profesora en enseñanza primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Docente auxiliar, Facultad de Filosofía y Letras UBA y Universidad de Tres de Febrero.

VERONICA VIGORE Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Adscripta a la cátedra Filosofía de la Educación UBA. Asistente del Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Secretaría de Educación GCBA. Asesora en las comisiones de Educación; Mujer, Infancia, Adolescencia y Juventud; Descentralización y Participación Ciudadana.



Pensar la educación es no dejar que se borren las huellas, no perder la memoria. Pero es también no dejar que se borre el horizonte, no perder la utopía. Y es aquí donde radica el lugar de la Filosofía en la formación del educador: buscar huellas y seguirlas, aunque no conduzcan a ninguna parte, mantener abierto el horizonte, precisamente porque no es ningún lugar determinado. Este espacio entre huellas y horizontes se transforma así en compromiso y testimonio. Justamente este libro se configura como este espacio de compromiso y testimonio.

La perspectiva común en esta obra tiene que ver con la necesaria contextualización del pensamiento, cuando se trata de dar cuenta de las razones de educar. En este sentido se propone volver a pensar las relaciones entre educación y cultura, precisamente desde un pensamiento situado. Propuestas teóricas, relatos reflexivos de experiencias, informe sucinto de alguna investigación, discusión de temas como el currículo, la política educativa hegemónica, los modos de presentar el conocimiento, son algunos de los tópicos aquí tratados.

La Crujía



EDITORIAL
STELLA

ISBN 987100456-7



9 789871 004560

LIBRERIA Y RACIONALIDAD CRÍTICA



LB41
F5.46

W2767



W276782

