

APUNTES PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA Y EL AULA

Mauricio Langon

Instituto de Historia de las Ideas de la Universidad de la República
Asociación Filosófica del Uruguay

Introducción.

En este texto –realizado con muy poco tiempo- retomo algunos trabajos anteriores, apenas modificados, como anticipo de la comunicación que estoy preparando para la conferencia “Educação cidadã e inclusão social”. En los puntos 1 y 2 retomo una fundamentación de los espacios “microdemocráticos” que entiendo importante tener presente y que podrían servir de base para el desarrollo de espacios “microdemocráticos” de “aula” y de “autoformación docente” (que apenas apunto aquí). En el párrafo 3 retomo una propuesta elaborada para la organización democrática de centros educativos. Espero que puedan ser de alguna utilidad para ayudar a gestar democráticamente la escuela y el aula.

Las cuestiones *macrodemocráticas*, que tienen que ver con la organización democrática del sistema educativo (pero también de la sociedad, la economía y la política) no las considero en este trabajo. Los espacios que propongo desarrollar y articular – que suponen decisiones de cada “actor” concreto (personas, pequeños grupos)- pueden irse ampliando hasta alcanzar niveles “macro”. Sin embargo entiendo que las cuestiones *macro* deben ser pensadas por sí mismas y que el desarrollo de acciones concretas a nivel *micro* y el de acciones políticas a nivel *macro* se potenciarían mutuamente. Del mismo modo, se *depotencia* el desarrollo de un nivel sin el otro.

1. Espacios *microdemocráticos*. Un fundamento en Platón.¹

En un diálogo que incluye Platón en el **Fedro** (274c-277), rechaza la escritura porque ésta, al permitir recordar por *marcas exteriores* y no *desde adentro*, destruye la capacidad de construcción de la memoria (“*hace a las almas olvidadizas*”). Lo que rechaza es, pues, la imposición exterior que impide la constitución de la subjetividad desde la memoria propia. Destruye también la capacidad de diálogo (y por ende, de humanidad, de vida social): los escritos, como los hombres pintados, “*parecen seres vivos*”, pero “*si se los interroga, llenos de dignidad, callan*”. Para Platón, la escritura destruye la posibilidad de ser interrogado; y

¹ Retomo aquí elementos de “Ideas desde el *Fedro* para una práctica micro-democrática”. (Comunicación a la Mesa Redonda "Lecturas contemporáneas de la ética y la política en el mundo antiguo Clásico", en el Congreso Internacional **La política en el mundo Antiguo; Representaciones y Proyecciones**, Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina. 13/8/97).

con ello la posibilidad de *interrogar* (la capacidad de indagación y de crítica) y la de *responder* (ser capaz de defenderse, de dar cuenta de su decir y de su hacer *responsablemente*).

Lo que interesa para nuestro tema es la argumentación que pone a la *memoria* en el centro de la constitución de la subjetividad; y al *diálogo* (al debate público, democrático, de las ideas) en el centro de la constitución de la convivencia humana. Los discursos rígidos, esclerosados, incapaces de escucha, imposibilitan ambas condiciones de humanización.

El Sócrates platónico atribuye características a los *discursos legítimos* (276, 276e-277): son vivos y animados, acompañados de saber, capaces de defenderse a sí mismos. Y fecundos: sembrados en el “alma del que aprende”, generan *otros* discursos también legítimos. En esa capacidad del diálogo de *generar* discursos *distintos* que se lanzan a su vez “imperecederamente” en diálogo, pone Platón “*el más alto grado de felicidad que sea posible para un hombre*”.

Ese discurso surge construido desde la subjetividad y constituyéndola; se expone públicamente y se planta en el “*alma adecuada*”. De este modo resalta que todo discurso *educativo*, es decir, que procura la autoconstrucción y autodesarrollo de otro, necesariamente *excluye*. Es sólo porque lo que procura es *habilitar la palabra del otro*, que da origen a un movimiento *ilimitado* que *incluye* a todos los diferentes justamente por la *limitación* de cada “discurso”.

La *legitimidad* (la democracia) del discurso no radica en que *no excluya* (es materialmente imposible –en la época de Platón y en la nuestra- *un* diálogo entre *todos*) sino en que sea capaz de generar plurales espacios de diálogo *incluyentes* y siempre *abiertos* a otros.

Esto explica que el propio Platón use la escritura (la técnica) para ampliar (siempre limitadamente) el ámbito de lo *público* y de la *responsabilidad* en el tiempo, hacia el *futuro*. Así abre una nueva posibilidad de *inclusión*: hoy podemos entrar en diálogo sus escritos.

2. Dos modelos contrapuestos, hoy.

Algunas propuestas de "reformas" educativas de hoy, no se preocupan de sembrar en el alma de los estudiantes la capacidad de generar *discursos propios* y la necesidad del

diálogo democrático entre los *diferentes*, sino que se conforman con *producir* un *aprendizaje* cuyo resultado arriesga ser un *simulacro*: “*rebozarán de conocimientos sin haber recibido enseñanza, parecerán buenos para juzgar mil cosas, cuando la mayor parte del tiempo estarán desprovistos de todo juicio; además serán insoportables, porque parecerán sabios sin serlo*”. (**Fedro**: 275a-b)

Discursos “educativos” que se presentan como *indiscutibles productos de técnicos* (sin alternativa posible, sin discusión pública) constituyen un *paquete* cuyo conjunto podría representar un modelo del *discurso ilegítimo*. Se sustraen a la crítica, no contestan. Difícilmente quienes sean *capacitados* con tales criterios serán capaces de *crecer*, de desarrollar *desde adentro* su propia subjetividad autónoma, de generar actitudes *críticas, creativas y responsables*; de convivir en una sociedad humana dialogal.

El planteo de Platón mantiene vigencia hoy como la necesidad y el desafío de ir generando espacios de discusión democrática, de generación de “discursos legítimos”. En lo *macro* esto es un serio problema en el que no entro ahora. Pero en lo *micro* (quizás condición o al menos ensayo de modelos más amplios) es posible ir constituyendo nuestra identidad desde lo que somos en cada pequeño grupo en el que intervenimos. Específicamente, los docentes, en las *escuelas* y en el *aula*.

La práctica docente, considerada como *práxis*, no como *téjne* debería ser práctica de la *democracia*, de espacios donde se pueda dialogar a partir de *discursos legítimos*. Si bien en cierto que en algunos ámbitos se han desarrollado considerablemente modos educativos dialogales (por ejemplo en la *educación popular* o en actividades en *comunidad de indagación* como se suele hacer en “filosofía para niños”), no es menos cierto que la *práxis* educativa habitual en el ámbito de educación formal dista mucho de acercarse a un modelo dialogal. Incluso es común entre los profesores de muchas disciplinas considerar su tarea como la mera *transmisión* de contenidos (generalmente *expuestos* en “clase frontal” o, cuanto mucho, recurriendo a formas más “activas” consideradas sólo como *técnicas* de transmisión de contenidos), sin advertir que la tarea docente es fundamentalmente, siempre, y en todas las disciplinas, *formación de subjetividades y constitución de modelos de sociedad*. Siempre estamos *individuando* y *socializando*, de una u otra manera, en uno u otro sentido.

Me parece posible también desarrollar la *autoformación docente* en grupos de colegas en discusión y autocrítica permanentes. Tanto el aula como los equipos docentes son necesariamente *grupos cerrados*. Es importante tener clara esta limitación, pero también lo es procurar la *apertura* articulándose en *red* con otros grupos, *publicando* resultados, etc.

3. Para democratizar los “centros”.²

Las propuestas educativas que se desarrollan en torno a la idea del fortalecimiento de la gestión de los centros educativos y su inserción en el medio procuran el mejor logro de los fines de la educación pública, apuntando a disminuir la brecha escuela-sociedad mediante la constitución de cada centro educativo en un núcleo dinámico integrado en torno a un proyecto estrechamente vinculado a la cultura del medio en que está inserto.

De este modo se atribuye al centro educativo un papel articulador entre dos culturas³ igualmente esenciales: la del arraigo concreto en cada zona y la de alcance general de la educación *pública*. Ambas culturas se quieren hoy complementarias y parecen imprescindibles pero no es así sin conflicto.

A nivel de discursos y de hechos se contraponen *centro educativo* a *educación nacional* en una típica *falacia de falsa oposición* (como si fueran sinónimos de *centralización* y *descentralización*). Esta falacia puede consistir en identificar la defensa de un sistema nacional de educación pública con valores negativos (centralismo, autoritarismo, conservadurismo, burocracia...) y el fortalecimiento de los centros educativos como su opuesto ligado a valores positivos (descentralización, autonomía, responsabilidad, innovación...).

Esta propuesta procura colaborar, desde aportes específicos de la filosofía, a que la organización de los Centros y el desarrollo de sus proyectos se articulen positiva y creativamente con el fortalecimiento del sistema de educación nacional y el logro de sus fines. Procura proyectar la constitución del Centro en comunidad de convivencia; articular dicha comunidad en las comunidades más vastas como la *sociedad zonal*, la *comunidad educativa nacional* y la *sociedad nacional*.

² Retomo: “Filosofar en los proyectos de centro”, comunicación (en colaboración con Jorge Barrera y Ana María Rotta) al V Encuentro Internacional: “La Educación y el Mercosur/Conosur, desafío político y pedagógico”. Buenos Aires, 29-31 de agosto de 1996

³ Empleo *cultura* no tanto como un *acervo* que se transmite de generación en generación, sino como los elementos simbólicos internalizados que permiten enfrentar, rechazar o asimilar lo nuevo sin destrucción de la propia identidad, y que constituyen los modos propios de un grupo humano de ordenar el mundo, orientar la acción, valorar, sentir, producir...

Desde la perspectiva de quienes trabajamos en *filosofía* queremos brindar algunos elementos que puedan ser de utilidad para los colegas que abordan la difícil tarea de crear y recrear en materia educativa. Queremos ayudar a construir sistemáticamente una propuesta interdisciplinaria, con un fundamento ético consensual y coherente, que desde el punto de vista epistemológico logre la máxima plausibilidad.

Estas ideas están dirigidas básicamente por un lado, al personal de supervisión y dirección de los Centros, y por otro a los filósofos y profesores de filosofía. Procura mostrar a los primeros en qué la filosofía puede ser útil a sus Centros, intenta dar a los segundos algunos lineamientos para poner el filosofar al servicio de la comunidad.

Esta propuesta tiene básicamente un carácter *metodológico o instrumental* para que cada Centro pueda lograr que en su constitución y proyectos se incluya:

- a. Un nivel filosófico teórico. Es decir, que abarque la reflexión crítica y el debate sobre los aspectos metafísicos, gnoseológicos, epistemológicos e interdisciplinarios implicados.
- b. Un nivel filosófico práctico. Es decir, que abarque el análisis cultural del medio y la institución, particularmente a nivel del pensamiento y axiológico, así como los elementos lógicos y éticos implicados en los procesos de elaboración y gestión de los proyectos, incluyendo una constante autoevaluación y autocorrección de los mismos.

Desarrollamos esta propuesta en dos ámbitos: el primero se refiere a la constitución y funcionamiento del Centro como tal, el segundo a la elaboración y seguimiento de cada proyecto.

A) El filosofar en la constitución del Centro.

1º En la integración del centro en el medio.

El primer paso es el *análisis cultural* de la zona y del centro.

Se trata de considerar el medio como una cultura y aplicar a su conocimiento métodos cualitativos antropológico culturales (escucha directa, entrevistas en profundidad, cuestionarios, historias de vida, mitos y relatos, etc.), con el fin de conocer el *pensamiento* de los habitantes de la zona, particularmente su sentido de vida, sus modos básicos de valorar, sus necesidades.

Un análisis del mismo tipo referido al sistema educativo permitirá detectar sus valores y aspiraciones considerando su historia así como la legislación, elaboración teórica y experiencias prácticas realizadas en su seno. Ello permitirá comparar nuestro sistema con otros de la región y el mundo, valorándose características, logros y limitaciones de nuestra tradición educativa.

La misma metodología es aplicable al *Centro* considerado como *cultura*, a partir de su historia y del pensamiento y acción de sus integrantes, docentes, no docentes, estudiantes.

Estas tareas permitirán relevar los *valores* básicos y las *necesidades* sentidas de la comunidad, de modo de poder pensar *los proyectos desde la comunidad*, a partir de la constante confrontación dialógica entre los puntos de convergencia y divergencia de la cultura local con la educativa institucional, de modo que de ese diálogo surja consensualmente un proyecto propio.

2° En la constitución del Centro como comunidad de convivencia y trabajo.

Debe ser preocupación básica de los integrantes de un Centro generar un ámbito de diálogo en que pueda procesarse el debate entre las tres instancias señaladas en el numeral anterior. Este espacio de discusión interna a la comunidad educativa debe ser abierto a la sociedad, pues la educación la afecta como un todo. El Centro debe ser vivido como espacio de todos y para ello es esencial su organización participativa y democrática.

Constituir espacios de diálogo de este tipo requiere el conocimiento de teorías de la argumentación, de la acción comunicativa, de toma de decisiones, de racionalidad colectiva. Pero particularmente exige la aplicación práctica de sus principios y el logro paulatino de las destrezas y habilidades requeridas para el funcionamiento fluido y eficaz del centro así constituido en comunidad de convivencia y trabajo; cosa que sólo puede hacerse en la constante autoreflexión sobre la propia práctica.

El análisis de las relaciones de comunicación y diálogo, así como el análisis de las relaciones interpersonales en el Centro y de éste con la comunidad zonal es tarea constante. En base a ella será siempre posible enmendar errores y reformular y recrear constantemente las condiciones que posibiliten un ámbito querido y compartido de convivencia y trabajo. El seguimiento y evaluación de estos aspectos es clave para una acción eficaz realmente

integrada al medio y en ágil comunicación con la comunidad educativa nacional e internacional.

B) El filosofar en cada Proyecto de Centro

En cuanto a los aportes que podrían hacer los profesores de filosofía, pueden darse:

- a) A nivel de la organización como **comunidad(es) de búsqueda, diálogo y comunicación** (en la constitución de las distintas instancias organizativas, resolutivas, deliberativas, evaluativas, etc.; en el análisis lógico-argumentativo y psicológico-social de las instancias de comunicación, debate y resolución; en la elaboración de propuestas de mejora en la práctica)
- b) A nivel *teórico* del proyecto (en la articulación coherente y consistente de los proyectos con la cultura del Centro, con los grupos implicados y con los fines y objetivos de la educación nacional; en el análisis de los supuestos, marcos teóricos, límites, coherencia, consistencia, etc. de los proyectos; en el análisis de los elementos estrictamente filosóficos implicados en el tema de cada proyecto).
- c) A nivel *ético* del proyecto (en la crítica de valores; en el desarrollo de la capacidad de análisis ético creativo y crítico de la comunidad; análisis de los supuestos y consecuencias éticas del proyecto)

Todos estos aspectos tienden a:

- Proyectar la constitución del Centro en comunidad de convivencia.
- Articular la comunidad educativa con: la sociedad zonal, la comunidad educativa nacional y la sociedad nacional.
- Construir proyectos de centro en comunidad de diálogo, comunicación, búsqueda y trabajo.
- La evaluar, seguir y mejorar los procesos implicados en lo anterior.

Para ello sería importante elaborar:

- Pautas para posibilitar métodos de análisis cultural aplicados a sus objetivos.
- Pautas para posibilitar generar, preservar, desarrollar y comunicar ámbitos de diálogo.
- Pautas para posibilitar el aporte filosófico teórico y práctico a cada proyecto de Centro.

POBREZA HUMANA Y EDUCACIÓN

I

Cuando “Anthropos” e invitó a escribir algo sobre la pobreza para un tomo colectivo sobre el tema me excusé por mi desconocimiento y ciertas perplejidades ante la cuestión. Escribí:

“Tengo la impresión de que la categoría misma de ‘pobreza’ ya no es adecuada para pensar una situación que más bien remitiría a una cuestión de ‘superfluidad’ y a ‘soluciones’ estilo Corisco.”⁴

Además, todos los proyectos destinados a perpetuar las estructuras de dominación y opresión que generan la pobreza se plantean por objetivo central combatir o superar la pobreza.

Pero por otro lado, la situación es tan grave que sólo cabe intentar paliarla, justificándose la ‘caridad’. Y, claro está, como los pobres están actualmente reducidos a una situación casi inhumana, me resulta difícil atacar a los ‘salvadores’ externos cuya acción rechazo desde la profunda creencia en que la liberación es un proceso interior de los pueblos, es decir, que la superación de la situación debe hacerse desde los ‘pobres’.

Temo, por otro lado, que desde el título mismo se ontologiza la cuestión (la pobreza no es una cosa) y creo que el primer paso es desontologizarla. Digo, si queremos ir más allá de decir que el capitalismo es intrínsecamente perverso.”

Ahora – después de haber reflexionado sobre el vínculo entre *pobreza* y *educación* y de haber considerado algunos textos de organismos internacionales- me animo a poner en discusión mi perplejidad:

- ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de *pobreza*?
- En la situación actual ¿el problema es que hay mucha *pobreza* porque los *pobres* no tienen capacidades mínimas que otros estarían en condiciones de darles, o es que el *sistema económico* actual, cuyo motor es la maximización del beneficio, exige una *drástica, constante y creciente reducción de puestos de trabajo* y una *permanente disminución del costo de la mano de obra* (en salarios, beneficios sociales, etc.), como condiciones necesarias de *competitividad* de sus productos, y por lo tanto los *seres humanos* ya no le son *necesarios* como *trabajadores*, resultan *excluidos de la producción y el consumo* y son *superfluos, están de más, sobran* desde el punto de vista económico?
- ¿No será que tantos discursos de instituciones del actual sistema económico (principalmente financieras) sobre *erradicar la pobreza* mediante cambios en la educación –por ejemplo- son modos de distraer de las verdaderas causas estructurales de la exclusión y la pobreza y *conservar la estructura económica que genera y necesita exclusión y pobreza y que ha creado esas instituciones para conservarse*?
- Sin negar la importancia de paliativos en situaciones extremas ¿no sería condición necesaria para mejorar la situación *un cambio en la estructura económica global que genera la pobreza*?

⁴ Terminar con la pobreza matando a los pobres.

II

Me preocupa la *sustancialización* que implica conceptualizar a partir del término “pobreza”. Parece que estuviéramos hablando de una *cosa* y no de una *relación comparativa* o de una *situación*; creo que eso es suficiente para distorsionar todo el discurso.

“Pobreza” es un sustantivo *abstracto*. Como “belleza”. Díficil ponernos de acuerdo en qué sea. Y cuando *defendemos* una concepción de tales sustantivos resulta ser algo que *poseen* o se *predica de* ciertos entes concretos. Defenderé con la espada que la “belleza” es algo que *posee* Dulcinea del Toboso; toda otra es mera aproximación. La única condición para poseer la belleza es que Dulcinea no exista, que no pueda contrastarse la idea abstracta con la *realidad* de Aldonza Lorenzo. Algo análogo temo que nos pase con “pobreza”: que a ninguna situación real pueda aplicarse el concepto; que la más miserable realidad por una parte empalidezca ante La Pobreza y por otra parte sea incomprensible desde sí misma (sólo se podría hablar de *mayor o menor* pobreza, comparativamente, descriptivamente) y, por tanto, insuperable.

Cuando hablamos de “pobreza” nos olvidamos de los hombres “de carne y hueso” que tienen distintas hambres. La idea abstracta elimina a los sujetos concretos –diferentes, históricos, reales- y los considera globalmente exclusivamente en tanto gente que –en diferente *medida*- *posee* pobreza. Y la preocupación no pasa por sus deseos, problemas o necesidades, ni por cambiar una situación injusta que impide el desarrollo de cada *sujeto*, sino porque haya “menos” pobres o porque no sean “tan” pobres.

Veamos qué pasa con la noción tal vez más elaborada de “pobreza”, la de “*pobreza humana*” acuñada por el PNUD,⁵ para referirse a la incapacidad de lograr ningún *desarrollo humano*.

El *desarrollo humano* es “un proceso de ampliación de las opciones de la gente así como de elevación del bienestar logrado” que incluye “vivir una vida larga y sana, tener educación y disfrutar de un nivel decente de vida”, y otras “opciones adicionales” como “la libertad política, la garantía de otros derechos humanos y diversos ingredientes del respeto por sí mismo”.

La *pobreza* “significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano”. La *pobreza humana*, es “la ausencia de ciertas capacidades básicas para funcionar”, física y socialmente. Se entiende que este criterio de *capacidad* es más abarcativo porque incluye el “criterio del *ingreso*” (“*pobre* es el que tiene un ingreso inferior a cierto límite” que permite adquirir cierta cantidad de alimentos) y el de “necesidades básicas insatisfechas” (“*pobreza* es la privación de medios materiales para

⁵ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: **Informe sobre desarrollo humano**. Madrid, Mundi-Prensa, 1997. (La noción se viene desarrollando desde informes anteriores, pero las citas entrecomilladas pertenecen a ese texto)

satisfacer en medida mínimamente aceptable las necesidades humanas” –alimento, salud, educación, empleo, etc.-), pues una privación “relativa” de ingreso o de medios materiales puede provocar una “*privación absoluta de capacidad*”.

Sobre este marco conceptual se ha elaborado un complejo *índice de pobreza humana* (IPH) que pretende “medir el grado de privación” considerando principalmente la brevedad de la vida, la falta de educación y de recursos (agua, salud, etc.). Basándose en los resultados obtenidos el PNUD propone seis medidas “para erradicar la pobreza en el siglo XXI”.⁶

No estudiaremos aquí esas medidas sino sólo el marco conceptual utilizado. El concepto de *desarrollo* viene a ocupar el lugar que ocupaba *riqueza* en la economía política clásica. El *desarrollo económico* no es sólo la acumulación o crecimiento de la riqueza de una nación, sino también la mejora de sus condiciones de generar más riqueza (desarrollo del aparato productivo, de los sectores secundario y terciario, etc.). Se entendía que esta mejora permitiría a los países *subdesarrollados* alcanzar el nivel económico deseable de los países *desarrollados*. No se consideraban las diferencias entre las naciones, ni el tipo de relaciones entre ellas, entendiéndose como universalmente válido un mismo modelo de *desarrollo económico*.

La noción de *desarrollo humano* busca superar las limitaciones de la consideración unilateral que implica ver sólo lo económico, y en este sentido representa una valiosa ampliación de panoramas. Sin embargo queda presa en la misma dicotomía de base económica: *riqueza/pobreza; desarrollo humano/pobreza humana*.⁷ Y se siguen planteando criterios universalmente válidos cuyo modelo siguen siendo los *desarrollados*.

Tanto *riqueza* como *desarrollo humano* refieren a disponer de las *condiciones* para gozar de algo u *optar* por algo. *Pobreza humana* remite a la *carencia* de esas condiciones. La noción clásica de *riqueza* alcanza su *perfección* cuando se la define como *poder*, cuando se la vé como “ansia infinita de poder tras poder” (Hobbes),⁸ porque el único modo de garantizar la *conservación* de una *posibilidad de opción* ya lograda, es tener más poder para defenderla.

Pero la noción clásica de *pobreza* no era mera incapacidad de ejercer la libertad. Era, incluso, una *opción* distinta: la de no entrar en la *carrera* por disponer de cada vez más opciones, sino *realizar* y *realizarse* en aquellas que se dispone. Era compatible con una vida humana plena; era un *modelo distinto* al de la *riqueza*. Ser *pobre* no era necesariamente caer en una situación *subhumana*: podía ser una condición para entrar al Reino de los Cielos; se podía ser pobre *pero honrado*; el “hombre feliz” podía no tener camisa; los franciscanos podían *optar* por la pobreza como vía de perfección.

⁶ Ver Op. cit, p. 124-125.

⁷ En griego *poros* indica posibilidad de paso, facilidad, *riqueza*; y *aporos* (de donde *aporía*): obstáculo, dificultad de paso, problema, *pobreza*. La *riqueza* (como el *desarrollo humano*) es facilidad, amplitud de posibilidades de opción, apromaticidad; *pobreza* (como *pobreza humana*) dificultad, limitación de posibilidades de opción, problematicidad.

⁸ HOBBS, T.: *Leviatán*, I. Múltiples ediciones.

Es recién ahora que la **pobreza humana** es definida por su **inhumanidad**, por la imposibilidad de actuar *como un ser humano*, como “ausencia de capacidades básicas para funcionar”, como “privación absoluta de capacidad mínima”. Con lo cual quedan establecidos los dos términos de una misma escala de “opciones” y “oportunidades”: el *polo negativo*, los *pobres humanos* que no tienen ninguna capacidad de opción, reducidos a una condición *subhumana*; el *polo positivo*, los que han logrado el *desarrollo humano*, los *ricos humanos*, que tienen en grado extremo las posibilidades de optar por cualquier cosa. Los pobres en carrera, tratando de ser *humanos* al modo de los ricos; los ricos procurando infinitamente ampliar su *humanidad*, es decir, su capacidad de opción (léase, de *consumo*); es decir, su riqueza; es decir, su poder. La clave está en que *lo humano* sólo se da en un único modelo: el *neoliberal*, coherente con el capitalismo globalizado.

La *inconsistencia lógica* de la concepción –aparte de las obvias consideraciones ético-políticas que podría hacerse– radica en que ese modelo único de ser humano y las estructuras de *exclusión* en que se inserta son las *causas generadoras* de una pobreza extrema que no puede ser *erradicada* en ese modelo.

En ese esquema no se reconoce a los *sujetos en desarrollo* que, de hecho, siguen considerados como *subhumanos*. Justamente, porque se los considera en la absoluta *incapacidad*, requieren *curadores* o *tutores*; están condenados a la dependencia. El esfuerzo del PNUD –más allá de buenas intenciones y logros parciales– permanece en el interior del campo conceptual que no considera el desarrollo como *endógeno*, como despliegue autónomo de cada sujeto concreto, sino como *exógeno*, como la provisión (por parte de otros) de condiciones mínimas de vida.

La elaboración de *criterios de medida* a aplicar en todas partes y en todos los tiempos, y de un índice jerárquico de los países, supone la conceptualización criticada. Por ello el Índice de Pobreza Humana (IPH) compite y coexiste en el mismo plano con índices exclusivamente económicos y llega a conclusiones no menos ambiguas.

Así, por ejemplo, -pese a que supuestamente la *pobreza humana* abarca la de *ingresos*- para América Latina el índice de *pobreza humana* es del 15% y decrece, al mismo tiempo que el índice de *pobreza de ingresos* es del 24% y va en aumento. Posiblemente la aplicación de ciertas políticas sociales (por ejemplo, disminución de la deserción escolar, evitando la repitencia por la introducción de la promoción automática) disimula en esos índices que no se avanza en la superación de las causas de la pobreza y que las condiciones de vida de la población empeoran realmente. Daniel Olesker muestra que en una situación de crisis económica como la uruguaya actual, ocurre una caída en los ingresos de los hogares y por lo tanto "un empeoramiento en las condiciones de vida", un aumento de la pobreza, sin que ello se registre en índices como el de *pobreza humana* que incluyen elementos de carácter estructural que no se ven afectados en el corto plazo (como la infraestructura educativa, de sanidad, etc.).⁹

La concepción del PNUD no nos permite preguntarnos por la *génesis* de la situación (por qué hay países y personas ricos y pobres, por qué la situación se agrava) ni

⁹ OLESKER, D. (en **La República**, Montevideo, 23/8/99)

nos pone en condiciones de pensar los obstáculos reales a la superación de la pobreza, lo que arroja serias dudas sobre la factibilidad de las medidas que propone.

III

Reflexionamos ahora sobre la relación entre *pobreza* y *educación* a partir de discutir una frase de Rolando Franco: **“La educación formal constituye el instrumento más eficaz para superar la pobreza”**.¹⁰ Así de simple.

La *historia chica* que culmina en la ¿ingenua? afirmación de Franco, empieza en 1973, cuando Robert Mc Namara asume la presidencia del Banco Mundial, y reorienta a ese organismo hacia una “focalización en los más pobres”. El Banco se concentra desde entonces en “reducir la pobreza” apoyando la enseñanza básica formal que proveerá (sin que importen la familia, el entorno, los medios de comunicación, etc.) “el conocimiento, las habilidades y las actitudes esenciales para funcionar de manera efectiva en sociedad”.¹¹ (Entiéndase: para *funcionar* en un tipo de sociedad que no se cuestiona; para *funcionar como pobre* en una sociedad dividida en *clases*; para ser *funcional* a esa sociedad).

Franco amontona los argumentos de ese discurso que considera que hay que darle “educación” (formal y básica) al pueblo porque es redituable: “Si no hay una adecuada inversión en educación, la economía se verá frenada”; la educación es “la inversión social con más altas tasas de retorno”; hay “estrecha relación entre la educación y la superación de la pobreza”, porque “a mayor nivel de educación formal es menor la probabilidad de ser o devenir pobre”; con mujeres pobres con más escolaridad se lograría “reducir la morbilidad y mortalidad infantiles, mejorar la salud y nutrición familiares y disminuir la alta tasa de fecundidad”; “un mayor nivel de educación constituye el modo más eficaz de romper la reproducción intergeneracional de la pobreza”.

Bajo la apariencia de procurar un método idóneo para superar lo pobreza, lo que se hace en realidad es *subordinar la educación a los dictados de entidades financieras*, que, a su vez, son *eficaces instrumentos* de un sistema económico que necesariamente produce pobreza.

Una vez que se subordinó la educación a estos dictados, todo el *currículum* (todo el currículum de la educación básica formal, para pobres) ha de ser funcional a la actual estructura económica: desarrollar “capacidades básicas que permiten acceder a mayores ingresos en el mundo laboral”, introducir “módulos curriculares que incluyan temas como ambiente, gestión de servicios básicos, planificación comunitaria, manejo financiero doméstico y de la microempresa, y otros”, para que los pobres puedan hacer “un mejor uso de los escasos ingresos”. Si esta educación no lo saca de pobre, al menos le servirá para soportar mejor la pobreza.

¹⁰ FRANCO, R.: *Educación y superación de la pobreza*. En: **Educación, la agenda del siglo XXI**. op.cit. p. 35 y ss.

¹¹ BANCO MUNDIAL: **Priorities and Strategies for Education: World Bank, sector Review**, 1995, p. 63. El Banco Mundial llamaba antes “educación básica” a “la instrucción en lectura, escritura y cálculo para jóvenes y adultos al margen del sistema escolar” (BANCO MUNDIAL: **Education in Sub-Saharan Africa: policies for adjustment revitalization and expansion; a World Bank policy Study**. 1988.)

Merece un párrafo aparte el presunto vínculo entre la pobreza de los pueblos y la *educación femenina*. Dice Miguel Soler criticando un informe del Banco Mundial: “Tal vez la página más reveladora –para mí, hasta la repulsión- sea la página 34, que incluye un cuadro en el que se calculan las ‘externalidades de la inversión en educación de las niñas en Pakistán.’ Según dicho cuadro, educar a mil mujeres durante un año cuesta 30.000 dólares y, como contrapartida, aporta los siguientes beneficios: evita 60 muertes de niños que a un costo de 800 dólares cada uno significan un ahorro de 48.000 dólares; evita 500 nacimientos, que a 65 dólares cada uno ahorran 32.500 dólares; evita también tres muertes de madres, que a un costo de 2.500 dólares cada una supone un ahorro de 7.500 dólares. En total se ha producido un ahorro de 88.000 dólares, muy superior a la inversión alternativa de 30.000 dólares, lo que lleva al Banco a decir que ‘el costo beneficio de esas externalidades de salud y fecundidad se ha calculado aproximadamente en 3:1.’ La sola posibilidad de que se haya hecho una investigación de este tipo me asquea. ¿Quién es capaz de poner precio a la muerte de un niño o de una madre? Un nacimiento evitado ¿vale realmente 65 dólares? ¿Las muertes evitadas son atribuibles a la educación como variable incidente? ¿A qué conclusiones se hubiera llegado si los costos unitarios fueran más bajos y la rentabilidad hubiera sido negativa? ¿Se habría dejado de dar educación a las mil niñas en cuestión?”¹²

Detrás de los discursos que juegan a superar la pobreza mediante la educación está la férrea decisión de *mantener* la estructura económica actual, generadora de exclusión y pobreza, mediante un *aparato ideológico* que haga aceptar dicha estructura, que explique sus consecuencias más atroces (como la *pobreza*) por defectos de sus víctimas (los *pobres*) a la vez que oriente las acciones individuales por la *lógica* del sistema.

Implica considerar, como dice Franco, que las “causas estructurales” que “reproducen” la pobreza son: “baja productividad en el trabajo, escaso acceso a las herramientas de la vida moderna, marginalidad sociocultural, mayor vulnerabilidad en la salud de las familias, y discontinuidad y bajos logros en la educación de los hijos”. Las causas no habría que buscarlas en las *estructuras económicas y sociales*, sino en los *defectos* de los *pobres*.

No se cuestiona, por ejemplo, la pérdida estructural de fuentes de trabajo, que *marginan* y *excluye* a una parte cada vez mayor de la humanidad, ni se plantea la posibilidad de fijar como “alta prioridad de la política económica” el restablecimiento del “pleno empleo”.¹³ Por lo contrario, se centra la cuestión en la “baja productividad” de los *trabajadores*, que son cada vez menos. La propuesta, en el fondo, es adaptar a los pobres, por medio de la educación formal, a los “requerimientos que impone el mundo laboral”, es decir, a las *necesidades* del sistema.

Por eso esta educación *básica* está pensada exclusivamente *para pobres*, (“grupos pobres”, “mujeres pobres”, “sectores pobres”). Se la pretende *pertinente* a “sus realidades socioculturales” (es decir, a su *real situación actual de pobreza*). De modo que, lejos de ser “el instrumento más eficaz para superar la pobreza”, supone y *exige* la continuidad de esa situación: no se planifica un sistema educativo para *superar* una situación coyuntural, se lo hace para profundizar, consolidar o desarrollar una *estructura*.

¹² (SOLER, M.: *El Banco Mundial metido a educador*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, 1998.

¹³ PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid, Mundi-Prensa, 1997, p.125.

Por eso también este modelo de *educación básica formal* se propone con carácter general para *todos* los países llamados “subdesarrollados”,¹⁴ con independencia de las enormes diferencias (económicas, sociales, culturales, etc.) que hay entre ellos.

Por eso también este modelo no alcanza a los países que supuestamente ya están *desarrollados*. Ni tampoco a los sectores sociales más “favorecidos” (léase, a la educación *privada*) de los países “subdesarrollados”. Ni se habla de algo así como una *educación común*, una educación *pública* o una educación *popular*. Lejos de *superar la pobreza* se la consolida y se perpetúa y profundiza la división de la sociedad en grupos cada vez más distantes.

Es que no se sospecha (o no se quiere) que pueda llegar a haber algo así como una sociedad *igualitaria*, o una sociedad *justa*, o una sociedad *solidaria*, o una sociedad *sin ricos y pobres*, o una sociedad *sin clases*.

Mauricio Langon.
Solymer, 30 de abril de 2000.

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN DEMOCRÁTICA

(Versión completa con todos los anexos)

Mauricio Langon C.

Este trabajo está basado en la exposición oral realizada el 7/7/00 en la mesa 12 “Educação cidadã e inclusão social” del VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular 2000: “Utopía e democracia, ‘os inéditos viáveis’ na educação cidadã”.¹⁵ Incluyo, como anexos el esquema, fichas y materiales utilizados para prepararla.

1.

Empecé a trabajar sobre esta preocupación: que algunos organismos financieros internacionales hacen propuestas educativas. Principalmente el Banco Mundial se mete educador, como dice Miguel Soler.¹⁶ Resulta que esos organismos desarrollan una estrategia cuya idea principal, desde los ’70 es combatir la pobreza.

“Estrategia” es un término militar. Supone una racionalidad de un tipo determinado; distinta, por ejemplo, de la racionalidad técnica. Ésta supone un fin dado, la producción de

¹⁴ O “en vías de desarrollo”, o “de menores ingresos relativos” u otros eufemismos.

¹⁵ “Reflexiones para la democratización de la escuela y el aula”, incluido en **Utopía e Democracia na Educação Cidadã**; Porto Alegre, Universidade UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, que recoge los trabajos de dicho Seminario, es un trabajo previo, que enfoca aspectos diferentes de los tratados aquí.

¹⁶ SOLER, Miguel: **El Banco Mundial metido a educador**. Montevideo, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, 1998.

determinado objeto (“esto es lo que quiero fabricar”) y desarrolla técnicas para lograr el mejor producto posible, el “óptimo”. La racionalidad estratégica es más complicada porque su fin no es fabricar un producto, sino derrotar a un enemigo que, a su vez, también juega. De este modo la racionalidad estratégica, además de manejar técnicas adecuadas, debe prever qué jugadas hará el enemigo para delinear la mejor estrategia posible.

Lo notable de este caso es que el Banco Mundial y otras instituciones, son los organismos rectores de la estrategia del capitalismo mundial actual. Son los estrategas de los productores y reproductores de la pobreza y de la exclusión; son parte de las causas de la pobreza y de la exclusión.

¿Cómo es eso, entonces, que quienes provocan la pobreza se propongan erradicarla? Ya que se trata de una estrategia, cabe preguntarse : ¿el enemigo, es la pobreza –causada por el capitalismo- o son los pobres? ¿el enemigo, es la exclusión o son los excluidos?

En todas las consideraciones que estos organismos hacen sobre la exclusión, no se habla de las *causas de la pobreza*. Se dice que se va a superar pobreza y exclusión mediante una educación que *incluya* a las personas. La educación parece que fuera todopoderosa y que podría superar los enormes problemas económico-sociales de nuestro tiempo, que no son ni sólo ni principalmente educativos. Pero, así como la educación no es *causa* de la pobreza, tampoco puede ser su solución.

A.

Me llamó la atención cómo define el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lo que llama “pobreza humana”, correlato de “desarrollo humano”. Se hace periódicamente un “índice de pobreza humana” (IPH) que permite establecer un “ranking” de países según su grado de pobreza o desarrollo humanos.

La *pobreza humana* (“pobreza de las vidas y de las oportunidades”) se encara desde la “perspectiva de *capacidad*” (“la pobreza representa la ausencia de ciertas capacidades básicas para funcionar”, física y socialmente) porque se entiende que esto abarca el “criterio del *ingreso*” (“*pobre* es el que tiene un ingreso inferior a cierto límite” –en general, el que permite adquirir cierta cantidad de alimentos-) y el de “necesidades básicas insatisfechas” (“*pobreza* es la privación de medios materiales para satisfacer en medida mínimamente aceptable las necesidades humanas” –alimento, salud, educación, empleo, etc.-), ya que una privación “*relativa*” de ingreso o de medios materiales puede provocar una “privación *absoluta* de capacidad”.

¡Fíjense qué palabras tan terribles: la pobreza como *absoluta* incapacidad de actuar como ser humano, física y socialmente; la pobreza *humana* definida por su *inhumanidad*, por la imposibilidad de actuar *como un ser humano*, como “ausencia de capacidades básicas para funcionar”, como “privación absoluta de capacidad mínima”!¹⁷

¹⁷ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: **Informe sobre desarrollo humano**. Madrid, Mundi-Prensa, 1997.

Con eso quedan establecidos los dos polos opuestos de una escala de “opciones” y “oportunidades”: los *pobres humanos* que no tienen ninguna capacidad de opción, reducidos a una condición *subhumana* (y que, como son absolutamente incapaces, requieren curadores o tutores); y los *ricos humanos* que tienen en grado extremo las posibilidades de optar por cualquier cosa. Los primeros tratando de ser *humanos* al modo de los segundos; los segundos procurando infinitamente ampliar su *humanidad*, es decir, su capacidad de opción, es decir, su *poder*.

Esta conceptualización supone la aplicación de un único modelo de ser humano válido para todos, el de la máxima disponibilidad de opciones, el de la *riqueza*. Pero ¿no será acaso ese modo de pensar en carrera hacia la maximización de las ganancias, esa “ansia infinita de poder tras poder”¹⁸ y las estructuras sociales acordes con eso, lo que *genera* la pobreza extrema?

Esto de que un pobre *absoluto* es esa persona que ha llegado a una situación tal que no tiene capacidad para vivir como ser humano, también me llamó la atención. Porque lo absoluto es algo que está fuera de toda relación.¹⁹ Porque es algo con lo que no me puedo vincular, que está más allá de mi comprensión. En Teología, lo Absoluto es Dios, algo que está fuera del alcance del hombre. El *absolutamente pobre* queda fuera, excluido, no sólo del capitalismo sino también de la humanidad; porque si no puede actuar como ser humano, no *es* un ser humano, puesto que los seres se definen por su acción.

Sin embargo, si uno mira *relativamente* la noción de *absoluto*, se da cuenta que “absoluto” es lo que no entra en la capacidad de relacionar de una determinada sociedad. Lo que no es comprensible desde determinada cultura, aquello con lo que un grupo social no se puede relacionar, es lo que ese grupo o cultura llama “absoluto”. Por lo tanto es algo *relativo*: lo absoluto para unos puede ser una cosa y para otros, otra.

Pero cuando el PNUD nos habla de la *absoluta incapacidad* en que consiste la pobreza humana, la está planteando *absolutizando* el sistema mundial actual; como si este sistema fuera *la única* manera de ser humano, la única cultura y sociedad. Y, entonces, lo que realmente hace es *absolutizar el presente sistema*.

Edgardo Logiudice,²⁰ se preocupa por definir *qué es un pobre* actualmente, diferenciándolo de lo que se entendía por “pobre” en otras épocas. El pobre producido por el sistema global capitalista tiene características determinadas, distintas de las que podría tener por ejemplo el pobre del siglo XIX, de la Edad Media o de otras culturas. El pobre actual es un no-trabajador (hasta hace poco “pobre” podía ser el trabajador explotado), está excluido del trabajo; no produce, está excluido de la actividad humana de producir, de trabajar, de crear. Como en el sistema capitalista la fuerza de trabajo entra al mercado al ser

¹⁸ HOBBS, Thomas: *Leviatán*.

¹⁹ *Absoluto*: “separado de...; sin conexiones; independiente”; pero también, metafóricamente: “completo, perfecto, acabado”. Prácticamente siempre se opone a “relativo”. Así, aplicar la idea de *absoluto* a las incapacidades que definen la “pobreza humana” –absolutizar la pobreza- es *separarla de sus circunstancias*, de sus causas, de su ser relativa a una sociedad o una época; y también considerarla una cosa completa, acabada, subsistente por sí misma, fuera de toda relación.

²⁰ Logiudice, Edgardo: “Miseria global” y “¿Qué es un pobre?”. Inéditos, Buenos Aires, 2000.

contratado el obrero, en la medida en que el pobre actual está excluido del trabajo, es un no-contratante. Como no tiene nada que intercambiar en el mercado, no puede adquirir nada; en una “sociedad de consumo” es no-consumidor. Y por ello es no-ciudadano, no tiene peso político, no participa en la vida de la ciudad, por el viejo principio del capitalismo de que quien no tiene propiedad privada no entra en la ciudadanía. Queda excluido.

Veán que de esta manera el pobre, producto del sistema capitalista, queda “fuera” del sistema capitalista; no cumple la función que tradicionalmente cumplía de producir la riqueza que le era expropiada por la explotación. Ni siquiera cumple la función de “ejército de reserva” pues ya no resulta necesario tal ejército. Y si lo quisiera *incluir* sería porque me gustaría que fuera productor, propietario, contratante en el mercado, consumidor, participante del poder: o sea, porque me gustaría que fuera un capitalista.

Los que no somos *tan pobres*, y trabajamos y estamos incluidos en cierto consumo, estamos también excluidos de otros “bienes”: no podemos viajar o comprar automóviles, o casas, o electrodomésticos, o libros, tantos y tan buenos como queríamos. De modo que estamos *relativamente* excluidos, pero, como tenemos algunas capacidades para funcionar individual y socialmente, también estamos *incluidos* en la sociedad capitalista, tanto en la estructura económica ligada al mercado, cuanto en la participación ciudadana “democrática” y en la ideología del “pensamiento único”. Así que nosotros somos también pobres y excluidos. Como Bill Gates, que también debe querer algunas riquezas más de las que tiene, ya que el sistema capitalista es un “ansia infinita de poder tras poder”, porque para conservar lo que tiene está obligado a tener más poder, si no, los otros lo fundirán.

B.

Entonces resulta que la estrategia del Banco Mundial contra la pobreza y la exclusión es en realidad un *esfuerzo por imposibilitar la vida de grupos humanos fuera del capitalismo*. Ese *pobre absoluto*, que no puede ser capitalista (ni productor, ni contratante, ni consumidor, ni ciudadano), *no puede vivir*, está condenado a muerte. Se excluye toda posibilidad de vida *fuera* del capitalismo. Se trata de que toda otra alternativa, toda otra sociedad, toda otra cultura sea *inviabile*. Y el medio que se utiliza para lograr esto es la *inclusión* dentro del sistema capitalista. En realidad es lo mismo que se viene haciendo desde hace muchos años con las etnias indígenas, hoy todavía llamadas culturas “en vías de extinción”, o “condenadas”, que es una manera de decir que ya están terminadas. No se dice: “las etnias indígenas actuales, sociedades vivas, con sus características”; ¡se dice que “están en vías de extinción”!; se las da por muertas. Para poder realizar la atrocidad de quitarles la vida, primero se decreta su imposibilidad de ser, su inviabilidad: “NO SON VIABLES”.

Por acá hay un cartel que dice “Inéditos viables”, que es el título de este Seminario. La idea básica de la estrategia bancomundialista me parece que es *hacer inviable todo lo que esté fuera del capitalismo, para hacer viable al capitalismo*.

Para que pueda vivir el individuo indígena es necesario que se extinga su etnia, o que él renuncie a ella, y que se *integre* –no ya como indígena de tal etnia, sino como

explotado- *dentro* del sistema capitalista. Para que pueda vivir el capitalismo es necesario que el indígena no pueda vivir *de otro modo, a su modo, fuera* del sistema capitalista.

El *pobre absoluto* actual también puede, como absolutamente incapaz, como vacío absoluto, ser *incluido* como dominado dentro del sistema capitalista por medio de un régimen educativo que consiste en crear subjetividades tales que *quieran* lo mismo que quiere el sistema, ***que sustituyan sus necesidades por las necesidades del sistema.***

Abro un paréntesis. Toda educación *construye subjetividades*. Construye los sujetos propios de una cultura, que valoran ciertas cosas y desvaloran otras; son capaces de apreciar ciertas músicas y *no tienen oído* para otras. Hay culturas que tienen *oído* para las matemáticas y otras donde lo matemático carece de sentido; culturas que tienen un sentimiento religioso profundo, y otras en que lo religioso es algo que debe ser superado o que no tiene sentido. Es decir: el ser humano se hace humano de maneras distintas. Se hace distinto en portugués que en japonés o en griego; se hace distinto en Marruecos, en Malasia o en Argentina; se hace distinto en la Edad Media europea, en la antigua India, en el incario o en la Australia del siglo XXI. El Uruguay, por ejemplo, es un país laico y mucha gente es “atea”. Sería inexacto sin embargo decir que no tiene dioses: es gente atea del dios cristiano; que desde su experiencia de convivir con sacerdotes católicos, de haber visto funcionar Colegios católicos, rechaza las actitudes y creencias de esa Iglesia. Pero ¿se puede decir que es atea de los dioses de cualquier otra religión cuando no se tiene la experiencia cotidiana de ellos? El anticristiano se explica dentro de una comunidad en que tiene sentido el cristianismo, por reacción y contraposición con otros con los que discute y dialoga y convive, que son los de su cultura.

Volviendo a nuestro tema. La idea en que se basa la estrategia del Banco Mundial es que no hay diversos modos de ser hombre. Hay un solo modo de ser hombre. No hay distintas razones humanas, hay una sola razón humana. No hay distintos modos humanos de valorar, el mercado determina lo que es valioso o disvalioso para todos.

Es interesante también esto porque cuando estamos discutiendo las propuestas del Banco Mundial, también lo hacemos en una cultura que compartimos con él. Por ejemplo, estamos empleando la palabra “valor”, hablamos de “formar en valores” y de “formar la capacidad de valorar”. Pero la palabra “valor” surge en el capitalismo y con sentido económico en Adam Smith con la distinción entre “valor de uso” y “valor de cambio”. Es la economía que se traslada a la ética; y la ética queda atada a la economía. Y no a cualquier economía: a la economía capitalista.

C.

Entonces, el Banco Mundial procura una estrategia en que todos tengan los mismos valores, en que todos los seres humanos tengan los mismos gustos (tenemos “libertad” de elegir la marca de *jeans* o *tenis*, pero todos usamos *jeans* y *tenis*; nos vestimos igual, nos gusta la misma música). Esto parece muy superficial, pero a partir de allí lo que importa para todos es ganar dinero, consumir, etc.

La educación forma subjetividades. El Banco Mundial está tratando de formar subjetividades sometidas al sistema capitalista; subjetividades atadas al sistema capitalista,

que sientan como *propias* las necesidades del sistema. ¡Cuántas veces en el discurso educativo se oye decir que “el país necesita hombres formados en..., o capacitados en..., o aptos para...”! ¿Cómo que el país necesita hombres? Las cosas (los países, las estructuras sociales) son para los hombres, no los hombres para las cosas. Hay una cierta inversión cuando una persona que dirige la educación dice que *necesitamos* integrarnos al mundo en condiciones de competir, *necesitamos* personas eficientes, capaces de competir. Las *necesitamos*... ¿quiénes? ¿los sujetos de la educación, o quienes están planificando la educación para otra cosa? Una vez que el sujeto de la educación aceptó como propias las necesidades del sistema, ya está en carrera para ser “ejecutivo”. A lo mejor no llega a ser ejecutivo, sino ejecutado; pero no importa: lo que importa es que *quiere* ser ejecutivo, que su voluntad se identifica con aquello que necesita el sistema. De esa manera es posible mantener a los *individuos* vivos dentro del sistema: fuera del sistema son *inviabiles*. Están vivos, pero a cambio de quedarse sin una cultura propia. El *verdaderamente pobre* el que está en la *incapacidad absoluta de funcionar individual y socialmente*, no es el que se está muriendo de hambre, es el que *se murió de hambre*. En la medida en que le quede algo de vida podría ser más pobre y estar privado de ella.

Lo que propone el sistema es que sean *menos los pobres* (que tengan menos hijos, si no, no los van a poder mantener vivos) y *que sean menos pobres* (que la educación pública se ocupe de enseñar a sobrevivir con muy pocos recursos a los *más* pobres). Con esas dos *reducciones* ya los tengo *adentro* del sistema, con muy poca capacidad de lucha.

Esta táctica resulta estratégicamente importante por su capacidad de dividir. Nos propone a los que no somos *tan* pobres dedicar nuestros esfuerzos a lograr que los *excluidos* sean capaces de *sobrevivir incluidos* en el sistema capitalista. Y como, a la vez, por un lado se nos presenta con mucha fuerza la imagen de que no es posible sobrevivir fuera, y por otro lado la situación real es tan grave, tan concreta y tan dolorosa, resulta que nadie puede dejar de valorar la importancia de mantener la vida del otro y de ayudarlo a que no se muera. Pero, al hacerlo, ya estamos aceptando las propuestas que consolidan el sistema que es causa de exclusión y muerte.

Ese sobrevivir en la pobreza no implica sólo la construcción de un tipo de subjetividad, sino que está armando también un modelo de sociedad en el que *debe haber* pobreza. Implica aceptar que las relaciones sociales sean relaciones de competencia y lucha por un lado, y relaciones de ayuda a los más pobres por otro; de modo que las cosas sean siempre así, sin llegar al extremo de que la gente se muera. Pero la gente sí se muere. Sólo que la muerte no es tampoco problemática si la puedo reducir a una situación *natural* y a *números*.

Desde Malthus la pobreza es presentada como algo *natural* y el pobre es responsabilizado de la muerte de sus hijos. Para evitarla se le propone, simplemente, no tenerlos: “Si Ud. no puede mantener hijos, no los tenga; porque si no, se mueren. Es una ley natural, matemáticamente calculable, porque la población crece en progresión geométrica y la producción en progresión aritmética”. Esa idea de que los pobres se reproducen porque tienen muchos hijos oculta la realidad: la pobreza, se reproduce porque se reproduce un sistema de exclusión: se reproduce un sistema que *produce pobres*.

Es interesante advertir que hoy, cuando la argumentación malthusiana es insostenible porque la producción crece en progresión exponencial y con posibilidades impredecibles que parecen casi infinitas, se sigue sin embargo en la misma línea de cálculos pseudocientíficos, sólo que ahora con criterios económicos de costo-beneficio.

Miguel Soler, comenta así un informe del Banco Mundial:²¹ “Tal vez la página más reveladora –para mí, hasta la repulsión- sea la página 34, que incluye un cuadro en el que se calculan las ‘externalidades de la inversión en educación de las niñas en Pakistán.’ Según dicho cuadro, educar a mil mujeres durante un año cuesta 30.000 dólares y, como contrapartida, aporta los siguientes beneficios: evita 60 muertes de niños que a un costo de 800 dólares cada uno significan un ahorro de 48.000 dólares; evita 500 nacimientos, que a 65 dólares cada uno ahorran 32.500 dólares; evita también tres muertes de madres, que a un costo de 2.500 dólares cada una supone un ahorro de 7.500 dólares. En total se ha producido un ahorro de 88.000 dólares, muy superior a la inversión alternativa de 30.000 dólares, lo que lleva al Banco a decir que ‘el costo beneficio de esas externalidades de salud y fecundidad se ha calculado aproximadamente en 3:1.’ La sola posibilidad de que se haya hecho una investigación de este tipo me asquea. ¿Quién es capaz de poner precio a la muerte de un niño o de una madre? Un nacimiento evitado ¿vale realmente 65 dólares? ¿Las muertes evitadas son atribuibles a la educación como variable incidente? ¿A qué conclusiones se hubiera llegado si los costos unitarios fueran más bajos y la rentabilidad hubiera sido negativa? ¿Se habría dejado de dar educación a las mil niñas en cuestión?”²²

Esta consideración tan frívola de nacimientos y muertes es particularmente insidiosa porque está en juego el “valor” de la vida. El sistema es especialmente excluyente de la producción, porque, gracias al despliegue científico-tecnológico, cada vez se necesita menos trabajo para producir. La sociedad parece que no *necesitaría* ser tan explotadora, pero como está fundada en la división social, entonces, *no necesita seres humanos*. Hay seres humanos *superfluos*; no tienen valor, sobran. Sólo se los mantiene vivos si su muerte es más cara...

Podríamos decir, entonces, que por un lado se necesita y se busca el *etnocidio*, exterminar las etnias que existen *fuera* del sistema capitalista (no necesariamente el *genocidio*, que es matar a todos los individuos de un grupo; sino que el grupo no pueda seguir existiendo como grupo distinto, *fuera* del sistema capitalista). Por otro lado se necesita y se busca consolidar y mantener la dominación *dentro* del sistema, produciendo subjetividades que se conformen con no ser *tan* pobres y que ideológicamente sean capitalistas.

²¹ BANCO MUNDIAL: **Priorities and Strategies for Education: World Bank, Sector Review, 1995**

²² SOLER, M.: Op. cit.

Los seres humanos se definen por su acción. Es decir: yo podré querer ser muchas cosas, pero soy lo que hago. En la acción voy definiendo mi vida. Pero toda ideología propone las acciones que hay que hacer. Entonces, se desarrollan determinadas prácticas que están estrictamente ligadas a la ideología, que corresponden a esa ideología. Puesto que la ideología dice que los pobres no tienen que ser tan pobres, desarrollo prácticas de asistencialismo social. Y mis prácticas están consolidando el sistema. Desarrollo prácticas educativas en que lo que realmente hago es lo que está propuesto por el Banco Mundial.

Las “reformas” educativas de nuestros países, desarrollan sistemas educativos que tienen que ver con esa propuesta. Pero también desarrollan prácticas educativas que tienen que ver con esa propuesta. También en cada clase yo estoy excluyendo, tratando con autoritarismo a mis alumnos, ayudándolos a aceptar la realidad actual cosa natural. Hay que tratar de dar, en educación, algún paso más: **salir del tipo de prácticas educativas** regidas por la ideología capitalista que es lo que necesita el sistema capitalista para seguir viviendo.

La educación es importante para el BANCO MUNDIAL; es importante para el sistema; de lo contrario no se “meterían a educadores”. Si es importante para el que dirige la estrategia contra nosotros, ha de ser importante también para nosotros. El sistema necesita la educación porque necesita generar subjetividades sometidas y necesita transmitir un modelo de sociedad y modelos de relación determinados. Necesita que se dejen de transmitir otros modos de relacionar y relacionarse.

Cuando empleo la palabra *transmitir* lo hago tomando en cuenta su etimología. Siempre se dice que la educación *transmite* conocimientos. Pero *transmisión* está formada de “trans” (a través de...) y “misión” (mensaje). No es tanto “llevar el mensaje a través de”, sino más bien “a través del mensaje”; en el sentido en que decía Mc Luhan “el medio es el mensaje”. El mensaje es: “éste es el tipo de sociedad”, “éste es el modo de relacionar, de relacionarse, de hacer, de comportarse, de razonar”, etc. No tanto porque se lo diga en el discurso explícito, sino porque a través de todas las prácticas cotidianas voy construyendo posiciones corporales, movimientos, comportamientos, valores, modos de pensar, etc., que sólo tienen sentido en esa sociedad, que a su vez ha sido planteado como única, como absoluta.

D.

En conclusión, el problema, para nosotros, consiste en *lograr restituir educaciones diversas*; no una sola educación, no un solo tipo de ser humano. Consiste, dentro de cada educación, en desarrollar al máximo todos los modos de relación posibles. Vean que cada cultura, cada educación, desarrolla ciertos modos de relación y obtura otros. Para llegar a ser un técnico de primera línea –buscaré un ejemplo no tecnológico, sino artístico-, para poder llegar a ser un eximio violinista, los jóvenes con mejores condiciones pasan internados durante años en una escuela especializada, equilibrando el cuerpo y el espíritu para que el movimiento preciso de la mano (aparentemente mecánico y sin esfuerzo, pero en realidad fruto de exigentes, prolongados y

sistemáticos ejercicios para lograr el desarrollo muscular y sensitivo que permita los movimientos exactos) sea capaz de transmitir la más eximia expresión humana en ese campo.

Estamos hablando de una *técnica*, del posicionamiento necesario para poder tocar bien el violín, que exige –para le logro de esa cumbre *humana*- la construcción de un individuo plenamente humano en función de ella. Ello hará que ese hombre no sea tan bueno para correr la Maratón. Pero si es corredor de Maratón, habrá de olvidarse de otro tipo de cosas humanas. Para poder desarrollar al máximo, en una persona, un aspecto de la humanidad, en el sentido más pleno, sacrifico otros. Para ser violinista obturo al maratonista que podría ser; para ser maratonista, me castro en tanto violinista. Es que, siendo el ser humano finito, pero de enormes potencialidades, el desarrollo efectivo de cada modo específico de ser hombre –valioso y necesario– exige el abandono de otros modos de ser humano, igualmente valiosos. Pero también debiera exigir el mutuo reconocimiento, no el mutuo desprecio.

Cuando a mi me forman en una cultura, ella puede ser sorda para la música clásica, no la puedo *sentir*. O por el contrario, me apasiona y la siento plenamente: pero entonces me cuesta entender otra, como el rock, que apasiona a otros. Una educación liberadora debiera enseñar a *gustar* todo, a *valorar* todo. Y a saber que cuando elegí una cosa, estoy dejando otras igualmente valiosas, que las han elegido otros seres humanos igualmente valiosos y a los que necesito para vivir plenamente. No voy a hacer medicina, pero necesito al médico; y quiero que haya médicos. Y –aunque no sea tan obvio– necesito y quiero que haya violinistas y maratonistas; necesito y quiero que haya seres humanos de otras culturas, con otras costumbres y valores. Eso es diversidad. Dar un paso: *necesito y quiero* que haya tribus indígenas. Dar otro paso: *necesito y quiero* que los hombres hablen distintas lenguas. Dar otro paso: *necesito y quiero* que haya distintas religiones...

Los *necesito* porque yo desarrollo *un* modo relacional: pretendo ser plenamente humano en un modo relacional. Pero sabiendo que hay otros. Al ser *relativo* mi modo, necesito del otro y necesito vincularme con él. Necesito *diálogo*: ir a través de distintas razones, de distintos lenguajes. Es lo que quiere decir “diálogo”: “a través de (diá) razones, lenguajes (logos)”. Pero también sería “*diá-ethos*”: a través de distintas culturas y valores. También “*diá-pathos*”: a través de distintas sensibilidades, pasiones.

Porque sé que lo mío es *relativo* (es *en relación a*) necesito *relacionarme* con el otro. Para poder ser yo *plenamente humano relativo* necesito que haya otros. Lo que obliga al diálogo. Y obliga a la *solidaridad*; en el sentido estricto de “ser uno solo”, los hombres y la naturaleza en un solo contexto relacional. Pero no porque no haya diversidad. Porque hay la máxima diversidad es que puedo decir aquello famoso del poeta inglés Donne: “La muerte de cada hombre me disminuye / porque soy parte de la humanidad”. Es decir, la muerte de cada hombre, de cada etnia, *me* hace ser *menos* hombre.

La idea de *competencia* es incompatible con esto. La idea de *un solo sistema* es incompatible con esto. El *capitalismo* es incompatible con esto. Dicho es otros términos: es incompatible con la vida humana.

2.

Tenemos, entonces, un problema de cierto tipo de *relaciones*, las relaciones entre los hombres, como *relaciones de poder* (cracia); que están detrás de otro tipo de relaciones, como las de los hombres con los *saberes*, que son las específicamente educativas. Y, en la base de estas relaciones, actualmente, las relaciones económicas.

Las relaciones de poder en *demo-cracia*: poder del pueblo. Es el logro de modos de convivencia entre todos, entre los distintos: poder de todos, poder compartido, poder diversificado.

La cuestión sería lograr un mundo donde sea posible el diálogo. En el sentido en que hablamos antes. No siempre es posible el diálogo. No es posible en todas las relaciones de poder. No es posible en un sistema global monológico que excluye todo lo que está *afuera* como “no humano”.

Pero ¿en qué condiciones es posible el diálogo?

La primera es la *condición de relatividad* de la que recién hablé: cuando yo hablo digo *mi* verdad, no *la* verdad; *mi* gusto, no *el* gusto; *mi* valoración, no *la* valoración. Lo cual supone la pluralidad y no el monólogo, y supone que no haya una globalización sin alternativas.

Otra condición de diálogo es que haya igualdad de poder. Si uno tiene el poder y otro no, no hay diálogo posible.

Por ejemplo. A mi me impresionó mucho el diálogo que se desarrolló en México hacia 1524 entre doce sacerdotes franciscanos enviados por el Papa y dirigentes políticos y religiosos mexicas.²³ La parte sustancial de ese diálogo (recogido años después por Fray Bernardino de Sahagún) consiste en la exposición de la Doctrina Cristiana por parte de los doce, seguida de la exposición de la concepción indígena (sugestivamente esta segunda parte, permanece “perdida”). Cada uno *dice* su verdad.

El diálogo me impresionó por su inicio, por el esfuerzo que hacen los franciscanos por presentarse como *iguales* a los indios. Señalan a los dirigentes aztecas que vienen a ellos, a su ciudad, a Tenochtitlan (o lo que quedaba de ella), no los hacen ir a Roma; que nos son dioses, sino hombres débiles y mortales como cualquier otro, que tienen dolores, sufrimientos; que vienen a traerles la Palabra de Dios, al que ellos no conocen, cuyo representante es el Papa que los envió a ellos. Y siguen diciendo Dios es bueno, que mandó a su Hijo a la Tierra, para la salvación de todos, y a los doce franciscanos a México para transmitirles ese mensaje y pedirles que renuncien a sus antiguos Dioses, que no son tales sino demonios asquerosos, que los destruyan y que acepten al único verdadero Dios. Los dirigentes mexicas contestan que están confundidos, que ya no

²³ SAHAGÚN, Fray Bernardino de: **Diálogos de 1524**.

tienen mando, que tampoco son sabios, pero que pueden ubicar a los dos sacerdotes supremos que tal vez puedan darles una respuesta. Los sacerdotes hacen que los franciscanos repitan todo y luego contestan diciéndoles: Ya no tenemos el poder: ya nuestros jefes no son nuestros jefes, son los de ustedes; no vinieron a nuestra ciudad, ustedes la conquistaron y es de ustedes; nos dicen que no son Dioses, pero hablan en nombre de Dios, puesto que hablan en nombre de su representante en la Tierra que es el Papa; entonces, nosotros nos tiramos al abismo, porque vamos a contestar a Dios y vamos a decir que no aceptamos su discurso, que preferimos morir; ya nos sacaron el poder, no nos saquen nuestras costumbres, no nos saquen nuestros Dioses aunque hayan muerto; hemos contestado la palabra de Dios y no tenemos poder: hagan con nosotros lo que quieran. Por supuesto, los franciscanos les dicen que no se tomen las cosas tan a la tremenda, que lo que quieren es su bien, que lo que quieren es conversar; y por ahí sigue el resto del documento.

Pero no es que los aztecas se tomaran las cosas a la tremenda: es que las condiciones del diálogo no estaban dadas. Más allá de las intenciones de los interlocutores *no estaban en un plano de igualdad*, unos tenían poder y otros no. No había un intercambio de *logos*; había uno que, desde la posesión del poder, decía que en el principio era el *logos*, que el *logos* era Dios, y el *logos* estaba en Dios, que hizo todas las cosas... y que Dios es *este Dios* y que no hay otro.

Nos va a costar mucho conseguir la *igualdad*. Porque para conseguir la igualdad en el diálogo tendríamos que salir de un sistema basado en la desigualdad de poder.

3.

Pero en la educación ¿no podríamos avanzar por lo menos en un intento de educaciones diferentes, múltiples, no dogmáticas, abiertas a otros? ¿educaciones que buscaran generar espacios nuevos, de diálogo y de igualdad? ¿No me pongo habitualmente como desigualdad ante mis alumnos? ¿No se trata de generar, de *gestar*? Ese término “gestión” que suele usarse en un sentido administrativo que suena tan feo, ¿no lo podríamos resignificar desde su verdadero sentido de *gestar* un mundo nuevo, como se gesta un hijo? Y en educación, ¿no estamos *gestando* hijos, no estamos generando subjetividades? ¿qué tipo de subjetividades? Entonces me parece importante tomar un discurso de Platón, al final del Fedro, cuando habla de lo que sería un *logos* legítimo (un lenguaje legítimo pero también una razón legítima) porque hay otros ilegítimos.

A.

El *logos* ilegítimo, para Sócrates, es el que está escrito: alguien lo escribió, los otros lo aprenden y lo recitan, lo repiten de memoria; pero no lo pueden interrogar. Sócrates dice que los escritos son como los cuadros: *parecen* seres humanos, pero cuando se los interroga no contestan. El verdadero *logos* es diálogo, es cara a cara en que el otro contesta y dice *su razón*.

Sin embargo Platón escribe. Porque se dio cuenta que si bien Sócrates puede dialogar legítimamente en el cara a cara cotidiano, sólo lo puede hacer en una comunidad reducida, en un grupo. En ese diálogo, por

ejemplo, sólo conversan Sócrates y Fedro, paseando por los alrededores Atenas. Ese diálogo personal, nos *excluye* a todos los que no estuvimos presentes. Lo mismo pasa con este grupo que formamos ahora: los amigos que vinieron a la mesa de hace dos días, se perdieron ésta, quedaron excluidos; y nosotros estamos excluidos de las demás mesas que están funcionando en este momento. Porque la condición humana es limitada y relativa: sólo puedo hablar con algunos, no me puedo vincular con todos.

Sócrates lo sabía y por eso *elegía* con quien hablar, decía que el discurso legítimo se dirige al “alma adecuada”, no a cualquiera. Pero lo que Platón hace es *escribir: hablar con* las futuras generaciones que van a discutir con él aunque yo no esté porque su discurso seguirá siendo legítimo. Seguirá generando en el otro la capacidad de desarrollar su propia razón, su propio discurso; la capacidad de defenderse a sí mismo y ¡ojalá! de discutir con el maestro y aun *contra* él. Lo que hace legítimo a un *logos* es que su discurso entre en *diálogo* con otro; que genere una *respuesta* que lo obligue a profundizar, a abrirse, a cambiar. En un proceso que no se cierra nunca en *la* única verdad, sino que genera *nuevos*, genera libres, genera distintos, no repetidores.

Si cada *logos*, cada discurso, es limitado, excluye porque es su condición excluir a otros, pero *por eso mismo* se ve obligado a abrirse a otros grupos de discusión; a abrirse permanentemente a los nuevos y a los que no conoce, y habilitar la palabra de los nuevos: que me digan su palabra; que me enriquece. *Necesito* a los otros; no puedo ser *yo*, sin ellos. Y ese *discurso legítimo* es tal aunque no abarque a todos, aunque no llegue al consenso, aunque sepa que no puedo llegar a un acuerdo entre todos, aunque *necesite el disenso*. *Tiene* que haber discrepancias. Si trato de llegar a un consenso en que todos estemos de acuerdo, lo que voy a lograr es imponer algo; que de todos modos será impuesto al que nazca después, que siempre podrá decir: “¿Por qué me hicieron esta sociedad? No es la que yo quiero: ¿Por qué me hicieron este mundo?”. Hagamos un mundo y una sociedad *abiertos*.

B.

Generar *nuevos* en la educación es generar nuevos espacios de encuentro y ampliarlos; *gestar lugares de encuentro* entre los diversos. Voy a resumir en pocas palabras esto diciendo que para mi es importante que esta gestión, que este gestar educativo, se trabaje por lo menos en el nivel de la teoría. *Querer saber* - filosofar- supone relativizar el propio saber. Relativizar el saber educativo, pero tener una idea de hacia dónde va la educación. Hacer una crítica de los discursos monológicos y de las políticas educativas monológicas. Y una crítica radical, porque esta crítica es ética y antropológica. Lo que está diciendo es que el capitalismo es inhumano. Y hacer esa crítica radical en cada una de nuestras prácticas trabajar dentro del sistema en los resquicios que nos deja. Si soy profesor del sistema público, por qué no voy a hacer una educación popular, si la educación del pueblo es la que está en la escuela. Entonces, que mis clases sean liberadoras. ¿Por qué han de ser cosas contradictorias la educación pública y la educación popular o la de adultos? ¿Por qué voy a dejar que la escuela sea un aparato ideológico del Estado, reproductor del sistema capitalista? ¿Por qué voy a hacer que mi aula sea todos los días una reproducción del sistema capitalista?

Podemos buscar gestiones democráticas de escuela (que es otro nivel que me parece importante) en el cual lo que se está haciendo aquí con la escuela ciudadana me parece clave.

Y en interrelación con la práctica docente en cada aula. Si cada aula fuera un espacio de diálogo socrático; si en cada aula se pudiera gestar el pensamiento autónomo de los jóvenes, si pudiera gestar subjetividades de nuestros pueblos, en vínculo con su comunidad; no en contraposición con ella, sino el desarrollo de su autonomía desde esa comunidad.

Si pudiera ser *diálogos* pero también *transdisciplinas*, que a través de cada disciplina esté formando seres libres; eso sería *transdisciplinario*. No borrar las disciplinas, sino, a través de lo histórico de la historia, hacer seres capaces de historiar; y de lo matemático de las matemáticas seres capaces de matematizar; y en lo filosófico de la filosofía seres capaces de filosofar. Seres capaces de sensibilizar, de erotizar, etc., etc., etc. *A través de* la educación lograr nuevos modelos relacionales de sociedad y nuevas subjetividades capaces de relacionarse en todos los campos y de valorar cada uno de ellos. Romper esa contraposición que ya decía Alejandro Casona entre el especialista que “sabe todo de nada” y el generalista que “sabe nada de todo”. Sino sabiendo que sólo profundizando enormemente, hasta la radicalidad de un saber querer vivir, puedo entender que esa plenitud humana es exigencia de que haya otra plenamente distintas, pero no absolutamente distintas en el sentido de que haya otras con las que no me pueda relacionar. Que yo las pueda valorar y querer sabiendo que no son mías y que son distintas. Porque al fin y al cabo, lo que más quiero y valoro –mi señora- es mía porque no es mía; es propiamente mía porque es otra y es distinta y es libre. Y es lo que más quiero. Lo mismo vale para mis hijos y para todas las demás cosas.

El otro punto a trabajar no sería sólo el aula sino que tenemos que formar docentes y gestores liberadores. Tenemos que formarlos en la práctica y en el diálogo sobre si su práctica ha sido buena o no; en qué falló; en la revisión constante de mi propia práctica –sólo y con otros- en la escucha de lo que me dice otro. Pero normalmente creo que mi aula es mi propiedad privada, que allí no entra nadie... Eso hay que romperlo. Mi aula tiene que ser discutida y compartida por los demás; por mis estudiantes y por mis colegas. Tiene que ser un espacio público, de discusión pública.²⁴

Bueno: se trata de **que el pueblo se apropie de la escuela**, que la haga *suya*. Se trata de articular esto con propuestas de cambio social y con movimientos populares. Y se trata de no olvidarse que esto incluye también el aspecto curricular. Es decir, todas las medidas y contenidos necesarios para que la escuela pueda ser liberadora. ¡Hay trabajo por delante!

²⁴ ¿Puede incluirse aquí el ejemplo, en el Montevideo del siglo 19, de Alberdi *asistiendo* a los exámenes *públicos* de Ruano y luego *criticándolo públicamente en la prensa*?

ANEXO I

ESQUEMA (POA, 6-7-00)

1. Banco Mundial, etc.: **estrategias** contra POBREZA y EXCLUSIÓN por EDUCACIÓN.

Pero son organismos del SISTEMA GLOBAL que GENERA pobreza y exclusión y por tanto REPRODUCE LAS CAUSAS de pobreza.

A. POBREZA HUMANA (PNUD):

ABSOLUTA INCAPACIDAD de actuar como ser humano.

EXCLUSIÓN de humanidad.

ABSOLUTIZA una sociedad (absoluto: *lo que no ntra en la relativa capacidad de relacionar de una sociedad*)

“POBRE”: no trabajador, no productor; no contratante; no consumidor; no ciudadano: por lo tanto: FUERA del capitalismo.

- B. (la estrategia del BM procura): IMPOSIBILITAR ALTERNATIVAS; o sea: IMPOSIBILITAR LA VIDA DE GRUPOS HUMANOS FUERA DEL CAPITALISMO (EX-clusión), por medio de INCLUIR EN EL CAPITALISMO (IN-clusión):

- **individuos** sin otras *necesidades* que las del sistema;
- **vivos**, pero SIN CULTURA propia; que sean “menos” pobres, que sepan “sobrevivir” en la pobreza.

ESTA ESTRATEGIA BUSCA

a) ETNOCIDIO, eliminación de TODA ALTERNATIVA

b) consolidar, mantener dominación DENTRO del sistema con gente:

- satisfecha de NO SER TAN POBRE
- ideológicamente capitalista
- con prácticas que reafirman eso.

- C. Para eso necesita **EDUCACIÓN** que genere:

a) SUBJETIVIDADES sometidas

b) TRANS-MISIÓN de MODELO DE SOCIEDAD y MODOS DE RELACIÓN

- D. TODA EDUCACIÓN HACE DETERMINADOS HOMBRES, RELATIVOS.

CONCLUSIÓN: EL PROBLEMA ES LOGRAR EDUCACIONES DIVERSAS:

- | |
|------------------------------------|
| a) desarrollo de MODOS DE RELACIÓN |
|------------------------------------|

b) que por ser **relativos**, necesitan **entrar en DIÁ-LOGOS**.

2. Cambio de RELACIONES DE PODER (CRACIA)

DEMO-CRACIA: Modos de convivencia con **poder de todos**; compartido.

Lograr un mundo donde sea **posible** el DIÁ-LOGOS.

Condiciones de posibilidad del diálogo:

A. **RELATIVIZACIÓN**: (**mi** verdad, no **la** verdad); **pluralidad**, no monólogo; por tanto: no *globalización sin alternativas*.

B. **IGUALDAD**: de poder. Por lo tanto, **cambio de estructuras sociales**.

3. ¿Y EDUCACIÓN?

Diferentes, múltiples, no dogmáticas;

abierta a todos.

GENERAR, GESTAR:

A. LOGOS LEGÍTIMOS

a. Cada logos es *limitado*; **excluye**, es su *condición*,
Por eso mismo **abre** al otro, habilita su palabra. (*Necesita* otros)

b. es legítimo, no si abarca a todos en “consenso”, sino si:
GENERA NUEVOS ESPACIOS DE ENCUENTRO, abiertos.
GESTAR LUGARES DE ENCUENTRO ENTRE DIVERSOS

B. Algunos NIVELES EDUCATIVOS PARA GESTAR ESOS LUGARES:

(MACRO)

a. TEORÍA (Filosofía: “querer saber” desde la relativización del saber propio.

Crítica de monólogos, cierre.

b. De ahí, análisis de POLÍTICAS EDUCATIVAS

- **crítica radical** (ética, antropológica) de políticas “contra el hombre”
- delinear **políticas positivas** (demo-cráticas);
- **dentro** del sistema: “soplar en las rajaduras”
- **fuera** del sistema: inventar alternativas.

c. GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA

todo esto en interacción con:

d. PRÁCTICA DOCENTE. Cada AULA:

- un ESPACIO DE **DIÁLOGO SOCRÁTICO** para gestar PENSAMIENTO AUTÓNOMO DE SUBJETIVIDADES DE NUESTROS PUEBLOS
- un MODELO DE SOCIEDAD Y DE RELACIÓN (modos de sensibilidad y relación entre las personas y con los saberes: **diá-**, **trans-**)

e. FORMACIÓN DOCENTE (y de gestión) LIBERADORA.

- centrada en **teoría y práctica**.
- en permanente **autocorrección**.
- en **diá-logos** entre: futuros profesores, generaciones, disciplinas, zonas

FIN: GESTAR ESPACIOS...

- **apropiarse de la escuela**
 - **articular con movimientos y propuestas económicas, sociales y populares**
- pensar desde ahí democráticamente el CURRICULUM**

ANEXO II

Respuesta a invitación

La propuesta me entusiasma. Por supuesto: también me da miedo. Por mi ignorancia supina en el tema. Por la cierta sensación de injusticia que implica: estoy seguro que muchos otros estarán en mejores condiciones que yo de decir cosas importantes -cosas bien fundadas, cosas muy pensadas- sobre ese tema en el que yo habitualmente no incursiono. (...)

Yo pensaría en articular algunas reflexiones hechas en diversos contextos: a) eso de que la educación servirá para eliminar la pobreza, que dicen los que producen pobres; b) eso de "incluir" que es una variante de la vieja "integración" aplicada a los indios; que nunca fue visto sin "exclusión" (o sea el vínculo de lo educativo con algunas cuestiones de antropología cultural); c) una preocupación por lograr ámbitos de discusión articulados que puedan llegar a ser de "toma de decisiones" (generales); d) otra preocupación por el vínculo de cada escuela con su ámbito y la escuela como espacio microdemocrático; e) lo mismo a nivel de aula. (...)

Ahí va un primer esbozo sin redactar:

1. Banco Mundial dice luchar contra la pobreza con la educación. Margina y excluye con ella. Globalización capitalista implica marginación: dejar fuera del sistema donde es el llanto y el crujir de dientes. O sea "dejar ser", dejar libre, dejar autónomo. Pero en la imposibilidad de vivir porque en la imposibilidad de desarrollar culturas fuera del capitalismo.
2. Pero incluir es incluir en el capitalismo globalizador. O sea incluir en la situación oprimida, no autónoma, no libre, y sobre todo desgajada de toda raíz cultural y de toda solidaridad: incluye individuos. Análogo a lo que pasa con etnias indígenas "en riesgo de extinción" cuando se habló de su "integración": incluimos individuos ya desculturizados o sea los incluimos dominados. Es homogeneización. Ya no a nivel nacional como el siglo pasado, sino mundial. A lo mejor ese es el sentido básico de la institución escuela. Por eso la cuestión no es la inclusión sino la transformación en estructuras en diálogo que admitan la diferencia.
3. De ahí la cuestión de la democracia. Se trata de incluir no individuos sino grupos (etnias, culturas, etc.) diferentes. Se trata de democratizar las relaciones internas a los grupos (que la hayan perdido) y entre los grupos. Concebir la escuela como un lugar intercultural, intergrupar, interpersonal. Como espacios de diálogo. Como formación que se da a través de distintos logros.
4. Se habla de democratización de la enseñanza, para referirse a masificación de la enseñanza. No es eso, sino democratizar las relaciones; es decir hacer participar en las decisiones.
5. Democratización de las decisiones generales: discusión pública de la educación: a través de qué contenidos, métodos, etc. se ha de formar a las nuevas generaciones. En este sentido creo que en Brasil, con reuniones como ésta, se ha avanzado algo. Pero no alcanza: tiene que haber mecanismos ágiles de consulta y de toma de decisiones democrático. Esto puede ser lo más difícil y lo menos realizable porque macrodemocrático. Sin embargo hay que darse aunque sea instituciones populares de discusión. Al menos para que en la eventualidad de tener algo de poder, éste sea ejercido democráticamente.
6. Democratización de cada escuela: estructuras dialogales en cada centro; trayendo a la escuela (a cada escuela) la cultura del barrio, de los padres, las expectativas de los jóvenes, las del sistema educativo, las de los profesores, las de los directores. Concebirlos como gestores no será en el sentido gerencial sino en el sentido creativo o maternal de gestar y ayudar a gestar democráticamente; y en el sentido de ser meros gestores de lo que pide el pueblo.
7. Democratización del aula: filosofar con niños.
8. Experiencias y propuestas concretas.

Mauricio Langon. 20 de Abril del 2000.

ANEXO III

SÍNTESIS DE LA COMUNICACIÓN DE MAURICIO LANGON EDUCACIÓN E INCLUSIÓN DEMOCRÁTICA

Algunos organismos multinacionales, como el Banco Mundial, dicen luchar contra la pobreza y la marginación a través de la educación. En realidad procuran *incluir* a todos en una *globalización* capitalista que tiende a imposibilitar la vida de cualquier grupo o cultura *fuera* del mismo, impidiendo el desarrollo de cualquier alternativa o cambio al sistema totalizador y homogeneizador.

Se busca *incluir* individuos, es decir, construir subjetividades acordes (por sus ideas, actitudes, aptitudes y sentimientos) a las *necesidades* del sistema, de modo tal que dichas necesidades sean asumidas como *propias* de los individuos. Se genera así la *exclusión* (o sea el riesgo de *extinción*) de toda alternativa, de modo análogo a como se “integró” indígenas al sistema capitalista de antaño (y como se sigue haciendo hogaño) aniquilando la vida propia y libre de sus etnias (*etnocidio*). Por eso la cuestión no es la *inclusión* sino la transformación de las estructuras sociales en estructuras en diálogo que admitan la *diferencia*.

De ahí la cuestión de la *democracia*, concebida como *espacio de diálogo, toma de decisiones y prácticas entre diferentes*. Se trata de lograr estructuras abarcales de grupos y culturas diversos: *abiertas y diferenciadas* en su interior. Se trata de concebir la escuela como un lugar intercultural, intergrupal, interpersonal. Como espacio de diálogo. Como formación que se da *a través de distintos logos* (dia-logos). El problema de la *democratización* de la enseñanza no es el de su *masificación*, sino el de la *democratización de sus relaciones internas y externas*.

Será democratización de las decisiones generales (*macrodemocracia*): discusión pública de la educación. Por difícil que esto sea aunque sea habría que darse instituciones populares de discusión. Al menos para que en la eventualidad de tener algo de poder, éste sea ejercido democráticamente.

Será democratización de cada escuela (*microdemocracia*)

Será democratización de cada aula.

Será democratización de la autoformación de los docentes.

ANEXO IV

IDEAS A TENER EN CUENTA

1. La perspectiva de la educación **desde una antropología filosófica**, como “función” de una **geocultura**; o sea en relación estrecha a la **vida humana**. (Y **NO** en el marco de la relación con una **sociedad** a la que la educación *integra* o defiende o reproduce o, etc.).

La educación **conforma subjetividades, hace mundos, hombres, sociedades, etc.** Más estrictamente **configura relaciones** entre los hombres, con el mundo, etc. No hay sociedad, ni hombre, ni mundo, sin educación. La sociedad o el mundo **no es** una cosa en la que los hombres se *incluyen* o se *excluyen*, no es un *budín* en el que metemos *pasas*, ni un *recipiente* (¿una ciudad amurallada?) en el que algunos quedan *afuera* donde es el hambre y el crujiir de dientes. Todos somos hombres, todos nos humanizamos socialmente, todos nos educamos (aunque no haya escolar, etc.): Kamala y Amala también son producto de **una** educación. No hay **la** educación, sino **diversas** educaciones, como culturas, grupos humanos, etc.; como hay diversos seres humanos: que se relacionan de diversa manera.

2. La cuestión está entonces en los **modos humanos de relación** deseables, posibles, reales, etc. y cómo se van construyendo en cada educación. **Toda educación construye hombres, conforma determinados modos relacionales** (y embota otros) (incluso modos valorativos, o básicamente modos valorativos: esto me gusta y me atrae, esto lo odio y me repele; esto me es ininteligible, indiferente, aburrido; esto me es apasionante, justifica perder mi vida por defenderlo y amarlo; esto me es odioso, justifica perder mi vida combatiéndolo o hacérsela perder a otros por defenderlo).

Por eso no está del todo de más hacer **relatos** sobre la **relatividad** de toda **relación**. No se construyen individuos y después sociedades ni viceversa: **se van construyendo determinados tipos de individuo y sociedad, siendo individuos y en sociedad**. Ese irse contruyendo es la educación. Que es siempre “a lo largo de toda la vida”; siempre en cambio y siempre “la misma” en el sentido de que construye también la **identidad** del grupo y de la **persona** y la identidad de la educación correspondiente.

3. La situación actual es básicamente que **una sociedad**, un mundo, un tipo de hombre, un tipo de educación, se ha logrado imponer en general sobre todo el mundo y se presenta como **la única** real, deseable y posible. Reduciendo toda otra a **mera alternativa** (es decir: la relación no es biunívoca o igualitaria; la “alternativa” se define por relación al referente principal y se llama a sí misma “otra”, por contraposición a “la” única). Esto la obliga a asumir **el mismo modo relacional**: por definición hay una sola alternativa; se trata de conseguir algo que *sustituya* la educación que hay por **una otra**.

4. De modo que **el modo educativo dominante actual** ni genera exclusión social ni lograría superarla incluyendo en su seno a todos como modo de incluirlos en *la* sociedad. Lo que hace es, ciertamente, conservar el sistema, construyendo subjetividades aptas para **“reproducirlo”**. Pero es también y al mismo tiempo **reproducción de las contradicciones y de las oposiciones**, porque lo que **reproduce** es **los modos de relacionar**, (de sentir, de gustar, de valorar, etc.) **más básicos y más propios de esa sociedad**.

De otro modo: Marx habla de la reproducción de la vida, que es la reproducción de cierto **modo de producción** (relaciones) de los medios de vida, y, más en general, cierta **(con)forma(ción) social** (ciertas relaciones); cierta forma determinada de **estar** (ser y hacerse, relacionar y

relacionarse) el hombre **en sociedad**. La educación, estrictamente, no “reproduce” ese modo de “estar”, es uno de los elementos que dinámicamente está siendo (es uno de los elementos de una compleja *relación*). Y es un punto clave porque en ella **a la vez que es un modo de relacionar, se van relacionando los hombres, es decir, van construyendo los modos de relacionar y relacionarse de esos hombres**. Un estudio de los *modos de relacionar*, incluye el estudio de los *modos de educar*. Y excluir/incluir es un modo de relacionar (y de educar...)

5. Todo esto supone que ya estamos en **modos de relacionar desde los cuales son visibles como deseables o indeseables modos de relacionar posibles (y son invisibles y por ello imposibles, otros)**. Dicho de otro modo: **todo modo de relacionar es relativo**. Sólo es posible relacionar *desde* lo visibilizado en un modo relacional dado.

Esto no quiere decir que todo vale igual: al contrario todo adquiere *determinado* valor para *determinada* forma de ser humano; el valor es una relación y la construyen los hombres. Sólo cae fuera de la *valoración* (es invalorable, incomprensible) aquello con lo que no se puede entrar en relación desde determinado modo de relacionar; aquello con que ese modo de relacionar *dejó de relacionarse* (por ejemplo, en nuestra cultura habitual, la relación mística con lo *absoluto*(¿?)) o con aquello con lo que *nunca se estableció relación* (y que no puede ser dicho, ni imaginado, ni soñado –que son modos de relacionar-); o sea, con lo que es *absoluto* en determinado modo de relacionar. Por definición lo **absoluto**, en relación a un grupo humano, es lo que no entra en la capacidad de relacionar de ese grupo.

6. **Exclusión** parece un nombre “sociológico” para “**absoluto**”. Incluso por su mayor radicalidad respecto a **marginación**. Sin embargo “estar al margen” es una relación por referencia a algo que no está al margen (sino en el centro, etc.). Ser *excluido* es una relación por referencia a lo que está *incluido*. Aluden a un *estar afuera* y un *estar adentro*, respectivamente.

La **pobreza humana** como **absoluta incapacidad** de ser y hacer nada humano define un modo de relacionar y valorar (humano/inhumano; civilizado/bárbaro; cultura/naturaleza), pero lo hace **absolutizando su propia relatividad**. En efecto: lo **excluido**, lo que **está afuera**, está puesto como **Absolutamente Otro**, como fuera de la relación, como subsistente per se. Y, sin embargo, está siempre hecho **desde un desde** muy concreto: el que está fuera de la polis y vaga errante y sin ley es, o más que un hombre, o menos que un hombre... Por tanto, protagóricamente, el “hombre” sigue siendo la medida de todas las cosas, de las que son en tanto son y de las que no son en tanto no son. Y el “hombre”, claro es determinado modo social. Así que puede negar la calidad de “humanos” a otros hombres.

En la actualidad estamos ante una **absolutización** de la sociedad capitalista particularmente **absoluta**, pues tiene el poder *global* de imponerla.

7. Por eso el asunto de ver como **excluidos** a otros, es una definición relativa, vista desde un **dentro** que, desde allí, **planifica políticas** (¡o guerras, es decir, **estrategias!**) para, contra, sin, con... los **excluidos** (o “la exclusión”, que es lo mismo). Por ejemplo: a) exterminarlos; b) integrarlos a la sociedad de referencia como si fueran gente como uno; c) “dejarlos ser”... (en la medida en que se mantengan lejos, o reducidos, o no molesten, o estén del otro lado de las rejas); d) ponerse a su servicio (llevarles ofrendas –velas, corazones humanos, polenta-) quiero decir “adorarlos” y divinizarlos (“cada vez que lo hiciste con el más pequeño de mis hermanos conmigo lo hiciste”). En fin: que es jodido relacionarse con aquello que se dijo que uno no se podía relacionar... Porque la política “obvia” (vamos a relacionarnos, simplemente, con ellos) no es tan obvia porque, justamente, “relacionarse” puede ser cualquiera de esas maneras de relacionarse, todas

las cuales tienen por detrás una estructura relacional que las sostiene y que no depende de cada uno de nosotros: que “ellos” no son como “nosotros” y están “afuera” de lo que es “el bien” (para nosotros, claro; pero “para nosotros” es “el bien”).

Y entonces **todas** las acciones nuestras –toda nuestra **práctica**, que es toda la realidad- tienden a **mantener y repetir esa estructura relacional**. (No los vamos a matar “del todo” y si lo hacemos ya inventaremos otros; no los vamos a “integrar” del todo y si lo hacemos ya inventaremos otros; no los vamos a “dejar ser” del todo, sin relación -en especial, sin relación de “control”-; no vamos a estar tan “a su servicio” que nos transformemos en uno de ellos y, si lo hacemos, igual la estructura se mantiene: “siempre habrá pobres”).

8. Dicho en otros términos: **siempre habrá otros con los que nos relacionaremos**. Siempre habrá **relaciones**. Entonces el problema no pasa por la **exclusión**, sino por las **relaciones de poder**, que las llamaremos **cracia**.

Y, entonces, por la **democracia** o sea por el poder del pueblo, por el poder de todos, o por el poder compartido, o por (iba a decir por un tipo de relaciones verdaderamente humano, pero qué va: también son “relaciones humanas” las de dominación, tortura, etc.). Digamos, un tipo de convivencia deseable y conversado.

9. Y eso supone un **mundo donde sea posible dialogar** lo que nos pone ante un cierto círculo: porque **una condición de diálogo es la igualdad de poder**.

O, si se prefiere, mientras discutimos amablemente y en torno a una mesa cómo debe ser la sociedad: ¿qué tal está organizada la sociedad? ¿con hambre, desigualdad, etc.?, entonces, ¿cómo me voy a poner a conversar?: pateo la mesa y peleo.

Pero si *primero* peleo, entonces ¿qué pasó con el diálogo? ¿cómo podré sentar a otros a ninguna mesa cuando yo tenga el poder? Y ¿para qué sentarlos, si “ya sé” qué es lo que hay que hacer?

10. La cosa sería **avanzar en la ruptura del círculo** al menos reconociendo que: a) la educación formal no es capaz de cambiar todo, pero puede cambiar algo; b) que la educación popular tampoco es todo y también puede cambiar algo; c) que el diálogo es de posibilidades muy reducidas pero puede ser intentado a condición de que haya un diálogo verdadero entre iguales previo: quiero decir, que el pueblo debería irse dando estructuras propias de diálogo, entre otras cosas, para poder llevar a una “mesa de diálogo” en las actuales asquerosas condiciones, posiciones claras y concretas que tal vez podrían permitir mejoras o que al menos serviría para ir armando plataformas razonables y compartidas; d) que el cambio de las condiciones sociales no pasa sólo ni principalmente por la educación y el diálogo, pero sin ellas los otros caminos no son viables o arriesgan terminar reproduciendo los mismos o análogos modos relacionales.

Un beso,
Mauricio

ANEXO V

IN/EX

Excluir: “Echar **fuera del lugar que ocupaba**”

(¿Ocupaba antes un lugar adentro?)

Incluir: “poner una cosa **dentro** de otra o de sus límites”; “cuando todo elemento de A lo es de B: $A \subset B$ ”.

(¿Quiero que todo *elemento* popular lo sea del sistema capitalista?)

Integrar: “entrar a formar parte de un todo”.

(¿Y, no será mejor permanecer **fuera**?)

IN \Leftrightarrow \square \Leftrightarrow EX.

(Dentro o fuera de una “caja”. ¿Quiero estar en la caja?)

In: depende del deseo de ir hacia adentro, de estar en... Y de la sensación de estar fuera de la fiesta.

- Pero la fiesta está hecha de modo que sea fiesta PRIVADA (prohibida) para muchos.
- La exclusión no es total, porque el sistema es global: y me incluye siempre **en** el sistema aunque me excluye **de** sus goces (trabajo, propiedad, mercado, contrato, consumo, ciudadanía -Logiudice-)
- e incluye mi deseo de ser **más** propietario, etc. o sea **más poderoso** (Hobbes)
- soy no propietario **en** una sociedad de propietarios privados
- soy no consumidor **en** una sociedad consumista
- soy no ciudadano **en** una sociedad no-democrática.
-

CUANDO QUIERO SER INCLUIDO en ella, ya fui incluido como EXCLUIDOR.
--

- HACER OTRA CAJA no fundada en:
- competencia, sino solidaridad
- propiedad privada sino comunitaria
- consumista sino compartida
- “democrática” sino demo-crática
- trabajo explotado sino trabajo libre, etc.

HACER MUCHAS CAJITAS DE NUEVA SOCIEDAD

- economías alternativas
- aulas democráticas y dialogales
- Educación: espacios para construir lugares democráticos no excluyentes pero Excluidas e inclusoras; excluidas porque inclusoras, porque no capitalistas en “peligro de extinción”, pero en “posibilidad de vida o resurrección”.

ANEXO VI

IDEAS PARA EXCLUSIÓN/INCLUSIÓN

1. Educación es inclusión en una sociedad.
Trabajo educativo con, del, en el pueblo: hacia la liberación.
No está planteado desde una “alteridad” como sería de alguien (que no es pueblo) haciendo una educación “para” el pueblo.
2. **Desde el pueblo:** “Educación **del pueblo**”, en el sentido de educación **propiedad del pueblo**, o educación “popular”
3. No puede/debe **excluir** la escuela como institución sino **resignificarla a través** de la práctica cotidiana, como **escuela del pueblo** (en el sentido dicho).
4. La **práctica** de a) **docencia** directa e indirecta (maestros, profesores, profesores de profesores, inspectores, etc.) y b) **administración** (administrativos, directores, gestores, etc.) .
En **gestión popular**. Ayudar a **gestar** al pueblo; requerido por el pueblo; hecho por el pueblo; y ayuda a **gestar pueblo(s)**
La escuela es educación **del pueblo**. El pueblo **apropiándose** de la escuela (haciéndola **propia del pueblo**; no *privada*)
Los docentes, padres y estudiantes **apropiándose de la escuela como lugar de trabajo**
Los docentes como “productores” de **subjetividades** y de **grupos**.

Que la escuela del pueblo sea un lugar para gestar nuevos modos de relacionarse en espacios democráticos y gestar nuevos tipos de subjetividades (modos de relación)
--

5. CONTEXTO: de “reformas” im-propias, im-pertinentes que actúan al revés: **el neoliberalismo se apropia privadamente de nuestra educación del pueblo**, (de las escuelas que de algún modo no supimos o pudimos apropiarnos).
Esto diferencia escenarios (Uruguay, Brasil, etc.).
Además se hace por medio de una **centralización** (B.M., etc.) que **descentraliza** municipalizando y privatizando y **divide** las posibilidades de oposición generando situaciones distintas en las prácticas de las personas.
Pero esa política es **ambigua**, porque también abandona espacios de lucha; o mejor, permite que el pueblo **ocupe espacios** (por ejemplo, las escuelas municipales de POA):
 - a. **descentralización** (real o no; ¿en manos de burócratas, pequeños déspotas, funcionarios serviles o del pueblo?) ¿cómo apropiarse de las escuelas **abandonadas** por el Estado capitalista?
 - b. **privatización** (por descrédito de escuela **pública** o por incentivo: escuela privada es “negocio”, pero también es más “calidad”; **separa** ricos/pobres: ¿es posible que el pueblo se **apropie** de escuelas “privadas”?
¿qué proyecto pedagógico popular? ¿qué curriculum para el pueblo?
 - c. ¿Qué **educación**?
Partir del **quién** (el pueblo)
Gestión demo-crática
Curriculum articulado y abierto:
 - a través de; día, trans

- relacionar
 - filosofar; matematizar; historizar;.....ar
 - **diá**-logos
6. Educación popular de adultos supone **otra base** desde la diversidad de los múltiples grupos humanos:
- diálogos entre **hombres cultos** diferentes
 - cada uno se enriquece **desde** su **propio logos, ethos y pathos**.
 - capacidad de **convivencia**
 - positividad de potenciación de condiciones de vida en convivencia (acuerdos, consensos, etc.)
 - asunción de disensos, diferencias y conflictos.
- Diá-logos: vinculado a poder del pueblo contra el autoritarismo.
7. EN CONTEXTO CONFLICTIVO (político) con discurso monológico y realidad y poder universales.

ANEXO VII

ficha PROPIA



Lo que me es **propio**, mi **identidad**

- mi **PROPIEDAD**

En “lo más íntimo de mi intimidad” (*intimo intimo meo*), encuentro a Dios (San Agustín): en lo que me es más **propio está el otro**: Dios, Nucha, mis padres, mis amigos, mis hijos, mis maestros, mi sociedad. Están los que **quiero**, lo que no soy yo, lo que no tengo, por eso lo **quiero** (en el doble sentido de: lo **deseo** y lo **amo**). Es lo que me hace, lo que me **da ser**

No soy **PROPIAMENTE** yo **sin los otros**, sin la comunidad.



construyo mi **propiedad** con, contra, pese a, gracias a otro(s), en la **alteridad**.

- me **A-PROPIO** de lo otro;

(un modo de sentarme, de hablar, de gesticular; un aroma, un gusto, un sabor, una sabiduría, un valor, un modo de valorar);

me lo **como** y más que lo **a-similo**, me lo **apropio**: lo hago ser yo; pasa a ser mi carne y mi sangre, y mi espíritu y el sentido de mi vida;

me hace **crecer** o **desarrollarme**; me hace como soy; me hace cambiar; me cae bien o me indigesta; me atrae o me repele, pero **me constituye**;

hasta el grado que ya no puedo discernir mi **identidad**, mi **propiedad**. Yo no era nada antes de los genes de mis padres. No soy nada sin la leche de mi madre, sin su idioma, sin la religión y el modo de ser de mi padre...

soy **apropiación**, soy **identificación** de diversidades;

hasta que hago a otra/o carne de mi carne y hueso de mis huesos y me fundo con ella (él) hasta ser “una sola carne”, sin que deje de ser otra/o.

Vivir es **apropiarse** de los otros. Vivir es **liberar** a otros. Vivir en **convivir** con otros. O sea, con lo que me es **más propio**; con mi intimidad más profunda.

- pro/yecto mi **propia continuidad**,

la continuidad de mí mismo (siendo uno con otra/o dejándola/lo que entre en mi intimidad, fusionándonos sin anular la diferencia)

Y **MI** continuidad más propia, **mi propiedad más propia** son mis hijos, que son **otros**, libres y diferentes, que no son yo. Mi propiedad más propia es alteridad.

- En conclusión **MI PROPIEDAD NO ES PRIVADA**
Lo que me es más propio, lo que determina mi identidad es **abierto** por/desde los otros y permanece abierto a los otros, por **necesidad propia**.
- La **PROPIEDAD PRIVADA** es **propiedad prohibida para otros**, los **privo** de ella. Los hago carentes de ella. Los **excluyo**. Es **propiedad exclusiva**

Así, por ejemplo, este discurso, esta producción intelectual, debería ir acompañada de muchas notas al pie donde dejara constancia de dónde saqué los elementos con que la construí: de lo contrario es un plagio, un robo... pareciera que le quité a otro su “propiedad privada”. Una vez hecho eso, dejada constancia de todas mis *deudas*, intelectuales (sin lo cual mi trabajo no vale, es siempre sospechoso de robo, de reiteración, de copia, de falta de originalidad), una vez garantizado que mi trabajo me da la propiedad exclusiva de mi discurso, entonces, ahora sí, puedo , puedo ponerle mi **marca**, ponerlo como **propiedad privada**: prohibida para ustedes que no tienen derecho a *apropiarse* de ella, triturarla, transformarla, hacerla otra, darle la forma **propia** de ustedes. Es mi derecho de propiedad privada de prohibirles a ustedes la entrada, el paso, el uso, el aprovechamiento. Los **excluyo** de mi discurso. (O, al menos, les cobraré “derechos de autor”).

Al mismo tiempo, mi discurso queda **privado de toda vida**, se agosta; no vive en otros discursos legítimos que lo tomen en cuenta y se lancen incluso contra él (que según el Sócrates del **Fedro** era el mayor grado de felicidad a que puede aspirar un hombre). Se encierra, se cierra, no cambia ni se desarrolla en ustedes, no gesta nada, muere. Como un libro no leído.

<p>LA PROPIEDAD PRIVADA ES LA MUERTE DE TODA PROPIEDAD porque es el corte radical entre mi identidad y la identidad de mi grupo y de la humanidad; porque se funda en la insolidaridad.</p>
--

La **propiedad privada** es secadora de las fuentes que no saben a dónde correrán sus aguas en el futuro. El que queda fuera de la propiedad privada queda excluido; y el propietario se priva de la vida.

- **INCLUIR**

No puede ser *incluir en una sociedad de propiedad privada*; no puede ser incluir en una sociedad de *exclusión*.

Entonces el asunto es doble:

- a) Por un lado avanzar hacia estructuras *económico-sociales* **inclusivas, solidarias**. Ellas necesariamente serán **excluidas** de una economía excluyente. En la medida en que la economía privatista es fuerte y global, y se presenta como única aun para nosotros mismos, las estructuras económicas solidarias serán débiles, marginales, excluidas (al menos de los *goces* del consumo y de los indudables logros del sistema capitalista). Pero no necesariamente *aisladas*. De ahí la necesidad de *redes articuladoras*.
 - b) Por otro lado avanzar hacia estructuras *político-sociales* **demo-cráticas** que también funcionarán en lo *micro*, excluidas de (y *dominadas* por) las estructuras políticas de dominación. Avanzar hacia el poder del pueblo. Lo que supone ir generando estructuras **inclusivas** en y gracias a las diferencias. Estructuras *dia-logales* (y no monológicas).
- Y esto último es lo que nos ocupa aquí: transformar cada aula del sistema formal, cada escuela (municipal o no), cada universidad, cada actividad de educación “no formal” o “informal” o “popular” en un MICRO ESPACIO DEMOCRÁTICO articulado no sólo con los “otros”, sino también con las estructuras económico-sociales solidarias.

Mauricio Langon. 1/7/2000.

ANEXO VIII

GESTAR ESCUELAS POPULARES Y FORMAR DOCENTES DEL PUEBLO

- a) No división escuela/educación popular. No habrá verdadera educación **del** pueblo sin **escuela apropiada por el pueblo.**
- b) **Apropiarse** de las escuelas: públicas, municipales, privadas...
- c) **Una vía importante: la formación de los docentes y gestores** de modo que sean capaces de: 1) generar ámbitos demo-cráticos; 2) generar subjetividades demo-cráticas; para generar el poder del pueblo; liberación.
 - **teoría** desde su práctica
 - **praxis**, articulada y coherente con teoría

Inédito viable:

- maestros y profesores liberadores
- cada aula como espacio de participación democrática.

Generar **subjetividades + espacios** a través de la educación.

Espacios económicos articulados a eso (enriqueciéndose de eso y posibilitándolo) “fuera” del sistema capitalista

Espacios **políticos**, posibilitando espacios económicos y educativos y exigiendo el cambio global.

- d) Espacios:
 - aula
 - escuela
 - escuela-barrio (padres, vecinos: de la escuela al barrio del barrio a la escuela)
 - escuela-sociedad (país ciudad: espacios para que sea posible)
- e) Curriculum:
 - pensar
 - dialogar
 - hacer

(no sólo “develar”)

a través de la educación.

- f) Vínculos y articulaciones:
 - reflexiones sobre experiencias
 - intercambio de experiencias

Mauricio Langon. 25/7/00

Reflexiones en educación

Mauricio Langon
Asociación Filosófica del Uruguay

Introducción

Intento aquí, en crisis, plantear algunas ideas referidas a la crisis del saber en educación.

Podría ser interesante orientar la cuestión con preguntas obvias respecto al *sujeto* de la educación (¿Qué es educación? ¿Quién es educado? ¿Quién se educa?) justamente por la tan mentada crisis del *sujeto* y por la tan vapuleada *identidad*.

La idea guía era intentar *describir* algunos procesos que solemos llamar «educación» en comunidades notoriamente distintas: los *mbya* y nuestra *gente*. Después me reduje a lo primero: dejo a cada uno el esfuerzo de pensar el segundo. Al fin y al cabo lo que me interesa es tratar de sacar a luz algunos aspectos de la educación que tienen que ver con los sujetos y poner en crisis algunas categorías de análisis.

Hace un tiempo estoy dando **vueltas** en torno a cuestiones educativas, buscando por dónde morderla. La idea es dar aquí algunas **vueltas** para ver si puedo, considerando otras ya dadas, arriesgar algún mordisco.

Una vuelta: las distinciones de puntos de vista.

Iba a usar la cómoda y elegante distinción *emic/etic* (Kenneth Pike, 1954) que deriva de los términos ingleses para *fonética* (*phonetics*) y *fonología* (*phonemics*), para distinguir entre una descripción *etic*, *exterior*, «objetiva», en tercera persona (es decir, para el observador, puesto como un *relator omnisciente*), y una descripción *emic interior*, «subjetiva», en primera persona (es decir, para el observado, puesto como *relator ignorante de sí mismo*).

Algunas sutilezas me detuvieron: el relato *emic* es el *material* sobre el que se basa la cura *etic* del psicoanalista; la *comprensión*, el *orden*, la «verdadera sabiduría», es la *estructuración* que pone siempre el lado *etic*. El *supuesto* es siempre el mismo: *el otro no*

piensa; el *sujeto* es *objeto* que queda sujeto al relator *etic*. Y el *saber* queda configurado como *saber dominador*.

Además me pareció significativo que se utilizaran términos en inglés (*insignificantes* para nosotros *emicmente*), pues elude la deformación que introduciría la *traducción* que (además de permitirnos usar adverbios castizamente) nos hubiera dado una contraposición *ética/logía* mucho más jugosa, porque exactamente inversa a lo que se quiere decir: la versión *ética* sería la *objetiva*; la *lógica* sería en primera persona...

Cuando hicimos un estudio sobre los *mbya* seguimos un consejo de Bartomeu Meliá, quien nos sugirió trabajar en una perspectiva *etnográfica* y una perspectiva *etnológica*. El asunto era complicado porque se supone que *etnográficamente* se describe en forma *objetiva* (*etic*), desde un punto de vista *neutro*. Pero esto resulta imposible cuando se trata de describir un *pensamiento*, porque una descripción *objetiva* debería coincidir con describir cómo son las cosas *para ellos*. Lo que implica, sin contradicción, el mayor esfuerzo de acercarse o abrirse a la *subjetividad* del otro, o de *desubjetivizarse* uno. O sea el mayor esfuerzo de *objetivación* posible. Que rápidamente se hace *intersubjetivación*. Dicho de otro modo: se trata de *describir objetivamente lo que piensan ellos*, de modo tal que el *orden*, la *forma*, lo pongan *ellos*.

Etnológicamente se trata de *comprender*. Obviamente desde *mi subjetividad* que en eso hace *ciencia*. Esto es: desarrolla el saber propio de *mi* cultura; que a estas alturas ya se sabe *no objetiva*: sabe que su saber es un relato *emic*; un reordenar *para nosotros*, un reordenar *nuestro mundo* a partir del sacudimiento que le produjo la *relación* con el *otro*, es decir, el *relato*, la *relación* (también *emic*) del otro. Y en realidad no sé si lo que se pueda llamar *comprensión* no se da en lo *etnográfico* y si lo *etnológico* no se contamina de toda clase de residuos; o, tal vez, si no se abre en realidad un campo nuevo, diferente, en el «*entre*». Quiero decir, que ambas *relaciones* construyen y constituyen una *relación* nueva en un espacio «*entre*» las culturas cerradas.

No sé si fui claro. Para dar una idea, *relato* (hago una *relación* de) lo que pasó con el *lenguaje*. Como no sabemos *mbya* (ni *guaraní*) las conversaciones fueron (más o menos) en esto que hablamos, leemos y escribimos que a veces se designa como «castellano». Con contaminaciones portuguesas. Con esas traducciones recurrimos también a *escritos* bilingües. Desde ahí fuimos *comprendiendo* algo, y *fuimos comprendidos* en un determinado tipo de relación, en un ámbito, en un «*entre*», estrictamente *intercultural*. ¿O sería mejor *trans-cultural* porque se da *a través* de las culturas, *dia-culturalmente*; en el sentido que no se da exactamente en la *clausura de una lengua*, sino más bien en una *apertura* a que la lleva el otro? Dando un solo ejemplo: *ñandé rekó* pasa a ser (sistemáticamente, siempre): *nuestro sistema*. La única variante es que algunos dicen *nosso sistema*. Y entonces las palabras *castellanas* o portuguesas se transmutan: «nuestro» quiere decir, de los *mbya* (más claramente cuando se opone a «*el sistema de ustedes*» o «*el sistema de los blancos*») ²⁵ sin embargo no utilizaron el posesivo *oré* que excluiría al escucha. Y

²⁵. Este término *blancos* es otro ejemplo de la traducción (la ordenación del mundo) que hacen ellos para nosotros. En su lengua, según la literatura científica, dicen «*jorúa*», que se traduciría literalmente por

«sistema»... bueno, por lo menos excluye las traducciones habituales de «cultura» o «costumbre».

La idea de Meliá es interesante si la llevamos a la contraposición de Pike porque la contraposición **gráfica/lógica** no es exactamente superponible a la otra. Al menos en el sentido de que la visión *etnográfica* (en el caso de *etnografía del pensamiento*) pretende alcanzar una perspectiva *científica*, pero sólo puede hacerlo repitiendo lo que dice el *otro* (o sea *escribiendo* su relato *emic*); y la visión *etnológica* se reconoce como relato para los míos (*emic*) y no como un saber *objetivo*. De modo que ambas visiones resultan *relatos correlativos*, difícilmente transferibles fuera de la *relación* establecida, fuera de ese espacio.

Si insistiéramos en la contraposición resultaría sugestivo poner en la parte de la descripción presuntamente objetiva del *otro* la **grafé**, la *escritura*, que justamente es lo propio *mío*, no del *otro*. Es el antropólogo que pone *por escrito* el *relato oral*, el *canto* del otro (obviamente sin sus fundamentales *tonos*, ritmos, ni sonidos). En este caso, el *otro* es el *mbya*, que rechaza la *escritura*. Y es el *lector* (*occidental*, en alfabeto *latino*) que lo *descodifica* (es decir, que lo reformula para hacerlo *audible* a su cultura) escuchándolo en su interior con *su música*, con el *cantito* de su dialecto; y que se siente golpeando en los puntos sensibles de *su* ontología, *su* mística, *su* idioma... mientras permanece necesariamente sordo para el *resto*.

Y la contraposición pone en la parte **lógica**, el *logos* acotado a la interioridad de *mi logos* (*emic*); abriendo por tanto la posibilidad del *logos* del otro, que también *me* interpreta, en un plano de *igualdad*, o si se prefiere, de *equidad*. Y construye, por tanto, la *realidad* del **entre** del **dia-logos**, del *lugar de encuentro*, del lugar de la *relación* humana, del camino humano *a través de* distintos *logos*; a través de distintos relatos *emic*. Trataré de usar esa contraposición *gráfica/lógica*.²⁶

De la madre que introduce al *lenguaje*, al abuelo(a) que *trans-mite* los saberes del grupo, a la palabra dicha en *relación*, al canto *propio*; de la concepción casual por violación a los postdoctorados universitarios y a la universidad de la tercera edad, la educación se me hace proceso de *endoculturación*, de *culturización*, de *hominización* en el seno de una cultura .

De modo que quiero *comprender* en una perspectiva *lógica* (*etic*) el proceso educativo *mbya* para *comprender* las cuestiones educativas que actualmente preocupan a *nuestro mundo y su futuro* (cuestión que sólo puedo encarar *gráficamente, éticamente, emic*).

Y lo hago *graficando* (pero es una gráfica *emic*) algunos aspectos de lo que en mi *recuerdo* queda de lo que *leí, escuché, o vi* que *dicen y hacen* los *mbya*, que hubiera merecido más cuidado en la escucha, un modo más atento de dirigir las antenas *lógicas* a la

«bigotudos», y que los traductores traducen indistintamente o según el contexto (pero, en el fondo, arbitrariamente, induciendo *un* sentido) por «cristianos», «extranjeros» o «blancos».

²⁶. Este presunto *orden*, desordena, claro. A quien no le guste puede poner respectivamente *emic* y *etic*. O probar qué pasaría con *ética/lógica*. O simplemente considerando el relato directamente.

hora de *mirar* o de *leer* realmente a *esos mbya* y a *nuestra gente*²⁷.

Segunda vuelta: descripción gráfica/lógica en la educación mbya.

Acción de apertura al *nuevo*, y por lo tanto de *cambio*, de *espera*; actitud de *recepción*, de *bienvenida*; *esperanza*; expectativa (de novedad, de mejora, de vida, de perfección, de crecimiento, de felicidad). Consciente e inconsciente. Quizás colectivo. Eso veo *lógicamente* en la embarazada *mbya*.

Algo ha pasado, consciente o inconscientemente. En perspectiva *lógica* es preciso deducir que hubo necesaria y previamente un acto (sexual) (¿de amor, ritual, casual, consciente, inconsciente?) que hizo un huevo con genoma determinado.

Gráficamente la madre tal vez no sabe de *causas*, pero sabe que «está por tomar asiento un ser que alegrará a los que llevan la insignia de la masculinidad, (*jeguakávas*) el emblema de la femineidad (*jachukávas*)» y espera que algún Ñe'ey Ru Eté (Padre Verdadero de las palabras-almas) envíe «a la tierra una palabra-alma buena para que se encarne»²⁸. La madre sabe (siente) que se inicia algo *bueno*. Se abre amorosamente. Espera con esperanza esa *nueva* (o *antigua*) *palabra*; esa palabra-alma *que la ha elegido a ella* como su madre. La cuida. Hace ritos y dietas especiales. Se retira a algún lugar apartado y tranquilo en el bosque (lugar tal vez sagrado o que su acto hace sagrado) y le habla y le canta al que va a venir; le hace escuchar el sonido dulce de su idioma y sus ritmos. Y seguramente *su canto propio*, la *palabra propia* de la palabra-alma de la que está por nacer ha elegido por madre.

En perspectiva *lógica* empezó el proceso de educación, de endoculturación, de hominización, de introducción en un mundo *humano*, que es también un mundo *mbya*, que ella le va abriendo: lo va haciendo *gente*. Lo va haciendo infinitamente más que *genoma*; lo va sacando de la animalidad.

Che retara -seguro que le dice *gráficamente*:- «mi pariente, mi pedazo», a esa palabra-alma cuyo nombre todavía no sabe. Al ir *humanizando* ese *pedazo* suyo lo hace *che retara*; al hacerlo *che retara* lo hace *humano*; al hacerlo pedazo propio, lo libera; al liberarlo lo hace pedazo propio (tal vez podríamos decir *lógicamente*).²⁹

²⁷. *Mbya*, claro, quiere decir *gente*. Nosotros (*lógicamente*) llamamos *mbya* a la etnia; pero todo guaraní de cualquier etnia se reconocerá a sí mismo (*gráficamente*) como *mbya*. Los que nosotros llamamos *mbya* se dicen entre sí *che retara*: que traducen (*gráficamente*) como «mi pariente; mi pedazo». Renuncié a intentar aquí *describir* una escucha de *nuestra gente*. Pero es claro que es imprescindible intentarla. Quizás sea condición necesaria de una educación *para nosotros*.

²⁸. Cadogan, León: **Ayvu Rapyta; textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá**. Asunción, CEADUC-CEPAG, 1992, p. 66-67. (Cito la versión castellana del texto)

²⁹. El *che* guaraní no es un *posesivo dominador*: «*che retara*» es recíproco. En el *yopará*: «*che amigo*» (*chamigo*), pone en plano de igualdad; «*che patrón*», o «*che general*», en un plano de *reconocimiento* que es *subordinación apropiada* (es decir, en alguna forma de *orden* aceptada y querida que incluye la *autonomía*): «Los paisanos le dicen 'mi general' ».

El que va a *tomar asiento* (digamos, el que va a nacer) seguirá el *aangá* (digamos el *modelo*) del surgimiento de *Ñandé Ru Papá Tenondé* cuando fue haciendo su propio cuerpo al irse haciendo. De modo que en el nacimiento se reproduce la *gesta* del dios; y que en el relato mítico se reproduce la *gesta* de cada nacimiento. Divino, sagrado, único, trascendente, absoluto.³⁰

«Entendimiento lo tenemos desde un principio», pero «hasta con los pechos de nuestra madre nos encolerizamos»; es que «nos inspiramos en la ciencia nociva (*furiosa, mbochy*) antes de inspirarnos en la buena ciencia (*arandú porá*)». Es que el recién nacido deberá *erguirse* en medio de *males* y sólo «hallarán gozo los niños en la morada terrenal» cuando alcancen la posición erguida y comiencen a hablar y se les de el *verdadero nombre* de su palabra-alma. La madre llevará su hijo a los dirigentes espirituales y les dirá. «Mi hijo ya está entre la gente: lo traigo porque quiero escuchar su nombre». «Este nombre, parte integrante del ser que con él se designa y que lo acompañará hasta la tumba, se llama *-ery mo'aa*: ‘aquello que mantiene erguido el fluir de su decir’». ³¹ Desde entonces comenzarán las enseñanzas que irán conformando al joven *mbya* que, sin alzar la voz, irá desarrollando un cuerpo pequeño, delgado y ágil, plantará, cazará, danzará, cantará y participará en las reuniones comunitarias, dominará la *cólera* (*pochy*), procurará no hacer daño, y decir sus propias palabra sin dañar, haciendo todos los actos necesarios para alcanzar el estado perfecto (*aguyje*) para sí mismo, para su comunidad y para la tierra, que ya no será *ru'u* (podrida), ni *imperfecta* (*achy*), sino *marae'y* (indestructible y sin males; que no puede ser destruida porque en ella nadie destruye).

Esas palabras se las irá dando la comunidad durante toda su vida. Algún viejo, seguramente con el dedo en alto de Benito Ramos, las seguirá *trans-mitiendo* a las nuevas generaciones; enviando a través de sus palabras su mensaje a los futuros presentes. Y cada uno llegará a pronunciar su *palabra propia*, que dará su respuesta personal, desde las interrelaciones de su ancestral cultura, a la dura realidad que le toca vivir. Y a través de eso vive, revive, pervive, la cultura siempre renovada. Por ejemplo:

«Los extranjeros desean engañosamente
que oremos solamente como lo hacen ellos.
Para que esto no consigan hacer es que te molesto,
¡Padre Ñamandú Verdadero, el Primero!

Ellos se enojan muchísimo con la vida que llevan
los bienamados y buenos jeguakávas,
ellos se enojan muchísimo con la vida que llevan
las bienamadas y buenas jachukávas;
porque no es a la manera de ellos:
no tenemos casas altas,
no tenemos libros,
no sabemos leer en sus papeles sabios,

³⁰. Op. cit. p. 25 y ss.)

³¹. Cadogan, op. cit. p.73

no rezamos a los hijos de sus dioses (santos),
no tenemos crucecitas, ciertamente».
(Lorenzo Ramos)³²

Formación y con-formación y unión y desunión *intracultural*, la educación es *transmisión* de modos de relacionarse. Hace hombres *de determinado tipo*, de *determinada sabiduría*, de *determinados saberes y querer*, de *determinadas relaciones*. La diversidad cultural hace, pues, hombres de *deseos y sabidurías distintas*. Como lo vio Paulo Freire en *competencia* con un campesino.³³

Y exige - con tanta o más fuerza que una escuela «multilingüe y multicultural»- una Universidad de la diversidad, multilingüe y multicultural; trans-cultural, dia-lógica.³⁴

³². En: Ramos, Lorenzo, Ramos, Benito y Martínez, Antonio: **El canto resplandeciente; Ayvu rendy vera**; plegarias de los mbya-guaraní de Misiones. Comp. pról. y notas de Carlos Martínez Gamba. Ed. trilingüe. Buenos Aires, Del Sol, 1984, p.102

³³. En algún lugar relata Freire que, en un curso para campesinos un hombre le agradeció que fuera a enseñarles, él que era sabio. Freire dijo que en efecto, era sabio; y lo desafió a que contestara 10 preguntas que él le haría y a que el otro le hiciera a su vez diez preguntas que él no supiera resolver. Aceptado el desafío cada uno fue lanzando al otro diez preguntas que el otro no pudo contestar. Ese tipo de *competencia de saberes* es entre nosotros muy tradicional en el canto repentista de la *payada de contrapunto* -y en ciertas formas novecentistas de *concursos de oposición*-. Como ejemplo de *saberes* baste una referencia a la *payada* entre Martín Fierro y el Moreno (**Martín Fierro**, v. 3916-4521). Dice el Moreno: «Cosas que inoran los blancos / las sabe este pobre negro» (4022-23). Su pedantería es también modesta -«Apriende el que es inorante, / Y el que es sabio apriende más.» (4040-41)- y consciente: «trataré de responder / aunque es mucho pretender / de un pobre negro de estancia / mas conocer su ignorancia / es principio del saber» (4185-90). Las preguntas de Martín Fierro: «cuál es el canto del cielo» (4059); «cuál en el mundo/ es el canto de la tierra» (4100-01); «cuál es el canto del mar» (4125); «la noche tiene su canto/ y me has de decir cuál es» (4148-49); «de dónde nace el amor»(4184); «y te quiero preguntar/ lo que entendés por la ley» (4213-14). Y las del Moreno: «Y vencerá en la partida/ si una esplicación me da/ sobre el tiempo y la medida,/ el peso y la cantidad» (4284-4287), «para qué fin el Eterno/ ha criado la cantidad» (4298-99); «yo inoro qué motivo/ tuvo al criar la medida»(4318-19); «y aura quiero que me explique/ lo que significa el peso» (4332-33); «cuándo formó Dios al tiempo/ y por qué lo dividió» (4346-47). La preguntas de Fierro van de lo poético-cosmológico a la ley humana; las del Moreno, a las matemáticas y el tiempo. Las preguntas del Moreno llevan las cuestiones a Dios y a las almas de los difuntos, las respuestas de Fierro ponen la medida y la cantidad en dimensiones humanas; «fue el peso para pesar/ las culpas de los mortales»(4340-41), y el tiempo «sólo es tardanza de lo que está por venir» ... «y si el hombre lo divide/ sólo lo hace en mi sentir/ por saber lo que ha vivido/ o le resta por vivir» (4356-59). Y el Moreno pretenderá discutir «sobre las muertes injustas/ que algunos hombres cometen». Con lo cual la cuestión va derivando hacia un duelo a muerte. Pero que no se da, tal vez porque en el debate reglado se han saldado las disputas que llevan a los hombres a matarse. Borges en «El fin» imaginará otro final: la justicia sigue exigiendo muerte por muerte, pero a cambio de que cada uno sea el otro. Esta nota se quedó *dando vueltas*. Aquí hay otra *vuelta* que tiene que ver con la *discusión* y con el *diálogo* entre culturas (y entre personas). La idea básica es verlos como *ritualizaciones de guerra* y como que en ellos se *juegan cuestiones de vida o muerte*. En ese camino van los fundamentos de las *olimpiadas filosóficas* (de la *lucha a muerte*, a la *lucha como juego*, al *juego discursivo*). Pero como el *filosofar* que nos ocupaba era el que tenía que ver con los jóvenes, cuando van dejando de lado las cosas de niños (es decir, los juegos) para pasar a las cosas de hombres (digamos, la política, la guerra); cuando van pasando de ser objetos a ser sujetos, de la dependencia a la autonomía; y como eso tiene que ver con el *amor* (San Pablo) que necesita por ahora sustentarse en *fe y esperanza*, pero que un día quedará sólo *amor*. Y como la filosofía es un *amor* y el amor es un *querer* (en los dos sentidos castizos) y su *querer* es un *querer la sabiduría* no queriendo quedarse en lo ya sabido.

³⁴. *Emilio*, uno de los *mbyá* -que no aceptaba enviar sus hijos a la escuela de los blancos- nos decía con picardía que para nosotros, adultos, era difícil aprender *mbyá*; pero que enviáramos a nuestros hijos a convivir

Tercera vuelta: sobre el llamado «relativismo»

Cada ser humano entra en **relaciones**, *específicamente*, en (a través de) un lenguaje en (a través de) un grupo en el que nace, *etníficamente*. Quiero decir que cada ser humano se *hominiza* en un grupo *humano* ya constituido como *diferente* de otros grupos humanos. No hay hominización fuera de una *grupificación*.³⁵ De manera que el modo de **entrar en relación** (con algo, con alguien, consigo mismo) *específicamente humano* es siempre un modo *relativo*.

«Cualquier contacto del hombre con el mundo» supone este irse haciendo humano a través de **un** lenguaje, en el seno de un grupo. Esta *construcción* de hombres, esta construcción de subjetividades determinadas, se hace desde la *constitución* previa de un grupo. Pero la *construcción* grupal de sus nuevos miembros (la *endoculturación*, la *educación*) es un aspecto de la *autoconstrucción* del grupo que, a su vez, se ha ido (y se continúa) *autoconstruyendo*.

La *autoconstitución* de un grupo consiste básicamente en establecer *formas de relaciones* (con -entre- el *espacio*, con -entre- el *tiempo*, con -entre- sus miembros, con -entre- otros grupos, con -entre- los animales, con -entre- los dioses...) que se procesan en el *lenguaje*, mediante *discursos*, en *relatos*. *Relatar relaciones* es el modo de establecerlas.

Los *modos de relacionar(se)* de un grupo están a su vez en *relación* con un contexto en el que logran formas de *equilibrio*. Cualquier *novedad* genera *desequilibrios* pues obliga a dar una respuesta *nueva*, es decir, a establecer una nueva relación. Tal respuesta resulta a la vez posibilitada y condicionada por el modo de relacionar del grupo. Es *por*, *gracias a* ese modo de relacionar previo -desequilibrado, en crisis- que es posible una *reestructuración*, un *reordenamiento*, un nuevo (y provisorio) *equilibrio* en la relación; que sólo puede darse *desde* ese modo específico de relacionar que, por tanto, marcará el nuevo tipo de relaciones alcanzado.

Diría que entre los modos de relacionar *constituyentes* o posibilitantes de otros modos de relacionar hay que contar con la relación *dentro / fuera* que permite definir una *interioridad* en relación con su *mundo*. Las relaciones (y los relatos) en que un grupo humano se relaciona con su entorno deviene de una compleja interrelación dinámica entre elementos *interiores* y *exteriores*. Digamos, entre los *modos de pensar* de ese grupo y su

un tiempo con ellos, que aprenderían. Y agregaba que deberíamos ocuparnos no sólo de las cuestiones de los niños, sino de las de los adultos, los que ya son hombres cultos en *sus* culturas. Propuso en ese sentido tener una casa en el centro de la ciudad donde sus sabios pudieran exponer su sabiduría a los nuestros y los nuestros a los de ellos... ¿Por qué es tan difícil hacer realidad una propuesta tan adecuada y sencilla?

³⁵. Inventé los verbos *grupificar* y *etnificar* sobre el modelo de *especificar*: hacer algo de la misma especie. Sólo puedo encontrar lo *específicamente humano* en lo *etníficamente* guaraní o francés o chino.

hábitat.³⁶

Una complejidad particular es la que hace referencia a la *educación* especialmente en la medida en que en ella -habitualmente- se *internaliza* (se hace interno a cada uno) el modo relacional (lingüístico, pensante, cultural, valorativo...) del grupo, a la vez que *externaliza* (se pone como externo a cada uno) a los demás miembros del grupo, al grupo mismo, sus instituciones, su *mundo*, sus diversos *relatos*, etc.

La *identidad* se gesta ahí: no en el sentido de ser inmutablemente *idéntico a sí mismo* sino en el sentido de ser *parecido a los otros* del mismo grupo, y *parecido* a sí mismo. Lo que implica ver la identidad como *acto de establecer relaciones de identificación y diferencia* consigo mismo y con los otros; o sea, como el acto de establecer una **relación** en el marco posible en el interior de una cultura. Esto implica una visión *dinámica* de la cultura y la educación.

Los *saberes* vienen a ser algo así como *relatos* de los hombres con que se construyen modos de relacionarse. Algo así como *puntos de vista* que se asumen para entrar en relación (en contacto) con algo, para poder *relatar* algo, y desde los que van construyendo nuevas relaciones *relatables*.

Hablar de *saberes absolutos* no tiene, pues, sentido. Es preciso pensar el *sentido* o los sentidos *en relación*. La *relatividad* de todo y cada saber no lo invalida: lo ubica en un contexto relacional y permite pensarlo relativamente. También permite establecer *relaciones* con otros saberes.

Relatividad: las cosas son y valen en relación a..., no en abstracto; no por separado de cada contexto. La cuestión del *relativismo* fue mal planteada, como si: «todo vale» quisiera decir «nada vale», o que todo vale igual, o que es insignificante, o que es **indiferente**. Cuando lo que dice es que todo tiene valor en relación a cada situación; que nada es insignificante, sino que todo es significativo y por ello obliga a resignificarlo todo. Que nada es in-diferente, que todo es diferencia, lo que implica el **valor de la diferencia**. Y valora negativamente toda posición absolutista o dogmática.

Todo saber es también *saber de otros saberes*, es decir, permite establecer (y establece de hecho) relaciones y modos de relacionarse con otros saberes. El planteo absolutista toma su propio criterio de medida como absoluto y ordena jerarquizando los demás saberes por sumisión a éste. Establece así una medida. Pero si por *mensurabilidad* no entiendo la sumisión de cada saber a un padrón único fijo, a un *saber absoluto*, no puedo concluir la *inconmensurabilidad* de los saberes, sino su mutua *commensurabilidad*, su *interrelación*, su mutua *valoración*. Simplemente que el modo de relacionarse (y por ende de *comprenderse*, de *compararse*, etc.) no es el modo de sumisión a una instancia *supraparadigmática*, sino

³⁶. Kusch trabaja de modo muy interesante esta cuestión con su noción de *geocultura*. Ver especialmente **Esbozo de una antropología filosófica americana**, San Antonio de Padua (Buenos Aires), Castañeda, 1978, p. 13 y ss. Describo y discuto la noción en el artículo *Geocultura* del Diccionario de Filosofía Latinoamericana coordinado por el Dr. Ricardo Salas Astrain: **Boletín de Filosofía** n° 9, Univ. Católica Las Cañas, Santiago de Chile, 1998, vol. III, p. 116 y ss.

el modo de relacionarse basado en el reconocimiento de la existencia de diversos modos de relacionar, de relatar, de pensar, de diversas *etnificaciones*. Y el reconocimiento de que dichos modos -al menos en la actualidad, necesariamente- entran en contacto entre sí, provocando el mutuo *desequilibrio* y exigiendo la mutua búsqueda de *reequilibrios*, a través de distintos *logos*, esto es, en *diá-logos*.

Hay un modo de saber que instituye relaciones de dominación: «saber es poder», «llegar a ser amos y poseedores de la naturaleza». Y hay saberes que tienen que ver con el gustar, con los diversos sabores.

Estas consideraciones obligan a *pensar de vuelta* no sólo la cuestión de los saberes sino también de la educación. ¿Qué es educar? ¿A quién se educa? ¿Quién educa? ¿Para qué se educa? ¿Cómo se educa? ¿A través de qué saberes se educa? ¿Qué trans-mitimos? Estas son cosas que habitualmente *no pensamos*.

Hemos visualizado la educación como *intracultural*, pero ahora se trata de pensarla también como *abierta*. Hemos visualizado la educación como *endoculturación*, pero ahora se trata de pensarla también como *trans* o *diaculturación*. Como una de las formas relacionales del *trans-mitir* y del *dia-logar*.

Pero me parece necesario seguir dando vueltas.

Una vuelta por la filosofía.³⁷

La filosofía es uno de esos «amores que matan». Es un *querer saber* que encierra una fuerte **voluntad** (un *querer*, con todas las ganas, una *voluntad de poder*), y un apasionado **amor** (el mismo y complejo *querer* con todas las ganas, que a la vez que te *domina*, te *libera*)

La *filosofía*, esa culminación de la sabiduría occidental, debe ser vista como *enemiga de la sabiduría*, como *antisabiduría*. Como rechazo del saber establecido. Por querer la sabiduría, es decir, por querer seguir sabiendo. La filosofía pone en crisis todo saber para que no deje de ser saber y se esclerose en dogma. Es un modo relacional que consiste en poner y ponerse en crisis. Es *dia-crítica*: se ejerce *a través* de la crisis, de la crítica, del separar, del distinguir, escoger, preferir, decidir, juzgar, explicar, interpretar, acusar, preguntar, condenar...³⁸

Esa pasión por saber opuesta a lo ya sabido es, a su vez, una sabiduría: es sabio saber que no se sabe. Inquieta sabiduría que no puede aceptarse a sí misma como un saber,

³⁷. Tomo en esta «vuelta» elementos que trabajo al mismo tiempo para la ponencia que presentaré en un panel en el Congreso Internacional para filosofar con niños, en Brasilia, en julio de 1999, cuya versión escrita se publicará en las Actas del mismo.

³⁸. Esta sugerencia proviene de Guillermo Kerber, quien me indicó el sentido de la *diacrítica* como discernimiento a través del juicio.

porque quiere saber y no puede, no acepta, ni quiere quedarse en ningún saber. Ni siquiera en el saber de la ignorancia.

El filosofar es un acto insensato que es el colmo de la sensatez; la irresponsable responsabilidad de poner en tela de juicio todos los saberes.

En este sentido **nuestra época de crisis del saber es filosófica por excelencia**. Instalada en la crisis del saber obliga a **pensar de vuelta**, en crisis; obliga a pensar de vuelta *viejos* saberes y a plantearse de vuelta *viejos* problemas. Por ejemplo, a pensar de vuelta el saber y la educación, y el lugar de este extraño saber en nuevos contextos.

Que a lo mejor apuntan a visualizar la necesidad de formar **gente sabia y filosofante**. Gente que sea, con mucho amor, con mucha voluntad, con mucha fuerza, **las dos cosas contradictorias que eso implica**. Y en un contexto mundial de relaciones de poder que no quieren eso, porque aceptarlo implica entrar en un modo de relacionar diferente, crítico.

Esta sabiduría del que sabe que el que cree que sabe no sabe, permitiría ubicar en la educación relaciones de negación de la absolutez de todo saber, y de cada saber (incluso el filosófico).

Anudemos esto con lo que decíamos respecto al *relativismo* para obtener ahora una *valoración relativa* de cada saber. Podríamos tener una educación fundada en una fuerte valoración de cada saber en el modo de relacionar que le es propio. Reivindicadora por ejemplo del desarrollo de destrezas y habilidades *técnicas*: saber tocar bien el violín; jugar al fútbol; crear computadoras, y poemas. Fuertemente reivindicadora también de los modos de relacionar propios de cada *disciplina*, que pusiera a disposición de los jóvenes las perspectivas peculiares y los caminos específicos de los modos de relacionar histórico, matemático, químico... Invitadora a transferir elementos de una perspectiva a otra. Y a la vez fuertemente relativizadora (crítica) de esos mismos limitados saberes, y, desde ellos, *diacríticamente*, abierta a otros.

Educación sabia y filosófica. Se trata de articular desde allí «lo que hay que hacer» (la *agenda*), lo que hay que leer (la *leyenda*), lo que hay que saber (a *sabiendas*). Incluyendo las políticas, métodos y contenidos educativos.

Quinta vuelta: entre y a través de...

La universalización de un punto de vista particular terminó por poner de manifiesto la relatividad de todo punto de vista, como vimos con el juego de la crisis de los puntos de vista (emic-etic). En la práctica, sin embargo, se suele actuar como si nada hubiera pasado y se sigue proponiendo un «punto de vista único», universal. Cuando lo razonable pareciera ser ponerse a pensar en el *entre*: entre-culturas, entre-disciplinas.

Me gustaría proponer tomarse un poco en serio las partículas «trans» y «dia», que

dicen «*a través de*» pero que suelen perder la riqueza que eso implica en el uso habitual del idioma. Ya está claro el sentido estricto de *diálogo*, como «camino a través de diversos logos». También en educación vale hablar de *trans-acción* (o *dia-acción* si queremos evitar la confusión como sustantivo derivado de *transar*): se aprende a través de las acciones y la educación misma transcurre a través de *cursos* (hay que pensar sus *trans-cursos*) y a través de acciones en el aula o centro educativo. El *curso*, a su vez, sugiere la imagen del río heraclíteano.

Se puede hablar de *transmisiones*, por ejemplo, radiales. Y se entiende que se *envía* algo (mensajes) *a través* del aire. La educación suele ser vista como *transmisión* en el sentido de que se envía algo (mensajes) *a través* de las clases. Sin embargo, cuando decimos *transatlántico* pensamos algo que pasa *a través* del Atlántico. Y cuando se habla de *transparencia*, de *dia-fanía*, o de *dia-gnosis* se habla de algo que se da (o a lo que se llega) *a través de* lo que aparece, o se manifiesta, o se conoce. De modo que habría que entender la *transmisión* como algo que se da o a lo que se llega *a través de los envíos*, a través de *lo enviado*, a través de la *misión*.

De modo que lo importante en la *trans-misión educativa* es advertir que el centro no está en el *mensaje* (el contenido enviado), sino en aquello que se va constituyendo, que se va construyendo, que se va *formando a través de esos envíos*. Que *el medio es el mensaje* puede entenderse como la indicación de la relevancia de los *medios* (y de la *escuela*) por encima de los contenidos. O, si se prefiere, por dirigir la atención hacia *los modos de relación* (o los modos de ser hombres, o las formas de relaciones sociales) *que se construyen a través de* los medios o *a través de* la educación formal. Puede entenderse también, y complementariamente, que la *misión* consiste en la conservación, renovación o *trans-formación* de esas relaciones.

En esta perspectiva el *desarrollo humano*, el crecimiento de la humanidad, debiera entenderse *transculturalmente* (*diaculturalmente*), *a través de* las distintas culturas. El crecimiento en el saber debería darse estrictamente *transdisciplinariamente* (*diadisciplinariamente*), es decir, *a través de las distintas disciplinas*. La construcción de sociedades y la historia, se irían haciendo en *trans-acción* (dia-acción). Habría que pensar de vuelta la técnica y también la educación como *diapoiética* o *transproductiva*, a través de las diversas producciones. Habría que entender el proceso en *diá-logos* (translingüístico y transracional) a través de los distintos *logos*, los distintos lenguajes y las distintas razones o racionalidades.

Quisiera que mi aporte incluyera algunas líneas para pensar la educación en esta perspectiva.

Sexta vuelta: por los problemas.

Pienso aquí la noción de **problema** desde una sugerencia del Dr. Mario Silva García vinculada al origen griego de **a-poría**. *Poros* es «paso, pasaje; estrecho; vado; puente; mar, río; camino, senda, calle»: algo que permite o facilita, el paso. Algo que puede ser *transpasado* con facilidad. *Aporos* es «intransitable, infranqueable; sin camino o salida; difícil»: algo que obstaculiza o impide el paso. *Poros* es la riqueza, que no tiene obstáculos; *aporos* es también: «necesitado, pobre».

Poros remite a lo fácilmente transitable, al lugar donde puede habitar el *proyecto* que se ejecutará *sin problemas*. La reflexión filosófica sospecha *aporías* tras aparentes facilidades. No que invente problemas: que los descubre, los pone de manifiesto como dificultades reales a superar.

Pensar a partir de *problemas* es pensar desde una carencia. Supone el deseo, la necesidad, la voluntad, el proyecto de *querer pasar* y la presencia de un *obstáculo*, no siempre obvio o visible, que dificulta el paso. Por eso lo primero en este *camino* es hacer visibles los obstáculos, ponerlos de manifiesto, *problematizar*. Un segundo paso es procurar los modos de *superar la aporía* para lograr pasar.

Los hombres pensamos *a partir de problemas*: queremos llegar a algo y aparece una piedra en el camino. No es sensato ignorarla y golpearse contra ella, sino *deliberar*, considerar posibles alternativas (rodear el obstáculo por un lado u otro, por encima o por debajo, removerlo, disolverlo...), recurrir para ello a diversos conocimientos y técnicas, realizar búsquedas, intentos, inventos. Y en todo el trabajo y a través de los fracasos, tener presente el camino, la necesidad de abrirlo, abierta desde el deseo de continuar caminando hacia...

La educación filosófica, al menos en nuestro país, entendida como *aprender a pensar*, se organiza en torno a *problemas*. No en torno a informaciones o datos. No desarrolla un *currículum* de carácter *histórico* ni *sistemático* (que se centran en relatar, en forma historiada o sistematizada las *respuestas* o *soluciones*), sino un *currículum centrado en problemas*: *articulado* en torno a problemas y *abierto* en cuanto a qué problemas considerar, por qué métodos (caminos) intentar superarlos.

Desde esa propuesta y esa experiencia es que puede preguntarse: ¿no debería centrarse toda la educación, o al menos su *eje* central, en momentos de crisis de saberes, tal vez siempre, en *problemas*?

La propuesta es pensar una educación no *porética* sino *aporética*, problematizadora. **Una educación que se dé *diaporéticamente*: a través de los problemas...**

Séptima vuelta: una visita al Kant del curso 1765-66.³⁹

En el proyecto de ese curso, muy citado aunque no muy estudiado, Kant plantea que no es posible aprender filosofía sino a filosofar, que no se ha de aprender pensamientos, sino a pensar. Me interesa aquí destacar principalmente la fuerza de su planteo, los límites de su explicación -en tanto considera a cada ciencia como una «*disciplina acabada*»- y procurar extraer alguna consecuencia en el contexto actual.

Kant comienza por plantear un *problema* ineludible: «Toda instrucción de la juventud tiene la dificultad de verse obligada a adelantarse a los años en cuanto al entendimiento y, sin poder esperar la madurez del mismo, debe impartir conocimientos de naturaleza tal que, de acuerdo al orden natural, sólo pueden ser comprendidos por una razón más ejercitada y puesta a prueba». Kant propone seguir un camino «natural»: formando paulatinamente al hombre en entendimiento, razón y sabiduría, lo cual tiene la ventaja de que, aunque el discípulo no llegue a la última etapa «sin embargo ha ganado con la enseñanza, y se ha vuelto más ejercitado e inteligente, si bien no para la escuela, sí para la vida». Y critica el camino inverso en que «el discípulo capta un tipo de razón, aún antes de que en él se haya desarrollado el entendimiento, y lleva consigo ciencia prestada, que se ha adherido a él, pero que no ha crecido con él, con lo cual su capacidad sigue siendo tan estéril como antes, pero estando mucho más pervertido por la presunción de sabiduría.»

En suma, el estudiante: «no ha de aprender **pensamientos**, sino **a pensar**; no se lo ha de **llevar**, sino de **guiar**, si se quiere que en el futuro esté capacitado para **andar** por sí mismo». Y agrega más abajo: «El joven que ha cumplido la instrucción escolar estaba acostumbrado a **aprender**, entonces piensa que va a **aprender filosofía**, lo que es imposible, pues ha de **aprender a filosofar**».

Hagamos algún comentario. Toda educación, según esto, está siempre en la incómoda situación de *impartir conocimientos incomprensibles* para quienes los han de recibir. Y todo *educando* es puesto en situación de recibir algo que *aún no está en condiciones de comprender*. Esto no es tan problemático: las *experiencias* que tenemos los seres humanos son siempre previas a la *comprensión* de las mismas que, justamente, se da *a través de* la experiencia. Pero la dificultad que visualiza Kant radica en la tendencia a enseñar los conocimientos más elaborados (por ejemplo, los *pensamientos* de los filósofos) sin atender al *crecimiento* intelectual del estudiante, a la formación de su capacidad de *pensar*, esto es, de comprender esos pensamientos de ser capaz de evaluarlos y discutirlos, de elaborar autónomamente su propio pensar. Sería importante tener en cuenta que la *comprensión* se va generando también *a través de* la educación.

Es interesante observar que Kant no se refiere a qué y cómo se debe *enseñar*, sino a *qué y cómo es imposible aprender* («es decir, imprimir en la memoria o en el entendimiento lo que puede sernos expuesto como una disciplina acabada»). Pero, mientras le parece imposible aprender filosofía, en la cual no hay un libro «de sabiduría y conocimiento confiable» como lo

³⁹. Kant, Immanuel: *Noticia de la disposición de sus lecciones (Semestre 1765-1766)*. En: **Kant: Sobre pedagogía; Textos**. Montevideo, Universidad de la República, 1978. Trad. de Juan Kupfer de **Kant's gesammelte Schriften**, T. II. Berlin, Reiner, 1912.

sería Polibio en historia o Euclides en geometría, le parece posible *aprender* las ciencias *históricas y matemáticas*.⁴⁰

Para Kant, «se abusa de la confianza en la manera de ser común, cuando en lugar de ampliar la capacidad de entendimiento de la juventud que ha sido confiada a uno y de formarla para su posterior comprensión más madura y **propia**, se la engaña con una sabiduría que se presenta como ya acabada, pensada para ellos por otros, de lo cual surge una apariencia de ciencia. (...) El método propio de la enseñanza de la sabiduría universal es **catético** como lo llamaban los antiguos, es decir, consiste en **investigar**. (...) Tampoco debe el autor que eventualmente se tome como base, ser considerado como modelo de un juicio, sino solamente como ocasión para pensar sobre él, e incluso contra lo que él afirma. Lo que busca el discípulo es el dominio del método mismo para pensar y concluir por sí mismo y que sólo puede serle útil a él».

La fuerza del planteo kantiano respecto a la filosofía (que al fin y al cabo es el tema de su curso) y la «sabiduría universal» contrasta con la débil liviandad con que acepta la mera *memorización* de las ciencias que pueden ser *expuestas* como *disciplinas acabadas*, cuyo aprendizaje seguiría siendo -según lo que dijo antes- *ciencia prestada*.

Hoy es inaceptable pensar, no sólo a la filosofía, sino a las ciencias como *acabadas*. Sin embargo, sigue siendo posible *exponerlas* como tales. Mabel Quintela observa que en el momento en que los cambios epistemológicos exigirían enseñar a pensar en todas las *disciplinas*, que sólo pueden considerarse *abiertas, no acabadas*; en la enseñanza, en general, se las sigue trabajando *como si estuvieran acabadas*.

Entonces no estaría para nada mal ampliar el planteo de Kant para la filosofía a todas las otras disciplinas. Más que esperar una historización o matematización de la filosofía (es decir, que ésta, como aquellas pudiera transformarse en ser una transmisión de conocimientos ya admitidos) habría que proponer con toda la fuerza *filosofizar la educación histórica y matemática*. O, en términos más actuales: proponer que tanto las ciencias formales como las ciencias fácticas *enseñaran a pensar*, en vez de enseñar pensamientos, datos o informaciones.

Darnos cuenta de una vez que el joven piensa que va a *aprender* filosofía, matemáticas, historia, química, literatura, lo que es *imposible*, pues ha de *aprender* a filosofar, matematizar, historiar, quimicar, literaturar... Darnos cuenta de una vez que el método propio de la enseñanza de la sabiduría consiste en investigar y que el conocimiento que eventualmente se tome como base, debe ser considerado sino solamente como ocasión para pensar sobre él, e incluso contra él, y que lo que busca el discípulo es el dominio del método mismo para pensar y concluir por sí mismo.

Eso sería *aprender a aprender*, empezando por *aprender* que no es posible aprender conocimientos acabados, sino que o es *aprender a pensar* o es *imposible aprender*. Enseñar a filosofar debería hermanarse con enseñar a pensar *con física, con música, con gimnasia, con astronomía, con dibujo*... O mejor: educar debería ser enseñar a pensar *a través de todas las disciplinas: trans-disciplinariamente*. Conformando a las nuevas generaciones.

⁴⁰ La clasificación kantiana coincide bastante con la más habitual actualmente de *ciencias fácticas* y *ciencias formales*. Pero incluye decididamente la *lógica* en la *filosofía*.

Una educación para pensar, dialogal, diaporética, transdisciplinaria, abierta.

A modo de conclusión intentemos por un momento dejar de dar vuelta sin marearnos y retomar algunos puntos, no todos, para imaginar un *transcurso* educativo en este momento de crisis de saberes y de saberes de crisis.

Mirada la educación desde sus *sujetos* aparece como constitución de *subjetividades humanas* en el seno de cada cultura, es decir, en *determinados modos de relacionar y relacionarse*, que se *trans-miten* en la educación. la educación hace hombres *de determinado tipo*, de *determinada sabiduría*, de *determinados saberes y querer*, de *determinadas relaciones*.

La diversidad cultural hace hombres de deseos y sabidurías distintos. En el diálogo intercultural va apareciendo una nueva relación, un espacio «*entre*» *trans* o *dia* cultural, en el cual puede desarrollarse un camino *a través* de diversos *logos*, un camino en *diál-logos*. Que exige una educación *trans-cultural*, *dia-lógica*.

Los modos de relacionar(se) entran en *desequilibrio* ante lo nuevo, que obliga a establecer nuevas relaciones. Los *saberes* son relatos humanos que construyen y constituyen modos de relacionarse, relatos con los que se establecen modos específicos (o mejor: grupícos, disciplinícos) de relacionar(se).

Todo saber es también saber de otros saberes: establece campos relacionales específicos en que ubica a los demás saberes. Si parto de la *relatividad* de cada saber, debo concluir que todo saber es *intercommensurable* y capaz de *trans-formarse* a través de su relación con otros modos de relacionar y valorar. La actual crisis de saberes tiene que ver con la crisis de un saber que se vio a sí mismo como el único o absoluto modo de relacionar. El mutuo *desequilibrio* de los saberes exige la búsqueda de un nuevo equilibrio *a través* de los diversos modos de relacionar, en *diál-logos*, *trans-disciplinariamente*.

La *filosofía*, que puede verse como una culminación de la sabiduría occidental, debe ser hoy considerada como rechazo del *saber* establecido, por querer seguir sabiendo. La situación actual exigiría gente *sabia* -en el sentido de profundamente integrada a un modo de relacionar- y a la vez *filosofante*: crítica, abierta y dialogal desde esa sabiduría.

Se necesitaría pues una educación fuertemente reivindicadora también de los modos de relacionar propios de cada *disciplina* y a la vez fuertemente relativizadora (crítica) de esos mismos limitados saberes, y, desde ellos, *diacríticamente*, abierta a otros. Desde esta reflexión será posible articular lo que hay que hacer (la *agenda*), lo que hay que leer (la *leyenda*), lo que hay que saber (a *sabiendas*).

La educación entendida como *trans-misión*, como formación de seres humanos a través

de diversos mensajes, puede entenderse como *desarrollo humano*; acompañando el crecimiento de la humanidad, *transculturalmente, a través de las distintas culturas; transdisciplinariamente, a través de las distintas disciplinas*. También *transaccionalmente y transproductivamente*. Hoy ningún saber es pensable como *acabado* o *cerrado*. No puede ser enseñado como si lo fuera. Habría que proponer con toda la fuerza que se enseñara a pensar *a través de* todos los saberes.

La educación en momento de crisis de saberes debiera *centrarse en problemas*. No sólo en los *cursos* de filosofía. La formación de los seres humanos debiera darse *diaporéticamente, a través de los problemas*. De modo que la sabiduría fuera conformándose en el *transcurso* de la educación, *a través de la educación*.

No se me escapa que algunos aspectos que aquí fueron a penas esbozados requieren desarrollos más detenidos. Particularmente la importancia de lo grupal y de la solidaridad no solo humanas.

No se me escapa, sobre todo, que esto incluye *transformar* todos los aspectos de los sistemas educativos, desde sus fines y macropolíticas, hasta la práctica de aula y la gestión institucional.

No se me escapa, tampoco, que esta propuesta es diametralmente opuesta a fuertes intereses vigentes que procuran *conformar* subjetividades a dictámenes derivados de la dominación económica.

Simplemente quise proponer una perspectiva de análisis que permita visualizar un camino más allá de los problemas que necesariamente habrá que encarar; también aquí, *diaporéticamente*.