

MAURICIO LANGÓN  
ANTOLOGÍA DE UN  
PENSAMIENTO CRÍTICO



SANDRA TEJERA - JUAN CARLOS IGLESIAS  
Compiladores

**MAURICIO LANGÓN:**

**ANTOLOGÍA DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO**

Mauricio Langón : Antología de un Pensamiento Crítico

Sandra Tejera; Juan Carlos Iglesias - 1ª ed. - Febrero, 2016

San Carlos. Maldonado. Uruguay.

306 p.; 20x14 cm.

ISBN: 978-9974-91-179-6

Diseño Tapa: Marina Fernández.

Diseño Contratapa: Sandra Tejera.

Diagramación General: Otávio Dieguez, Paula Arambillet y María Eugenia Ríos.

Impreso en Le Stylo. San Carlos. Maldonado. Uruguay.

E-Mail: [papeleria@lestylo.com.uy](mailto:papeleria@lestylo.com.uy)

***“Lo que digo no lo digo como hombre sabedor,  
sino buscando junto con vosotros”.***

***Platón***



Agradecemos a:  
Marina, María Eugenia, Valentina, Paula y Otávio  
por su incondicional colaboración en este trabajo.



# **PRÓLOGO**





## **¿Por qué una “Antología” sobre el trabajo de Mauricio?**

Mauricio representa en el pensamiento uruguayo el “espíritu crítico”, la necesidad de trabajar por la generación de un compromiso en pos de “educar en libertad”.

Genera en los jóvenes como en los docentes y en todo posible interlocutor, la conciencia personal (pero también grupal) de problematizar una realidad jerarquizando los conceptos, buscando fundamentos y argumentos desde miradas diversas.

Su discurso y postura es clara y firme, lo que lo convierte en un pensador referencial en el país, la región y más allá...; pero en esa firmeza y claridad busca ponderar la presencia del otro (al mejor estilo socrático), siendo el otro la base para la generación de un diálogo, instrumento clave en las relaciones de alteridad.

Es de destacar su incansable trabajo y compromiso que apunta a la presencia y vigencia del filosofar generando en los docentes la conciencia (social) de ser actores comprometidos con la beligerancia de estos tiempos donde la tarea educativa exige no solo compromiso, sino un “jugarse” porque no “hasta las manos”, por un “atreverse a pensar por uno mismo”.

Mauricio en su trabajo apunta a ese “sapere aude”, llegando no solo a concientizar el lugar y el rol que ocupamos, sino también llegando a estimular la capacidad de conmoción del receptor, de estimular también la vigencia y la fascinación por el valor de pensar críticamente la realidad.

El impulso filosófico de Mauricio está cargado de energía. ¿Cómo pudo desplegar una construcción intelectual permanente? Solo él, puede dar testimonio.

En éste “prólogo” pretendemos algunas reflexiones a propósito de su trabajo filosófico.

Es una fuerza propulsora que genera espacios y relaciones, rizomaticamente hablando.

Según sus escritos, muchos momentos filosóficos, y apenas algunos datos de su perfil biográfico, son suficientes para perfilar una identidad cargada de extrañamiento y visualizar un recorrido singular.

Es un filósofo reconocido, sin pretensiones de visibilidad.

Buena parte de sus textos seleccionados nos inducen a pensar en un militante, en un sujeto culpable, en el inductor, en el iniciador permanente de esta empresa perniciosa que es el filosofar.

Desde “Filosofar latinoamericano” hasta hoy, nos adherimos, nos relacionamos más a un movimiento de energía, más que a la personalidad; a la persona. Su inteligencia excepcional, es inteligencia, por la comunión que provoca, no, a través de un activismo desenfrenado, sino por una seducción categórica.

Sabemos que su pretensión es “crear hospitalariamente”; la función filosófica que propaga; deja huellas de perturbaciones...

Una lectura lenta, detenida, de sus textos nos hace pensar en forma permanente en la construcción de un tejido, de un “entre nosotros” que permite avizorar la amistad antes que el conocimiento.

No resucita dualidades, pretende la efervescencia, no le interesa el momento más propicio, ya que esto equivaldría a afirmar (citando a G. Deleuze), “que solo se puede escribir de verdad cuando todo está bien, en vez de ver en la escritura un factor modesto pero activo y eficaz para liberarse por un tiempo de la furia del combate y sentirse uno mismo mejor”; ... *junto a los demás*.

Este prólogo no punta a transformarse en frases de cortesía, más bien son palabras para seguir construyendo distintas formas de relacionamiento; de amistad...

Es preciso que no haya una regularidad forzada, y si una “indocilidad reflexiva” ...

En esta edición hemos pretendido proyectar un “estado vibratorio”, un proceso de conexión *dia-logante*, que caracteriza su pensamiento...

Sandra Tejera, Juan Carlos Iglesias

Compiladores

**MIRADAS AL HOMBRE...**  
**Y...**  
**AL PENSADOR**



## **Mauricio: el filósofo, el colega, el amigo.**

*Marisa Bertolini*

Su pensamiento radical inhabilita la indiferencia. Provoca siempre, genera la polémica, la controversia. Es reconocido, admirado, querido por muchos y cuestionado por otros. Sus acciones, sus discursos, a menudo abren enérgicos debates en el ágora pública. Se le discute en la comunidad filosófica, en los escenarios educativos, en los ámbitos políticos.

Filósofo peregrino, agitador cultural, transita por el mundo acercando su mensaje y a la escucha expectante de otros discursos y otras filosofías. Ninguna comarca le es ajena: París, Lima o Cerro Pelado en Rivera. En todas irradia su entusiasmo, en cada una deja huellas. Pionero en el dominio del ciberespacio, ejerce también allí su condición de ciudadano del mundo.

Pensador perspicaz, es capaz de visualizar el matiz conceptual, la sutileza que a otros se les pasa por alto. Verdadero alambique de ideas, produce con fruición, exprime las palabras, crea conceptos, proyecta, piensa, propone. Hace circular sus pensamientos, se expone, se arriesga y a veces con costos personales que podría haber evitado. Pero claro, no es la moderación la virtud que más practica.

Participa en una asamblea barrial, tiene una sesión con el adiestrador de perros, cuida a Nucha (y se deja cuidar por ella), juega a la paleta, se divierte con los nietos, interviene en una maratón, está atento a cada uno de sus hijos. Compatibiliza increíblemente la dimensión pública con sus espacios privados. Y todavía muestra su veta dionisiaca, canta, recita, es buen catador de vinos.

Promueve siempre el trabajo colectivo, aunque luego tenga dificultades para administrar las discrepancias. Su ocasional intransigencia demanda de los interlocutores una fina argumentación para persuadirlo de otras posibilidades.

Transgresor de toda forma convencional, transita descalzo por la inspección o toma sol en el patio de un liceo. Sus actitudes no implican nunca desprecio a las instituciones, pero sí una modalidad más libre de intervenir en ellas. Privilegia la sustancia sobre la forma,

y evita que las normas burocratizadas sustituyan u oscurezcan los fines originales.

Su condición de orejano produce la paradoja: muchas veces es convocado como asesor del “poder”, en su condición de intelectual reconocido como especialista lúcido en cuestiones de educación, pero es marginado del ejercicio directo del poder, no aparece entre las “autoridades de la enseñanza”, ni siquiera en un contexto progresista.

¿Qué filosofía atraviesa su pensamiento? Sería absurdo intentar reseñar un sistema, porque justamente es reacio a todo sistema y se adhiere a la máxima vaz ferreirana que invita a pensar por “ideas a tener en cuenta”. En uno de sus últimos trabajos \* presenta algunas de sus reflexiones que resultan representativas. En su estilo irónico y sin concesiones debate contra el rigor académico hegemónico, que caracteriza como mecanismo de control.

*El control se extiende a las instituciones (centros de investigación, de formación docente, universidades, editoriales, revistas, etc.) a la vez rigurosas y encargadas de controlar la rigurosidad de los intelectuales, los procedimientos, los productos. Cuestiones interesantes son ¿quién controla el rigor? o ¿quién ejerce el poder de control?, ¿quiénes establecen las normas de rigor? y ¿quiénes las controlan? Estas cuestiones tienen que ver con tensiones entre lo público y lo privado, o entre el Estado y la “Sociedad Civil”. El uso del rigor nos hace hijos del rigor.*

*De hecho opera un poderoso efecto de transposición de niveles: parece que el mero cumplimiento estricto de requisitos formales garantizaría, no sólo el cumplimiento de una condición necesaria, sino suficiente para asegurar la calidad de productos, procedimientos, personas e instituciones. Por contrapartida, todo intelectual (institución, persona, producto o procedimiento) que no cumpliera con esas condiciones formales previas, resultaría descalificado: necesariamente sería de mala calidad (o carecería de calidad), sería desconocido como intelectual (invisibilizado, marginado) y no tendría derecho al acceso al país del conocimiento. Todos, entonces, deberán constituirse como rigurosos para no quedar excluidos. Ese es el principal efecto: la construcción de una comunidad controlada y controladora.*

*Otro efecto visible es la homogeneización, con el control de la diversidad y la esterilización de la creatividad que la acompañan. Las variaciones juegan en un campo limitado de lo permitido, siempre al borde de la herejía.*

*Y, finalmente, la descalificación de toda otredad, no sólo en los planos epistémico y poiético, sino también en el plano ético.*

\* Bertolini, González, Langon. *Tensiones en la enseñanza de la filosofía. Perspectivas para pensar prácticas y discursos*. Informe de investigación. IPES. 2010

Denunciada la posible perversión del rigor como control, pasa a identificar y discutir el “rigor” propio de la filosofía y de su práctica en el aula, es decir, trata de pensar la especificidad de lo filosófico.

***La no obsolescencia de las obras filosóficas.*** *La obra filosófica que es producto de un autor (de su tiempo y cultura), no se agota en ella, que produce también debates y enseñanzas, discípulos y herejes, intérpretes lejanos, cuyas lecturas (quizás contrapuestas) pueden ser vistas también como legítimos originales.*

***La absoluta inseguridad o falta de garantía de lo filosófico.*** *Si una obra es filosófica carece de garantía, vive en la inseguridad, se puede desconfiar de ella. No hay requisito, normativa, ni proceso de producción que pueda asegurarla. Siempre es en riesgo total. Y por ello es preciso que entren en diálogo, en un diálogo imposible. Toda filosofía es filosofía contemporánea. No hay pre ni post. Todo se da en la intemperie presente.*

***La rigurosa radicalidad de lo filosófico.*** *Un uso filosófico de la categoría de rigor implica la exigencia de no dejar nada por examinar, sin concesiones ni excepciones, eso de retomar siempre las cuestiones de principio; esa radicalidad sin autocomplacencia; eso de volverse a preguntar, de “volver a pensar cada vez” ante cada situación; eso de no aceptar supuestos.*



***La filos3fica exigencia rigurosa de dia-logos sin tribunal.*** Dia-logos, en rigor, debe incluir dia-ethos y dia-pathos. No s3lo la filosof3a ni los fil3sofos, sino todos. No s3lo la historia de una cultura (que se postul3 como universal), sino la universalidad de todos los tiempos y culturas. Y con el car3cter imperecedero del que ya hablamos: sin juicio final.

***La rigurosa exigencia de no seleccionar a los interlocutores filos3ficos.*** Una obra no es rigurosamente filos3fica si el fil3sofo, el maestro, el profesor de filosof3a, se atribuye la tarea (el deber y el privilegio) de seleccionar el “alma apropiada” para la interlocuci3n filos3fica, para la educaci3n filos3fica, para el di3logo filos3fico; la tarea de determinar qui3nes son competentes en cuestiones que, por su esencia, involucran a todos (aquello de hombre soy y nada de lo humano me es ajeno); la tarea de definir qui3nes son (y qui3nes no son) los interlocutores del di3logo imperecedero. La tarea filos3fica no es ayudar, incentivar o forzar al otro a que sea “como uno”, la tarea no es reducir la diferencia. No puede ser filos3fica una obra o pr3ctica que excluya lo diferente y que no se cuestione radicalmente desde el otro.

## **A Mauricio Langón, compañero de andanzas...**

*Dina Piccotti*

En medio del incipiente camino que algunos echábamos a andar, cuando regresando de las mecas europeas de estudios de posgrado, intentábamos reconocer y asumir lo que a nosotros mismos se imponía a pensar en estos países de ‘nuestra América’, se allegó desde la otra orilla del Plata. Mauricio Langon, Profesor de Filosofía, a la entonces Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Morón. La afinidad en la búsqueda hizo que pronto nos sintiéramos cercanos y emprendiéramos una tarea común, en el afán de recorrer y expresar la propia experiencia histórica. Compartimos múltiples actividades. En el Instituto de Pensamiento Latinoamericano, que se acababa de fundar, pergeñamos con cierta audacia seminarios, proyectos de investigación, jornadas de pensamiento latinoamericano que convocaban a colegas y estudiantes para una tarea interdisciplinaria, que pronto se definió además como intercultural. El terreno se mostraba tan fértil como inculto, no por carencia de especialistas, sino de atención institucional, como en gran parte todavía ocurre en el continente. Creo que nunca podremos dejar de recordar aquella Semana de Lenguas Indígenas, que casi inadvertidamente logró convocar, como una especie de oasis en medio de la dictadura, a especialistas de casi todas ellas, que concluyeron constituyéndose en Sociedad y solicitando el espacio para celebrar el Tercer Congreso Nacional de Lingüística.

Hacía falta des-encubrir esta América mestiza, de tantos ignorados recursos y liberarse de lógicas normativas, que seguían colonizando las mentes y las prácticas, impidiendo un diálogo fructífero entre toda la diversidad de caminos, que por otra parte reflejaban los protagonismos constituyentes de nuestra propia identidad. Importaba, para ello, recoger todo tipo de fuentes y publicaciones, establecer contacto con pensadores e investigadores de las diversas disciplinas, hacer que la universidad, fiel al sentido originario de este nombre, fuera la unidad que se produjera en la intersección viviente de esa pluralidad de investigadores, temática e interpretaciones. Compartimos también el Seminario de Pensamiento Latinoamericano,

que se había logrado introducir en la curricula de la carrera de Filosofía junto con un Seminario de Pensamiento Oriente-Occidente, a fin de incluir estos otros modos de pensar junto a la vigencia del filosófico en sentido estricto, es decir, greco-europeo, hoy globalizado en lo que conocemos como ‘civilización occidental’. La tarea era recoger y sopesar los planteos que se habían hecho en América Latina a lo largo de su extensa y nutrida historia de las ideas, así como introducirnos en las diversas matrices culturales que la fueron constituyendo: los pueblos originarios, la negritud llegada sobre todo a través del proceso de esclavización, las inmigraciones de todo tipo y su respectiva recreación en este suelo. Era para nosotros una entusiasta tarea ésta de auto des-encubrimiento, la visualización de sus valiosas posibilidades en el mundo actual, los recursos de un pensamiento fértil para dialogar con la filosofía europea, en pos de una respuesta más adecuada y propia a problemas humanos universales, explorando la rica indigencia de ‘un mero estar no más’ y el desafío institucional. Es así como en actitud de inquieta apertura y un modo de planteo que, según ya lo mencioné, se reconocía como interdisciplinario e intercultural, fuimos transitando por diversas problemáticas: la del diálogo vivo con la misma filosofía europea en toda la riqueza de su diversidad interna y su relación posible con otros modos de pensar, el pensar en América Latina y la cuestión de la singularidad de sus métodos, inteligibilidad y racionalidad, la historicidad y las culturas, la riqueza inexplorada de sus lenguas y de los recursos del lenguaje, las formas de literatura oral y escrita, el disputado tema de la libertad y los dolorosos avatares de su configuración ética y política, los testimonios artísticos y religiosos, etc. recogiendo fuentes y publicaciones que nutrieron la Biblioteca. Entre ellas la serie de volúmenes hasta entonces existente de la Biblioteca Ayacucho, que fue donada por el Embajador de Venezuela, al iniciar con su presencia y ferviente discurso lo que se llamó “La cátedra de Embajadores”, otra iniciativa que emprendimos con el objetivo de estrechar relaciones con los diversos países, sobre todo del continente. Llegamos incluso a presentar una propuesta de posgrado en Estudios latinoamericanos, que en ese momento no pudo realizarse; tiempos más propicios hicieron que luego la Facultad pudiera volver a plantearla y llevarla a cabo. Un trabajo importante fue asimismo la reflexión en torno a las publicaciones de un pionero en el pensamiento latinoamericano,

Rodolfo Kusch; Mauricio se ocupó además de hacer una reseña biobibliográfica, en confrontación con las fuentes de la casa Maimará, ahora Fundación Rodolfo Kusch, que luego fue incluida en la edición de Obras completas presentada por la Fundación Ross, además de los diversos comentarios a sus planteos en diversas oportunidades.

Otro valioso aspecto de esta actividad compartida hasta el presente fue la participación en eventos y grupos de estudio que planteaban objetivos afines, tales como las célebres Jornadas de Pensamiento Latinoamericano 1971-73 celebradas en la sede San Miguel de la Universidad del Salvador, con participación de destacables pensadores latinoamericanos tales como los argentinos Juan C. Scannone y Enrique Dussel, el mexicano Leopoldo Zea, el peruano Salazar Bondy, el chileno Félix Schwarzmán; los movimientos surgidos en ese contexto de “Filosofía y teología de la liberación”; el grupo “Pensamiento y cultura”, nacido en el ámbito de la misma Universidad del Salvador en su área central; la Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano (Fepai), la Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales, el Centro de Estudios Históricos, Antropológicos y Sociales Sudamericanos (Cehass) y más tarde, hasta el presente el Corredor de las Ideas del Cono Sur, Pensamiento alternativo, Sociedad de Filosofía Intercultural, etc. siendo importante advertir como de este modo se iban reuniendo y potenciando esfuerzos comunes con toda una diversidad temática e interpretativa, que se requiere para nutrir y orientar a nuestras instituciones.

Mauricio regresó después de unos años, cuando también el vecino país recobró la democracia, y sabemos que su presencia es desde entonces rica y contagiosa en estos ideales, en las instituciones educativas uruguayas terciarias y superiores.

Continúa siendo un gran compañero en este compromiso y estas andanzas, ahora entre una y otra orilla del Plata, siempre reencontrándonos aquí y allá o en algún otro sitio en el que nos reúne alguna jornada, Congreso o publicación.

Sus escritos sobre filosofía latinoamericana, pensamiento uruguayo, educación, filosofía para niños, filosofía intercultural, trasuntan una figura e identidad de profesor, colega, que sabe pensar en diálogo,

suscitar, sugerir, siempre con el desafío martiano de hacer presente y actuante 'nuestra América' en el contexto y las exigencias del mundo actual.

## Mauricio y el espíritu de nuestro tiempo

*Mabel Quintela*

El periplo vital-filosófico de Mauricio tiene mucho que ver con las inquietudes que fueron marcando el tiempo histórico en que nos tocó vivir. Tiene mucho que ver con las obsesiones que nos impone la forma de vida que hemos ido forjando por el azar de las circunstancias y por las opciones que voluntariamente definimos. Tiene mucho que ver con nuestra personalidad. Tiene mucho que ver con la historia nacional, universal y propia.

Al comenzar la década de los 60, la juventud de que disponíamos hizo que Mauricio y yo nos encontrásemos en el Ipa de la calle Sarandí, el Ipa de A. Grompone. Un Ipa selectivo, ajustado a la época. Era como una convivencia en torno a algo inicial: ser profesores de filosofía. Algo que por entonces no reconocíamos más que por los vagos perfiles de nuestras lecturas e intereses. Pero Mauricio venía ya con una trayectoria previa en Facultad de Derecho y Notariado, y en Humanidades, su mundo era un poco más amplio y diferente de los que vivíamos “metidos en el IPA”, de la asamblea al boliche, del boliche a la biblioteca. Y mientras, en el 68, yo me recuerdo en manifestaciones relámpago por 18, Mauricio ya escribía y publicaba “Los estudiantes y la revolución”. Su voluntad de dejar por escrito lo que para muchos simplemente “transcurría” se perfilaba con fuerza. También fue temprana su orientación por el estudio de Historia de las Ideas, tanto del pensamiento nacional como latinoamericano: el estudio del pensamiento de Vaz Ferreira se concretó en el trabajo (en colaboración con Diana Castro) con que culmina su formación en el IPA y que fue también publicado por Fundación de Cultura Universitaria. Sin duda, sus contactos con dos grandes: Arturo Ardao en Humanidades y Roque Faraone en Facultad de Derecho incidieron en esta dirección que nunca abandonó.

En muchos campos, Mauricio se nos adelantaba. Y este es un rasgo de su personalidad que hay que homenajear. Tiene la condición de pionero y la ha ejercido como pocos. Recuerdo que a todos nos

sorprendió que antes de terminar el IPA ya había obtenido la efectividad en el cargo de profesor por concurso de Oposición.

Tan rápido como los sucesos de aquella época fue su desaparición del mi horizonte visual.

El pachecato, la guerrilla urbana, los tupas, la lucha armada, la muerte de Dan Mitrione, la toma de Pando, etc., y finalmente el golpe de Estado del 27 de junio del 73, con la intervención de la Universidad y el cierre del IPA, y de los Institutos Normales en los que habíamos – por corto tiempo- sido colegas, luego las destituciones en masa, las desapariciones, el miedo que se expandía, todo lo que separa, aumentaba vertiginosamente y me hizo perder los rastros del compañero que acabó por exiliarse en la otra orilla por sobrados motivos. Este tramo de su vida, tan difícil y tan fecundo a la vez, en que fuera del país logra producir y consolidar una familia numerosa con una compañera de oro, todo ello a través de una personalidad de incansable “busca-vida” no puede contarse aquí, pero sin duda fue el suelo nutricio para que cuando el vendaval ignominioso de la dictadura terminó Mauricio reapareciera lleno de ideas, vínculos y proyectos. Con Nucha siempre a su lado y cargado de hijos, se instaló en Solymar y empezó a reunir a gente de filosofía dispersa, asombrada y contenta del gran paraguas que nos ofrecía, enlazando hilos que, pensábamos, no podrían ya más atarse en una trama.

Pero Mauricio empezó a tejer aquélla malla con ahínco y originalidad.

Carlos Mato, Enrique Puchet, Arturo Ardao, reaparecían, para mí, de la mano de Mauricio. Y también de su mano, “gente nueva” (repito, “para mi”): Guillermo Kerber, Ricardo Viscardi, Ana Tomeo, Miguel Cabrera o antiguos conocidos que reaparecían: Yamandú Acosta, Ricardo Navia, y muchos más. Todos se proyectaban con la fuerza de lo nuevo en el campo filosófico. Un campo que había sido erradicado por la “Doctrina de la Seguridad Nacional” en su afán de borrar todo “tufillo” de marxismo-leninismo y de toda ideología considerada como “subversiva”.

Nace bajo el impulso conjunto de esta “gente de filosofía” Filosofar Latinoamericano y aquel hito que fue en 1989 el primer Encuentro Nacional de Filosofar Latinoamericano, una movida filosófica como nunca habíamos presenciado.

Esa impronta de “movida filosófica” con que finaliza la década de los 80 impregnó a tal punto la acción de Mauricio que arrastró a muchos de nosotros en otras muchas movidas de las que fuimos partícipes y adelantados gracias a su condición “pionera”: Pensamiento Indígena, Educación a Distancia, Filosofar con Niños, Cafés filosóficos, Corredor de las ideas, proyectos de publicación concretados (Materiales para cursos de filosofía), y más recientemente, Olimpiadas filosóficas, Bioética, etc., etc. Todos estos acontecimientos tuvieron en Mauricio su puntapié inicial, su agente activo e incansable, su embajador sincero. Ponía y pone en cada acto la virtud de Prometeo: ver más allá del estrecho contorno del presente, descubrir y poner en funcionamiento los recursos que la cultura tiene para encauzar tareas, para renovar prácticas educativas, para generar nuevos horizontes filosóficos.

Si así es su accionar, su pensar y sentir no se quedan atrás. Sus temas son indicios de la correspondencia con este vector dominante en su vida. Piensa y siente desde una antropología americana en la que el peso de la dominación colonial ha puesto al rojo vivo el deseo de liberación. Liberación de las diferentes culturas y lenguas de estos pueblos en las que viene dada una forma de concebir el mundo, Liberación de la estrategia geopolítica de una “cultura universal” que nos unifica y empobrece; propuesta de una visión geocultural que aprendió con Kusch y que se ejerce en el compromiso antropológico con la existencia y dignidad de cada cultura que nos impele al diálogo intercultural.

Liberación del monólogo academicista y afincamiento en el diálogo, Liberación de la resequedad de los conceptos por el aporte de la poesía gauchesca y tanguera de las dos orillas que conoce muy bien.

Liberación desde el trasfondo cristiano de su formación que opta por la pobreza, por la denuncia, por la insolencia de analizar con mucha lectura y mucha creatividad la tradición europea de la filosofía para situarla en el espacio del aquí y ahora que le toca vivir.

Profusamente, desordenadamente, con gran pasión Mauricio ha ido escribiendo sin parar con la conciencia de que la escritura no es solo el natural vehículo de la expresión humana, sino el recurso que nos queda cuando las ideas aprietan el cerebro que ha sido apretado a su



vez por los sentimientos de amor, asombro, espanto que nos causa el mundo.

Los acontecimientos de nuestra época han sido re-significados por la escritura de Mauricio.

Así, aparecen esas “miradas sobre la actualidad” levantadas desde asombro y espanto que promueven su pensar sobre la desgracia, la tortura, la injusticia, la condición de víctimas y victimarios, sobre los holocaustos del presente y entre ellos, uno, magníficamente analizado por Mauricio, el del incendio del supermercado Ycua Bolaños V, “Botánico”, ocurrido en Asunción, en que se revela lo más espantoso del sistema global en que vivimos: ...mil personas que van de compra un domingo, como es natural en una sociedad de consumo, y quedan atrapadas en un incendio que se desata en el “moderno edificio” que no contaba con medidas de seguridad ni salidas de emergencia y cuyos dueños mandan cerrar las puertas, para que no se robara... El absurdo de la lógica del lucro del capitalismo que está detrás de estas decisiones es lo que espanta.

Pero es del espanto que nace la reflexión. Y la salida que Mauricio propone es pensar estos acontecimientos acuciantes, que están en la prensa, en los informativos del día a día para “recuperar el lugar del filosofar como una orientación de la mirada que habilite asumir la responsabilidad de una preguntabilidad a fondo, para advertir la lógica que hace del actual sistema global un encierro-abierto, sin exterior”

No solo cambiar la mirada, conceptualizar es su propuesta. Sus trabajos sobre riqueza / pobreza; desarrollo / subdesarrollo, desarrollo humano / pobreza humana permiten llegar a verdades que hoy se ocultan en el cúmulo de documentos oficiales sobre estas nociones. Afirmaciones como “El *modelo de lo humano* es el rico” “No hay lucha contra la pobreza sin lucha contra la riqueza”.

Y avanzando en este camino, al vincular estos conceptos con los de diversidad cultural y educación, llegar a cuestiones a las que desde que compartí con él la intensa experiencia de contacto con los Mbyá le vi referido vitalmente: la disponibilidad para el encuentro con el diferente, con el otro, como condición para la comunicación. Disponibilidad física, afectiva, de tiempo y ganas... Disponibilidad que es posible siempre que nos reconozcamos “pobres”, como somos

en realidad si reconocemos que vale la pena el intercambio de formas de ver las cosas, de creencias y maneras de decir, de sentimientos y prácticas. Pobres, porque no estamos totalmente desarrollados, “acabados”, porque hay muchas culturas en el mundo, muchos son los otros, los diferentes, los que pueden completarnos. Sólo desde esta disposición se comprende que conciba también el micro-espacio del aula filosófica como espacio intercultural, “un espacio donde se avance *a través de* diversas sensibilidades (*diapathos*), valoraciones (*diaethos*), razones y lenguajes (*dialogos*).”

Por aquí va el homenaje que se merece: su trayectoria filosófico-educativa de tantos años ha recorrido el camino de los contactos interculturales e impulsado a que los siguiésemos y profundizásemos. Este Primer Congreso de Filosofía en Colonia da testimonio de ello.



# Conversación y cuerpo en la filosofía administrada.<sup>1</sup>

*Alejandro Mirolí*

Pretendo examinar ciertos elementos que Mauricio Langón ofrece para la discusión de un punto central sobre la filosofía administrada: el pasaje desde la instrucción filosófica (¿Cuánto tomas de ella?) a la aprehensión filosófica (¿Qué haces con ella?).<sup>2</sup> Por razones de espacio y porque me es grata tomaré la idea de conversación; idea que Mauricio examina a la luz de una rica exégesis de la filosofía platónica; por razones de espacio solo iré a la tesis de Mauricio – aceptando su exégesis.

Mauricio comienza citando el argumento platónico de *Fedro* 274b-277 a favor del discurso legítimo; siguiendo dicho argumento, caracteriza las cualidades del discurso legítimo como aquel que “... no genera un movimiento como aquel a que da origen un *axioma* a partir del cual es posible seguir demostrando *teoremas* “imperecederamente”. No, el movimiento que se inicia es radicalmente distinto: genera en *otros* el “brote” de *otros discursos*.” (PA, 11).

Dichos discursos suponen un movimiento en el otro, que anologue el movimiento en nosotros “... generar la perpetuación del mismo *tipo*

---

<sup>1</sup> La noción de filosofía administrada fue administrada por la Escuela de Oviedo como opuesta a la noción de filosofía mundana – aquella reflexión filosófica que surge de los abogados, literatos, periodistas y demás – por filosofía administrada puede entenderse aquella actividad de producción de filosofía, que “...fue “sometida” a una organización sistemática, a “una programación”...(de modo que alcanza) el rigor y la apreciación en los análisis de las ideas que la historia nos ha arrojado y que son inalcanzables en su vida mundana. Pero, simultáneamente, la manera de aislarse de la filosofía mundana del presente (que es siempre fuente suya) y a acogerse a los intereses de la “Administración” que la ha incorporado a sus fines propios, orientará su evolución hacia formas anquilosadas y la convertirá en vehículo meramente ideológico...” (Pelayo García Sierra Artículo “Filosofía Administrada/Filosofía Inadministrada” en Diccionario Filosófica Manual del materialismo filosófica. Una introducción analítica. Oviedo. Pentalfa. Ediciones 2000,742 páginas ISBN 84-930676-3-6. Precisamente postulamos que la obra de Mauricio Langón permite vasos comunicantes entre filosofía administrada y filosofía mundana, uno de los problemas centrales del “coma cuatro” que la filosofía analítica ha introducido en la filosofía de las Américas. Es un reportaje que le efectuó la revista “El búho” de la Asociación Andaluza de Filosofía

(“Cuestionario: La situación de la Filosofía en Uruguay” en: [http://www.aafi.filosofia.net/publicaciones/el\\_buho/elbohu1/NOCTUA02.HTM](http://www.aafi.filosofia.net/publicaciones/el_buho/elbohu1/NOCTUA02.HTM)) Mauricio Langón hace una extensa presentación del estado de la filosofía administrada en la República Oriental del Uruguay en el ámbito de la enseñanza media y superior no universitaria.

<sup>2</sup> Tomaré como texto para su análisis, Mauricio Langón: “A puertas abiertas”. Madrid 2008BubokPublishingS.L.211 pags. Su versión electrónica se puede descargar en: <http://www.bubok.com/libros/234/A-puertas-abiertas> en adelante PA y número de página.

*de movimiento*; un movimiento que consiste en *poner en movimiento al “alma” del discípulo*, desde sí misma, desde la ruptura que produce en su interioridad, para que pueda ejercer su libertad, decir su propio discurso, generador, a su vez, de otros...<de modo que este proceso logran> *dar a otros poder y libertad* –no en el ejercer dominio sobre otros- donde está la mayor felicidad humana” (PA, 12).

Quedémonos con ese fragmento, dejemos a un lado su fuente platónica.

En este párrafo se vincula la capacidad de decir con el poder y la libertad, con la felicidad.

Pero la filosofía administrada impone otro molde para la conversación “En efecto, para el maestro o profesor actual, es una obviedad que no “elige” a sus discípulos... Los alumnos tampoco han elegido a sus profesores. Incluso, a menudo, los alumnos no han elegido siquiera estudiar y algunos maestros y profesores han optado por su profesión por razones - digamos - espurias. La obligatoriedad de la enseñanza a ciertos niveles no hace sino profundizar este carácter de composición compulsiva de los grupos de educación formal. Planes, programas, normas reglamentarias, horarios, salones, etc., siguen esa misma lógica impositiva.” (PA, 18).

La lógica impositiva parece atentar contra la conversación como efector de otros discursos, en la medida que la lógica impositiva definida por fines previos, en los que el receptor no tiene ninguna contribución y que tienen un componente paternalista: los planificadores que proveen los contenidos mínimos de los programas de filosofía a partir de un ideal de lo que se debe conocer y de lo que debe ser importante para el alumno; como señala Mauricio “...las “reformas educativas” suelen partir del supuesto de que la inclusión en la educación formal es algo “bueno” o “necesario” (con relativa o total independencia de su contenido) <y terminan generando> Discursos “educativos” que se presentan como *indiscutibles productos de técnicos* (sin alternativa posible, sin discusión pública) constituyen un *paquete* cuyo conjunto sería bastante aproximadamente un *modelo de discurso ilegítimo..*” (PA, ídem)

En ese contexto la conversación se convierte en una herramienta de ejecución paternalista, y el discurso del otro solo se medirá en función

de su ajuste a los valores previos que tiene el agente paternalista. Y en tanto paternalista, en tanto ocupe el lugar del discurso del otro el discurso de la educación filosófica –la transmisión de información seca, la instrucción- será un discurso ilegítimo.

Pero la educación filosófica “...no se trata de la mera transmisión de saberes adquiridos. Es 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.” (PA, 19).

La educación filosófica será pues un discurso que motive la disposición a dirigirse a cualquiera, a generar en el/la interlocutor/a un nuevo discurso, a recibir la palabra del Otro/a y desde allí los otros discursos que den poder y libertad. Pero la instanciación de esta educación parece en colisión con la filosofía administrada en la medida que esta supone una práctica de contenidos que genera un modelo jerárquico que. “...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.*” (PA, 19-20)

No discurremos sobre la pertinencia de transmitir contenidos (algunos) ni las elecciones que sobre ellos haga un agente paternalista (prudente), sino sobre el lugar que le cabe a la palabra generadora o posibilitadora del lenguaje del Otro/a, que porta su libertad y su autonomía, en el seno de la filosofía administrada; en el enfoque de Mauricio tal palabra deberá estar necesariamente fuera de esta parte de la filosofía - la parte administrada - que se define por éxito o fracaso en la transmisión de contenidos - la instrucción - y de ese modo legitimar el discurso instructivo o portador de contenidos.

En ese sentido Mauricio avanza algunas ideas “... en la perspectiva dialógica que estoy asumiendo, el acento está puesto en el *impacto* que provoca el mensaje...<entendiendo por tal no solo> contenido, sino también... todos los dispositivos educativos... y... todos los dispositivos que implica la modalidad escrituraria en cuestión, que permiten entender que, de algún modo, *exigen* determinado destinatario o esperan crearlo, *moldearlo*... en la subjetividad del discente y del docente, del lector y del autor. Dicho en otros términos, en la *experiencia* (el “pasar peligros juntos”, según Gabriela Rebok) que implica para cada subjetividad entrar en comunicación, participar en un curso, en determinado escenario y en referencia a determinado tema o problema.” (PA, 21).

Podemos reconocer en las tesis de Mauricio un lema: **Buscar una interlocución – oral, escrita - que tenga un impacto en la experiencia del receptor/a que permita que en él/ella surjan otros discursos que puedan dar a otros poder y libertad intrínsecamente vinculados con la felicidad.**

Esta interlocución tiene una forma administrada: transmitimos contenidos – v.g. teorías de la argumentación, esquemas más generales de organización de la experiencia y la ontología mundana, modalidades de evaluación y estimación de acciones y obras, técnicas de afinamiento de la información que se provee, información sobre las formas históricas más influyentes y persistentes de lograr tales cosas- y podemos evaluar si el/la receptor/a ha logrado su comprensión instrumental por medio de una variedad de formas de lograrlo – exámenes presenciales, portafolios pedagógicos, producciones colectivas, etc. Esto es lo que caracteriza a la filosofía administrada como instrucción; pero exige una instancia legitimadora ajena y entonces ¿Cómo se puede desarrollar?

Podemos partir de un hecho: el cuerpo en la interlocución; el discurso del alumno/a puede hablar y enunciar muchas cosas pero siempre expresa un sujeto intencional encarnado en un cuerpo intencional mediato<sup>3</sup>; ese sujeto corpóreo intencional es interlocutor y en ese

---

<sup>3</sup> El esquema corporal no es directamente accesible a la conciencia, al modo de los datos egocéntricos de primera persona; por lo contrario el cuerpo intencional es previo a la conciencia, precisamente las patologías e imaginéras corporales son evidencia que entre cuerpo intencional y conciencia hay una relación contingente.

sentido recibe un lenguaje técnico-disciplinar y los contenidos expuestos en él. Pero al mismo tiempo *piensa* con el cuerpo y este pensamiento es – siguiendo una idea de Janett Tourn Travers<sup>4</sup> - resonancia de la palabra en su cuerpo la que “Podríamos <pensar> con el re-crear cada uno de los conceptos que se trabajen en clase, recrear desde la información previa, pero también desde un “vibrar” que no sólo implica el aspecto intelectual sino también el afectivo y el componente corporal... <de modo que se articulen> el pensar, hacer y el sentir. De este marco las clases de Filosofía podrían incorporar la resonancia <re-crear de la palabra en el cuerpo> como una estrategia articuladora de dicha articulación, puesto que esta se vuelve sinónimo... del buen vivir.” (CP, 5).

Aquí hay una notable convergencia entre la felicidad que propone Mauricio y el buen vivir que propone Janett: en ambos casos es el resultado de un proceso de instrucción que culmina y se legitima en una *interlocución resonante*. En tanto práctica y actividad la interlocución resonante supone una construcción lenta, que haga fondo en cada sujeto corpóreo intencional lo que supone que el agente educativo pueda “...incorporar activamente lo ignorado <i.e. el cuerpo>, con inclusiones muy simples, adecuando a las características institucionales, grupales... en función del vínculo establecido con el grupo. Integrar un juego permanente entre el afuera y el adentro, entre el pensar y el pensarme, entre lo pensado y lo sentido. Integrar el juego” (CP, 2-3). Permítanse exponer - a título de ejemplos posibles - dos casos de contenidos filosóficos:

**Argumentación:** Cuando se exponen creencias cualesquiera a la consideración de un interlocutor, se puede hacer de muchas maneras; inmediatamente nos percatamos que cada manera conlleva estados corporales: si gritamos o si ejercemos la violencia, si hablamos monótonamente y sin parar, si hablamos de a poco, escuchamos algo pero interrumpimos a nuestro interlocutor, si hablamos luego de terminar de escuchar a nuestro interlocutor, si escuchamos el orden de su exposición y si ponemos orden en nuestra exposición, si escuchamos con suma atención sus razones, si exponemos las

---

<sup>4</sup> C.f. Lo corporal como problema. El Juego entre el adentro y el afuera. Pensar sobre y con el cuerpo (inédito, en adelante CP y nº de página)



nuestras. En cada caso la tensión muscular, la respiración, la transpiración, el movimiento de nuestras manos, la impostación de nuestra voz, acompañarán cada elección. Podemos considerarlas como accesorias, si pensamos al cuerpo de sujeto como escenario – así se enseña lógica casi siempre – o podemos incorporarlas como resonancias, y en ese caso como fases del proceso argumentativo. Es más, podríamos ir hasta mostrar que la argumentación – como modo de posición corporal – tiene efectos emocionales, afectivos – incluso eróticos.

**Aborto:** En un reciente libro David Boonin<sup>5</sup> sostiene que “...Hallo... que lo que es insatisfactorio pensar que el aborto es un tema puramente teórico, un enigma filosófico que puede ser abordado únicamente en términos abstractos e impersonales... Pero el problema moral del aborto no es como otras paradojas intelectuales donde hay poco en juego aparte de la mera exhibición de perspicacia filosófica. No me da ningún placer confesar que había momentos en los que estaba trabajando en este libro y estaba tentado de perder de vista este hecho importante, aunque era precisamente la extrema gravedad del problema lo que me guío hacia este proyecto de investigación en el primer lugar”. El tema del aborto no es pues solo materia de teorías morales sobre la naturaleza de la persona, sobre los conflictos de derechos, sobre los argumentos de pendiente resbaladiza, sobre la pertinencia o no de las creencias religiosas en las argumentaciones morales. No, es la sexualidad y el tiempo del cuerpo de la mujer – y del hombre también – los que se involucran y es solo desde allí, desde la intencionalidad involucrada desde donde se puede comenzar a pensar la cuestión.

En terminología mundana tales temblores, enojos, tensiones, embarazos se llaman *poner el cuerpo*. Eso también puede ser lo que sugiere el lema que propone Mauricio: el cuerpo se pone en la interlocución resonante y es perfectamente posible pensar una práctica que respete los mínimos de instrucción propios de un sistema institucional de filosofía administrada – y obligatorio – pero que al mismo tiempo permita la resonancia del cuerpo puesto como vehículo

---

<sup>5</sup> C.f. “A Defense of Abortion”. Nueva York. Cambridge, University Press. 2003. ISBN 0-521-52035-5.vid.p.xiv

y forma fundamental para la emergencia de los discursos liberadores que postula Mauricio (y de la buena vida que análogamente conjetura Janett). Y en ese sentido la interlocución resonante será un discurso legítimo, que permita y dispare la aprehensión de la filosofía que se propone – como contenido – y que se diseña y planifica como filosofía administrada.



## **CAPÍTULO I:**

# **PENSAMIENTO CRÍTICO**



## ***“Los Jóvenes, los saberes y la función de la Filosofía”***

***(Video Conferencia, Día Mundial de la Filosofía.***

***Montevideo. Uruguay)***

***(Aclaración: Son apuntes para una exposición oral)***

***Noviembre, 2006***

1. La filosofía, desde sus inicios, está ligada a la educación. Cada filosofía se desarrolla desde la cultura determinada de cada grupo humano concreto, que se transmite por la educación. Así que la educación es una función social conservadora la filosofía se apoya en esa base imprescindible.
2. Sin embargo las situaciones que hacen temblar todo el edificio cultural anterior, que siembra la duda, que asombran, que espantan son las que provocan la actitud filosófica que se deja impactar y se pone en movimiento para enfrentar los problemas del mundo.
3. La filosofía está intrínsecamente ligada a la educación filosófica. Nace de apoyarse en lo sabido, en la tradición sabia anterior, en la enseñanza de algún Maestro. Pero consiste en la actitud que, como “quiere saber”, no se conforma con lo ya sabido; que rompe con la mera repetición (que por fidelidad al Maestro se niega a reiterarlo; que por fidelidad a una tradición se niega a esclerosarla) para ponerse en su camino propio, camino de crítica y de creación.
4. Siempre en conflicto, entonces, pero siempre en relación con otros de los que necesita y a los que quiere. Nunca aislado. Siempre en diálogo con los distintos.
5. Es actividad. Ruptura. Muerte del Maestro. Educación y no oficios.
6. Según algunos es una actividad precisa: creación de conceptos. Pero también es una actividad capaz de llevar la reflexión hasta la crítica radical y rigurosa. Se trata de actividades personales, singulares. Pero que no pueden ser ejercidas sin los otros, que son solidarias con el pensamiento de los demás.
7. Estas actividades (o este tipo de actividades) incluyen desde su raíz actividades educativas, comunicacionales, dialogales. La filosofía está desde su origen ligada a educar. Educar, desde su origen, es educarse

desligándose del *oficio* o lugar determinado a que uno está atado “por nacimiento” (Hipparquia). Educarse es liberarse del lugar a que lo tiene predeterminado una sociedad: lugar del pobre o del rico, del varón o de la mujer, del patrón o del obrero. El educar filosófico es una educación liberadora.

8. Ruptura y comienzo, incluso del maestro.

9. En este sentido: *función liberadora de la filosofía* (que no es el “corpus” de los filósofos del pasado) *implica la transformación filosófica de toda educación*. Desde la primera infancia y hasta la muerte, durante toda la vida. No es sólo ni especialmente para los jóvenes...

10. Resulta difícil introducir la filosofía en todos los niveles educativos. Pero no es difícil entender por qué es difícil. Porque la educación actual, insolidaria, etc., se fragmenta para consolidar educaciones fragmentadas que formen para determinados *oficios* a unos y a otros. Oficios de pobre (saber cómo controlar la natalidad, cómo sobrevivir con escasos recursos, cómo *reciclarse* según las necesidades del mercado, etc., o cómo robar, como mendigar, cómo prostituirse) o para *oficios* de rico. Que educa *por competencias* (hace competentes a unos y otros en lo que les compete a unos u otros) negando que al ser humano le compete todo lo humano. O sea *rompiendo la solidaridad* humana e impidiendo que cada uno se eduque desarrollando sus propias potencialidades en relación solidaria con los demás.

11. Pero la filosofía tiene funciones específicas en los jóvenes que se abren a la libertad; en quienes están dejando la necesaria dependencia de la niñez, etc. (Adolescencias de la filosofía) y entrando en la vida ciudadana a la vez que forjándose un oficio que sólo puede ser, y centralmente, el *oficio de ser humano*. En contra de las opciones que generalmente se abren que apuntan a *oficios determinados* y aislados.

12. Por supuesto, no se trata de formar *siete oficios*, ni de negar la necesaria especialización. Por el contrario, sólo se puede visualizar el problema desde la más profunda especialización. a) Se trata de que cada especialización llegue a la napa más profunda y desde allí se establezca el vínculo con todos los creadores, sin quedarse en los niveles superficiales y mecánicos; b) que lo haga en diálogo con todos

los otros: cuestionándolos y cuestionándose desde ellos; c) que lo haga articulando saberes y poniéndolos apuntando hacia la solidaridad de todos. Se trata de educar la capacidad de sensibilidad, las capacidades creativas y críticas, las capacidades de escucha y argumentación, las capacidades de reflexión ética.

Aprender a *Filosofar* para aprender a *historizar, matematizar, etc.*

(Paso a Marisa...)





## *Para pensar comunidades en Educación<sup>6</sup>*

*(Conferencia en el Panel: Debate sobre Pensamiento Complejo y Educación. MFAL. Montevideo. Uruguay)*

*Octubre, 2000*

### ➤ UBICACIÓN CONTEXTUAL

Mi planteo debe entenderse desde mi preocupación por este preciso momento educativo uruguayo.

La dirección política de la Administración Nacional de la Educación Pública desde 1995 procura imponer una “*reforma*” que valoro en forma negativa, entendiendo que genera, entre otros, efectos de *desmoralización, deseducación y desconocimiento*.

Sus promotores saben que una “*reforma*” impuesta “desde arriba” y “desde afuera” resulta ineficaz si no es apoyada *desde el aula* por los docentes, pues *la resistencia* a la misma, si bien débil en el plano “macro” de la política, es relativamente fuerte en el plano “micro” del *aula*.

El amplio apoyo político y de los medios de comunicación de que dispuso la “*reforma*” le permitió controlar a la oposición en el plano macro pero no desde el micro. La estrategia de *by pass* utilizada (que desvió los recursos económicos del sistema educativo a las

---

<sup>6</sup> En mi exposición oral hablé de “comunidad de aprendizaje”. Por algunas razones no quise “comunidad de indagación”. Luego unos colegas me criticaron pues se pierde en ello conceptualizaciones importantes presentes en la noción de “comunidad de indagación”; a otros colegas le pareció bien hablar de “aprendizaje”. Mi intención no era entrar aquí a la discusión de fondo. Lo que quise fue delimitar el campo de éste trabajo a los grupos constituidos formal e informalmente (autónoma o heterónomamente) que tienen en común alguna finalidad educativa (que, vista desde sus sujetos, es de aprendizaje, que entiendo básicamente, como aprendizaje de conocimiento en el sentido de desarrollo de capacidades de apreciación o valoración). Y esto vale desde las guarderías hasta los post doctorados, la educación no formal o la de la tercera edad. Digo: “Me parece bastante adecuado hablar de comunidad de aprendizaje (o de formación o de educación), pues justamente lo que tienen en común sus miembros, lo propio de todos sus integrantes, es estar aprendiendo, estar en proceso educativo o formativo, viviendo para ello- durante ese tiempo y en ese espacio – bajo ciertas reglas “Se trata de una comunidad, pues. Pero me parece no necesariamente de indagación: más bien podría (debería) intentar llegar a serlo o conformarse como tal. Ciertamente la idea de indagación puede hacer creer que el centro está en lo indagado en el “objeto”; y la de aprendizaje, que el centro está en lo aprendido, en el “objeto”: cuando en ambas el centro está en los sujetos, en la comunidad misma y en cada uno de sus integrantes, en su desarrollo cognitivo, que no es solo cognitivo.

Me gustaría que quedara claro, entonces, que me refiero a toda comunidad en educación: y que la propuesta es irle dando características de comunidad de indagación. Esto puede ser muy claro cuando se trata de nuestros estudiantes de filosofía. Pero lo importante es proponer la comunidad de indagación también cuando se supone que lo que hay que aprender es inglés o matemáticas; también en la capacitación laboral, en equipos de investigación, en educación no formal, en jardines de infantes, etc.

instituciones paralelas creadas por la “reforma”) debilitó fuertemente las instituciones del sistema educativo uruguayo (particularmente las de formación docente) y produjo un alto grado de *desmoralización* entre los docentes. La amplia disponibilidad de recursos de permitió - entre otras cosas – capacitar “cuadros” en el Centro de Capacitación de la calle Asilo y en los Centros Regionales de Profesores.

Para la “reforma” es una necesidad, para la cual cuenta con razonables condiciones de factibilidad, lanzar una ofensiva destinada a *dominar las aulas*. Con el fin de conformar maestros y profesores aptos para ejecutar tal “reforma” en sus clases, se estructura un sistema “en cascada” que operará a largo plazo, “bajando” desde la *formación de formadores*, y pasando por los *institutos de formación docente*, hasta las *comunidades de aprendizaje*.

La fundamentación “ideológica” de esa ofensiva conceptualiza “formación” (de formadores, de docentes, etc.), en contraposición con “educación” como: “el desarrollo de aptitudes (...) con vistas a desempeñar un papel particular (o sea como “capacitación”)<sup>7</sup>

La instrumentación está contenida en el proyecto de la Ley de Presupuesto. Propone consolidar el modelo CERP (Centro Regionales de Profesores) – una estrategia de formación de profesores de tiempo completo<sup>8</sup>, en solo tres años -, y aproximar al mismo la formación de maestros incrementando “las cargas horarias de las asignaturas instrumentales”<sup>9</sup>. También busca sustituir los ámbitos de formación superior desarrollados con anterioridad en el IPA y el IMS (suprimidos ambos por la “reforma”) por un “Instituto Superior de Docencia”<sup>10</sup>, con el fin expreso de mejorar “los *recursos humanos del*

---

<sup>7</sup> Vaillant, D y Marcelo García, C: ¿Quién educará a los educadores?. Montevideo, ANEP/AECI/Presidencia de la República s/f(2000;p.36.También página 20 – 21: “se considera que la educación es lo que lleva a desarrollar en el educando las capacidades generales de pensar, definir, nombrar, clasificar, elegir, crear, aprender y aprender solo. En cambio, la formación tiende a desarrollar en el adulto capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas”.

<sup>8</sup> Sección “Programa 1: Formación Docente” del Mensaje de Proyecto de Ley Presupuestal elevado por ANEP – CODICEN, p.21. En la p. 23 propone como “estrategia”: “afianzar el modelo CERP, como propuesta integrada por múltiples componentes, entre los cuales: estrategias de tiempo completo, alta dedicación de los formadores y sistemas de becas”. El modelo CERP centrado en el sistema de internado o pupilaje, es particularmente apto para el adoctrinamiento.

<sup>9</sup> Id.p.16.

<sup>10</sup> Id.p.27.

*sistema educativo*”, adecuándolos a los cambios suscitados por la aplicación de las políticas educativas<sup>11</sup>.

*El dominio de las aulas* quedará garantizado con el “cambio de la forma de selección de recursos humanos para las instituciones de formación docente”<sup>12</sup>. O sea con la sustitución del concurso por un sistema de selección y control ideológico (que llaman “cursos – concursos”), desarrollados en el anterior periodo de gobierno como “know how específico en la materia de... reclutamiento y contratación de docentes”<sup>13</sup>.

Este trabajo debe leerse como una invitación a no dejarse desmoralizar y a continuar trabajando por una educación liberadora, en el nivel micro de cada clase.

## ✓ **Introducción**

Se nos planteó para este panel sobre Pensamiento Complejo y Educación y una serie de preguntas y se nos pidió elegir una. Desde cualquiera consideraremos el todo. Lo que seleccionamos, pues, es una **perspectiva**. Elegí esta pregunta: “*¿Qué es y para que sirve la comunidad de indagación?*”

No voy a contestar esa pregunta. No voy a dar definiciones, no voy a referirme a esas esencias, ni a finalidades utilitarias.

Voy a tratar de plantear el problema, la cuestión en un campo más amplio y más concreto visto **desde** una precisa perspectiva que podría formular tentativamente como “¿Qué aula?”.

¿Qué aula para una reforma educativa en relación a una reforma del pensamiento?, ¿qué aula **para pensar?**, ¿qué aula para **pensar en dia-logos?**, ¿qué aula para **pensar** colectivamente en una **unidad de diferentes?**

Pero no. Por “aula” se entiende un *espacio*, una sala de clases. En portugués es también la clase misma, el *tiempo* en que ella transcurre. Más ampliamente podría abarcar las acciones y relaciones

---

<sup>11</sup> Id.p.28.

<sup>12</sup> Id.p.25.

<sup>13</sup> Id.p.23.

que se dan en ese espacio y ese tiempo. Y no es desde ahí que quiero pensar el asunto, pues el espacio y el tiempo de la educación (no solo el del aula: también el de la escuela, el del currículo, el del sistema educativo, etc.) deberían ser pensados *desde las relaciones* a que deberían dar lugar (y juzgado desde las relaciones deberían ser acorde a las necesidades y deseos de los sujetos que en ellas intervienen y que a través de ellas se *educan* o se *forman*, se van constituyendo como subjetividades *de* determinada cultura, en determinada cultura. Y los espacios y los tiempos en que esto se da, no son solo (ni principalmente) los del aula, sino también los de la escuela, de los libros, de la familia, del barrio, del club, de la TV...

La mirada estará orientada *desde* el grupo. No desde el *individuo* o persona que se está educando siempre en *relación* con personas o cosas, a través de las cuales que va formando (y va siendo formado, educado) cuando lee, conversa en su casa, discute en la calle, mira TV, asiste a un debate, navega en Internet... Pero tampoco desde *cualquier* grupo (aunque quizás pueda servir como *modelo* a otro tipo de grupos) sino concretamente desde el grupo *sujeto concientemente a una interrelación que quiere ser educativa*; desde las personas agrupadas para participar de una sesión educativa, de una clase.

Podemos reformular la pregunta, entonces, como:” ¿Qué grupo de aprendizaje?”, o ¿Qué grupo de educación?” o de formación.

¿Qué tipo de grupos y de relaciones humanas de aprendizaje habría que promover y desarrollar para una reforma educativa y del pensamiento?, **¿para pensar?, ¿para pensar en dia-logos?, ¿para pensar colectivamente en una unidad de diferentes?**

Me parece bastante adecuado hablar de *comunidad de aprendizaje* (o de formación o de educación), pues justamente lo que tienen en común sus miembros, lo propio de todos sus integrantes, es estar aprendiendo, estar en proceso educativo o formativo, viviendo para ello – durante ese tiempo en ese espacio – bajo ciertas reglas. La *unidad* común de los *diferentes* que lo integran reside en eso. No estoy seguro de que toda comunidad de aprendizaje sea (o deba llegar a ser o constituirse) como *comunidad de indagación*. Tampoco estoy seguro que la noción de *comunidad de indagación* abarque todas las acciones educativas o formativas de una *comunidad de aprendizaje*.

Pero creo en principio que valdría la pena que las comunidades de aprendizaje llegarán a ser, al menos, *comunidades de indagación*.

Lo que intentaré es proponer para discutir algunos elementos que me parece que *deberían* formar parte de las comunidades de aprendizaje. O mejor, algunos elementos a tomar en cuenta para **pensar las relaciones, acciones, espacios y tiempos que debería desarrollarse en la educación, desde la perspectiva “micro” del “grupo de aprendizaje” en cada una de sus “sesiones” (III)**. Por ejemplo: desde esos 40 minutos que están en las *manos* de los profesores de secundaria, de esas 4 horas diarias que *están en las manos* de los maestros (con considerable *autonomía* de las *macro políticas educativas*), desde los espacios y tiempos que todos deberíamos inventarnos para seguir *pensando y conociendo*.

Pero antes estableceré una relación con el pensamiento de Morin (I), y delinearé brevemente el marco en que tiene sentido plantearse estas cuestiones (II). Esta relación y éste marco podría ser base para otros desarrollos, además de los que puedan seguirse desde la perspectiva planteada (III) anteriormente, por una parte, para pensar la escuela, el currículo, el sistema educativo, etc.; por otra parte, para pensar otro tipo de grupos humanos.

## I. Morin

Morin habla de 4 finalidades en su discurso en “Le XXI siècle aura-t-il lieu?” (“Vers un nouveau contrat social?”. **Sources**, N° 106, Paris, UNESCO, 1998). Solo la última no se funda en citas de autores franceses de pasados siglos (Montaigne, Rousseau, Pascal), “formar ciudadanos no solo de la nación de cada uno, sino también de la Tierra”.

Opone ahí un humanismo de “maitre du monde” au convivialité sur la Terre”.

Y vuelve a su Pascal: “Si hay un modo de pensar que hay que enraizar desde la educación, es el saber que la unidad contiene la multiplicidad y que la multiplicidad contiene la unidad, “lo que implica la “toma de conciencia de la comunidad de destino de todos los hombres, enfrentados a los problemas de muerte que son la

amenaza nuclear, la amenaza ecológica, la amenaza económica y la amenaza intelectual.”

La oposición que hace Morin presenta dos modelos de humanidad. La “con-vivencia” remite a la **vida** y a la **diversidad**. La “comunidad de destino de todos los hombres” solo puede ser captada en esa perspectiva.

## II. Pensar toda comunidad

El **desde donde** pensar que aquí propongo es pensar desde la dificultad radical que implica el hecho de que cada lugar, cada cultura, cada época, los seres humanos se constituyen como tales en modos de relacionarse (con los demás, con las cosas y consigo mismo) que se construyen a partir de estructuras simbólicas ya dadas, propias de una cultura (que a su vez es producto de la experiencia histórica de ese grupo), que es por tanto *condición* (posibilitante y limitante) de desarrollar una vida *humana* (en cualquier sentido que no sea el estrictamente biológico). Es condición humana, por tanto, que el “hombre” *difiera* radicalmente del “hombre” hasta el grado de poder ser considerados entre sí como inconmensurable, intraducibles, incomprensibles, etc, pues cada modo de ser hombre implica perspectivas, puntos de vista, modos de situarse diferentes y, obviamente, en tanto *perspectivas situadas*, se trata de perspectivas *incompatibles*. Pero también, en tanto perspectiva situada, cada hombre (y cada grupo humano) es *sujeto, es un quien*.

Desde otro marco, el de valor *absoluto* de cada ser humano, *diferente* de cualquier otro, es posible llegar al mismo resultado. El valor *absoluto* (y por tanto independiente de toda *relación*) de cada *quien*, de cada *sujeto* que es un *fin en sí mismo*, radica en su *diferencia*, es decir, en una relación.

Propongo pensar desde la pregunta por el *sujeto*, por el *quien*; ya sea ésta individual, personal, grupal, cultural, histórico.

Se trata siempre de sujetos de *relación*, que establecen *relaciones* (que se construyen en relatos) en *perspectivas siempre* relativas.

Se trata de sujetos que *necesitan* que haya *otro(s)* - otras perspectivas, otros *pathos*, *ethos*, *logos* - con los que relacionarse. De modo que los sujetos – individuales o colectivos – necesariamente son relacionales y abiertos.

Las comunidades humanas que pueden describirse como *de dialogo o de indagación* parten de la radical irreductibilidad de los sujetos individuales que la constituyen y procuran el desarrollo de los mismos y de la propia comunidad a través de procesos centrados en el problema, la duda, la pregunta y la búsqueda. Generando relaciones humanas acordes a eso y en apertura a quienes le con externos.

Este marco debiera ayudar a pensar desde los *diálogos interculturales* hasta las relaciones de aula, las familiares o las de pareja.

La perspectiva de la “comunidad de indagación” o comunidad en diálogo. Camino: “indagar” como tener un conocimiento/deseo/juicio, etc. *previo*, un obstáculo/aporía/problema *desde* eso; por tanto una *duda*, de la que sale la necesidad de *otro* (otra perspectiva/logos/pathos/ethos) y por tanto un *preguntar no retórico* al otro (que es también un – re – preguntar-se), del que sale una *búsqueda* en común (quizás por el camino de *inter-rogatorio*, que quizás es también rogativa a un tercero, extra-comunitario; o sea una visualización de la necesidad de no-cierre o *trascendencia*).

### **III. La comunidad de aprendizaje**

Me centro en la comunidad de aprendizaje como común unidad de *diferente* que *integran* la comunidad más vasta de *una cultura*.

1.

En una comunidad de aprendizaje, la cultura de su grupo humano está metida desde ya en cada uno de los “miembros” que la integran.

La cabeza de cada integrante ya esta más o menos “hecha” en concordancia con los criterios básicos de esa cultura. No sólo la *cabeza*, sino todo el cuerpo: su posición, sus movimientos. Nadie en una *comunidad de aprendizaje* (ni siquiera a los tres años; ni siquiera



en la “guardería”) es nunca *tábula rasa* o *vacío*: cada uno contiene sensibilidades, experiencias, conceptos o juicios *previos*.

Que es siempre diferente en cada *comunidad de aprendizaje* y en cada persona, según su edad el nivel educativo de que se trate, sus características personales y grupales, etc.

No tienen, por tanto, las mismas características, necesidades, expectativas ni deseos. Son diferentes que *tienen en común un vínculo con lo educativo*, el aprendizaje, el conocimiento. Que a veces ha sido impuesto desde afuera (y hasta en contra de la voluntad de sus miembros) como en la educación formal.

La relación de cada uno con ese vínculo puede ser diferente. Y el grupo como tal puede incluso relacionarse *negativamente* con ese vínculo que lo constituye.

Cada comunidad de aprendizaje es, pues, una contingente e incierta comunidad de diferentes cuyas posibilidades de logros en lo que estrictamente la une depende fuertemente de su capacidad de *apertura* (a lo diferente, a lo nuevo, a lo otro), y de constituirse en comunidad *diapatética, diaética, dialogal*.

Cada uno y la comunidad de aprendizaje, como *sujeto de conocimiento* (en el sentido de “capacidad de apreciar”, Eisner) y *como sujeto* de su propia vida, dependen de su capacidad de desarrollarse en diálogo.

2.

a) Una comunidad de aprendizaje es **realidad** actual “plena” (no en función de que sirva como *ejercicio o preparación* para futuros) es un “fin en sí”.

Demasiado a menudo se lo considera solo como *medio* para otros fines: el niño o joven preparándose para lo que será, dejando de ser para llegar a ser, el *dictado* de una clase como *medio* de vida o de reconocimiento social para el profesor, etc. Se trata de lograr una *plenitud* efectiva y concreta en cada clase, en cada grupo. Lépore dice que debe ser una *fiesta*. En todo caso, cada sesión y el proceso de varias sesiones, ha de ser *vida*, desarrollo vital, crecimiento.

b) Una comunidad de *aprendizaje* es también **ejercicio, ensayo** (siempre mejorable, rectificables, etc.), y *preparación y entrenamiento*

*de sus miembros* para desarrollar las actitudes, aptitudes, concepciones, que le permitan actuar en otros niveles. Es un aprender por la práctica por la experiencia. No sólo aprender los *contenidos*, sino, a través de los mismos, aprender a *convivir* con otros, aprender a *valorar* (incluso los *conocimientos*), etc. En estos *ensayos de convivencia y ensayos de conocimiento* se aprenden modos específicos de relacionarse.

c) Una comunidad de *aprendizaje* es también **modelo**. Se aprende el tipo de *relaciones* (con los otros, con el conocimiento, etc.) que servirá de *modelo para toda la vida*. Por ejemplo, la escuela es *modelo de futuros maestros*: el maestro reconstruirá su propia imagen de maestro desde la experiencia que tuvo como niño. Y el *modelo de relaciones humanas, modelo de comunidad*. La forma adquirida de vincularse con el conocimiento, con la autoridad, con los iguales, con el medio, se reproducirá luego en otros ámbitos. Por eso el grupo de aprendizaje que *debiera ser lo que debiera ser* toda comunidad; todo grupo (científico, familiar, barrial, etc.); todo intento de diálogo con *otro* (intercultural, interdisciplinario, intergeneracional, internacional, etc.).

d) Una comunidad de aprendizaje debiera incluir la *reflexión y diálogo sobre si misma*, el examen de todo lo que en ella se hace y pasa. Como medio de mejora constante. Pero también como forma de *aprendizaje de conocimientos* (no se aprende solo de la escucha, de la lectura o de la experiencia, se aprende *reflexionando y cuestionando* la escucha, la lectura y la experiencia) y como modelo de *educación permanente* como reflexión y diálogo sobre las *prácticas* (formación en servicio, inspección o supervisión, grupos terapéuticos, grupos de autoaprendizaje, análisis de prácticas pasadas o de casos, etc.).

3.

¿Y qué más?

Habría que cuestionar que tipo de **relaciones** se dan en cada uno de los grupos de aprendizaje en que participo y pensar que tipo de relaciones debieran darse:

- entre las personas: miembros del grupo, profesores, etc.

- con los espacios del aula, y la escuela, el sistema educativo, etc.
- y más allá de ello, el tipo de relación con el “exterior” (con los “otros”, con lo no escolar, etc.)
- el tipo de relación con el conocimiento con las ideas, con las ideologías, con los prejuicios
- el tipo de relación con la propia historia, la de los otros, la futura...

La construcción de algunos puntos relacionales básicos, dentro/fuera; inclusión/exclusión; propio/ajeno, etc., resulta clave para la convivencia.

### ✓ **Algunos tipos de relación deseable:**

- a) reflexivos, analíticos, estudios de casos autocríticos, críticos.
- b) dialogales, argumentativos.
- c) investigativos, indagativos, de búsqueda.
- d) colaborativos, complementarios, solidarios (no competitivos), amorosos.
- e) autónomos, no dependientes, libres, autoguiados, autogestionados.
- f) modestos, descubridores del valor del otro y de lo otro.
- g) discursivos y extradiscursivos se puede hablar sobre el amor y salir enamorados (Gabiolondo);
- h) vinculo con la vida, el trabajo, la realidad.
- i) relación desde esa perspectiva con un mundo que es monológico.
- j) articulador de perspectivas y saberes, trans, dia, etc.

Una reforma de los grupos de aprendizaje es un aspecto que requiere un sistema educativo acorde, exige y es producto de una transformación educativa que a su vez exige y es producto de una reforma del pensamiento. Anticartesiana, moriniana, en el sentido de no querer ser “maître et seigneur de la nature” y de los otros. Una “ciudadanía de la tierra” enraizada en una educación enraizada en una ciudadanía de la propia cultura, pueblo, historia, barrio, casa...

## *Desde al Aula*

*(Escrito en base a la comunicación oral presentada en las Jornadas Nacionales de Filosofía: “Didáctica de la Filosofía”. Montevideo, AFU-Inspección de Filosofía)*

*Julio, 2005*

### **1. El aula, vos, ellos.**

Entras al aula, una más, una de tantas, una de demasiadas, a lo peor.

Están: el aula (el espacio), vos, ellos. Tres elementos a considerar, tres aspectos, tres puntos de vista. Voy a desarrollar el primero. Si da el tiempo, digo algo del segundo.

### **2. El aula, el espacio. Un interior, un adentro, con su afuera...**

#### **✓ El aula: una caverna.**

Me gustaría presentar el aula como una caverna.

Dos espacios bien definidos: aunque no podamos determinar el lugar exacto en que empieza deja de ser *fuera* y pasa a ser *dentro*. Como aquellos interiores profundos a los que los primeros hombres, los cavernícolas, entraban arrastrándose dificultosamente para conectarse con lo que los trascendía: los otros hombres, los animales tan difíciles de cazar y tan fecundos, que los llevaron a inventar el arte, sus divinidades. Es decir, esas cosas que siempre nos exceden, que están fuera de nosotros, pero que las tenemos dentro como aquello que hay que *cazar* y que, cuando lo interiorizamos, cuando nos lo comemos, vuelve a ser algo exterior que desde dentro necesitamos cazar.

A challar a la Pachamama entran al interior de la tierra (entran a *su* interior) los indígenas, como el Inka en el “mito de la escuela”. Para hacerle hijos, para sacar de esa fecundidad etónica (hananpacha, tierra de abajo) su relación con la inacabable caza del kaypacha (tierra de aquí) siempre “pirinchando” el uránico hurinpacha (tierra de arriba).

✓ **Fuera / dentro**

Yo querría trabajar el aula y la caverna a partir de esa relación entre lo de afuera y lo de adentro, que es relación entre lo de arriba y lo de abajo, en esa “membrana”<sup>14</sup> que los junta en nosotros cuando nos junta con los gurises en el aula.

✓ **Dentro del útero**

“Dentro” donde se está “ante” un “fuera”; *impactado* por lo de afuera. Pero protegido. O por lo menos tenemos un “modelo” de un interior protector: el útero. Lo que ayuda a pensar la escuela como madre y maestra. (Como Iglesia, también, entonces, *Mater et magistra*). El aula como útero, como un lugar seguro, a salvo de los peligros de afuera, tranquilito, muelle. (Como la sociedad uruguaya, también, entonces; *amortiguadora* según Carlos Real de Azúa). Un lugar donde se puede estar adentro, sentado en posición fetal en los bancos de escuela, como las momias incaicas “en el vientre oscuro y fresco de una vasija de barro”, con tanta seguridad, paz, placidez, dulzura... Tan separado de lo que pasa *afuera*...

Tan separado de lo que pasa afuera que pareciera ser, a veces, que todos los problemas del país y del mundo se resuelven con que todos estén *incluidos* en ese interior, encerrados dentro de ese útero, de donde nunca, jamás, nadie pueda salir afuera a cometer crímenes y atrocidades. De modo que el afuera será seguro cuando todo sea un interior sin exterior, cuando todo esté *dentro*. Fetizado. O al menos fajado, como los niños de antes.

✓ **Dentro de la tierra.**

“Dentro” es, muchas veces, dentro de la tierra. Donde vamos a estar todos en algún momento. Pero también *dentro* de la tierra mientras estamos vivos, *afuera* del exterior. Un dentro que es un “fuera”: fuera de afuera, fuera de peligro.

---

<sup>14</sup> Las referencias a la membrana usan una fértil sugerencia de Julio Cano, que, en su comunicación a éstas jornadas se basó en aportes de Francisco Varela.

Fuera de la sociedad, huyendo de su “luz”, de su verdad, de su racionalidad. Como huyeron algunos por catacumbas; como se metieron algunas logias en túneles oscuros; ciudades enteras ocultas debajo de la tierra, unidas por pasadizos secretos; como se pueden esconder los terroristas; como se reúnen en secreto sociedades secretas y células revolucionarias. Escondiéndose de esa luz que los podía buscar por todas partes, de ese ojo de Dios que todo lo ve desde satélites artificiales y penetra con sus bombas en las más recónditas cuevas. Metiéndose en algún rincón oscuro, que sin embargo tiene su propia luz, que no es la luz del sol, la luz del afuera, sino que es necesariamente, siempre, luz artificial, luz fabricada, creada, por seres humanos. Luz propia, luz interior, hecha por los hombres, con el fuego robado astutamente a los dioses. *Illuminati* en la oscuridad, en lugares cerrados, defendiéndose de la razón de afuera y de arriba, con sus razones de abajo y adentro<sup>15</sup>.

### ✓ **Dentro atravesado...**

Pero resulta que es el interior el que está atravesado por el exterior. La luz de afuera repercute en la madriguera. No sólo en la forma de la luz de la fogata que está afuera de la caverna de Platón, que refracta deformada y engañosa adentro de la caverna, sino que llega también porque cada uno de los integrantes del grupo prisionero es un interior que se ha ido forjando y formando a partir de exteriores que ha interiorizado: la lengua de sus padres; los miedos ancestrales, la religión o irreligión que ha heredado de sus abuelos y tatarabuelos...

Es el exterior que muchas veces lleva a nos unamos en algún dentro. Pero a lo mejor, esos modos de defenderse le han ido haciendo a la humanidad a través de millones de años formas de ver, modos de sentir, que ahora son la sensibilidad del ser humano: sus ojos, sus características biológicas que hoy le hacen imposible ver ciertas cosas, porque le posibilitan ver otras. Modos de defensa que ponen a la humanidad *dentro* de sus límites y *fuera* de la posibilidad de ver *de otro modo* (digamos, por ejemplo, los “colores” infrarrojos y ultravioletas), de modo que su refugio interior ya no puede ser

---

<sup>15</sup> Me inspiró libremente en una charla reciente en el Museo Nacional en el que el Prof. Celiar Menas Cegarra presentando un libro se refirió a los túneles de Toledo.

impactado por ciertos rayos exteriores. A lo mejor, ese encerrarse en *bunkers* le ha ido haciendo *lenguas*, culturas, tradiciones, con las que ha ido hablando, interpretando y respondiendo a desafíos exteriores, reales. Millones de años llevó hacer ojos humanos (distintos, por ejemplo, a los de las golondrinas, que respondieron de otro modo a otros desafíos), sensibilidades humanas y *reflejos* humanos que reflejan aquellos problemas por los que se pasó a través de la experiencia de la especie. Miles de años nos han ido construyendo inconscientes colectivos, posiciones corporales, religiones, normas de conducta, relaciones e instituciones sociales, económicas y políticas. Experiencias milenarias han ido tejiendo relaciones entre grupos humanos con diferentes tradiciones, ritos, costumbres, intereses, tales como guerras, revoluciones, alianzas, paces, dominaciones, armisticios, independencias, organizaciones de naciones unidas; y, relaciones dentro de cada humano, entre diferentes subjetividades que son un dentro para el cual cada otro es un exterior conflictivo con el cual se van tejiendo relaciones, con amores, odios, deseos, miedos, desconfianzas, competencias, colaboraciones, simpatías, antipatías, desprecios, envidias...

### ✓ **Dentro del aula**

Bueno; todos estos interiores atravesados por exteriores hay que verlos dentro del aula. Lugar de cruce de líneas energéticas diversas, lugar de choque de fuerzas, lugar de ondas que la atraviesan y que ahí repercuten. Lugar de tensión, lugar de conflictos, lugar que ya ha asumido ciertas formas de procesamiento de los conflictos. Lugar en conflicto, problemático, en pugna, en crisis. El aula, atravesada por silenciosas potencias que vienen de arriba y de abajo, de fuera y de dentro, conflagraciones ocultas en el interior de cada uno, en colisión con otros, siempre en riesgo de estallar adentro, de implosionar, o de estallar para fuera, de explotar, a la vez que constituyéndose y subjetivándose, siempre grupalmente...

Un análisis de en qué medida el interior del aula reproduce un dentro que se protege y se esconde, y en qué medida en ese dentro ya están los conflictos de que procura escapar, y en qué medida cada una de las personas que la integra está formada por el mismo material conflictivo del que huye. Y que es el mismo material con que cuenta

para crear otro tipo de cosas. La caverna como un interior atravesado por conflictos. Como un origen de sociedades que surgen *separándose* de la realidad, separándose de otras sociedades. Una separación como la del nacimiento, en que se corta el cordón, pero se conserva toda la carga genética de los progenitores. Una separación que sería una forma de nacimiento al revés, si se quiere, de nacimiento hacia el útero, de nacimiento hacia adentro, aunque en realidad se trate de un proceso recursivo.

### ✓ **Lo interior como modelo y proyecto de mundo exterior**

Sociedades que adquieren una luminosa oscuridad porque en otros lugares advierten una luz oscura. Esa relación entre dentro y fuera, arriba y abajo, que puede ser, por ejemplo, en los mitos de *Inkarrí*, que todo lo que está *arriba* es el desorden, el caos, el mal de la dominación española, mientras la cabeza cortada del Inca en algún lugar, abajo de la tierra, crece hacia los pies, y cuando llegue a los pies, será el Pachacuti, lo de abajo estará arriba, y entonces volverá a regir el verdadero orden. Ese orden del mundo que representaba Guamán Poma dibujando “Las Indias del Perú, en lo alto de España” (Indias porque “era tierra en el día”, “porque está en más alto grado del sol”); y “Castilla, en lo abajo de las Indias”. Eso que te lleva a ver el mundo como debería ser, al revés de lo que es. Ese tipo de sensación de que lo que tiene el grupo (cualquier grupo, por ejemplo, el de quienes estamos acá, formando parte de una Asociación) es la verdad de lo que debiera ser ahí afuera, en ese exterior que no reconoce esa verdad que nosotros tenemos como modelo de lo que querríamos que fuera afuera. O sea la caverna, el grupo, como modelo y proyecto de todo grupo. Y como modelo y como proyecto de sociedades de grupos.

Las experiencias *tópicas*, por ejemplo, de varios socialismos y anarquismos que tuvieron y tienen *lugar* sobre la tierra en distintos espacios y tiempos. Pequeñas comunidades, pequeños grupos que pueden ser visualizados – por ejemplo por Marx - como *utópicos* porque no podrían generalizarse para toda sociedad y para toda la sociedad, mientras su *comunismo* (que no ve como utópico) permanece como modelo válido de sociedad aunque no se haya realizado en ningún lugar. En tanto que Stalin renuncia a la fórmula



marxista del comunismo (tomada de la experiencia *tópica* de las primeras comunidades cristianas) argumentando que eso de tener todo en común y dar a cada cual según sus necesidades <sup>16</sup> podía estar bien para una pequeña secta primitiva de ascetas, pero no para una moderna sociedad socialista... Sin embargo muchos seguirán teniendo como modelo posible de sociedad aquel que Lucas dice que una vez tuvo lugar y que Marx confía que *tendrá lugar* en algún momento para toda sociedad.

Modelos *tópicos* y *utópicos* de sociedad global que se forjan en torno a pequeños grupos que quieren una “nueva tierra”, un “hombre nuevo”. Es decir, desde adentro de nuestras cavernas queremos cambiar las relaciones sociales, queremos otro modo de mundo.

### ✓ **¿Interiores sin conflicto para un mundo sin conflictos?**

¿Qué es lo que queremos? ¿Un mundo donde no haya conflictos? ¿Un mundo donde haya menos conflictos? ¿Un mundo donde las contradicciones sean no-antagónicas? ¿Un mundo donde pasemos de la prehistoria a la historia, de la historia a la posthistoria; en que llegemos al “fin de los tiempos”, donde no haya más oposiciones, más cambio, más novedad, más creatividad, más vida? Si se terminaron los problemas, si entiendo la historia desde fuera de ella, desde un momento final o escatológico, puede ser que al querer el fin de los conflictos quiera, como decía el viejo Heráclito, “la muerte de todas las cosas”.

¿Qué es lo que pretende el grupo que se encierra? ¿Pretende el fin de la separación entre *interior* y exterior, entre adentros y afueras? ¿Pretende - si retomo el análisis de Julio Cano - la explosión de la célula, la disolución de toda célula.

### ✓ **¿Interiores sin exterior?**

Quisiera presentar elementos para discutir procesos que *separan cuando pretenden incluir*. “Todos adentro” es una consigna excluyente. Proyecta la imposibilidad de eliminación de lo exterior: *meterlo todo dentro*. Meter a todos en la caverna para que no quede ningún

---

<sup>16</sup> Hecho de los Apostoles, 2,44-45 y 4,32-35.

peligroso fuera. Es lo que se hizo cuando se intentó *integrar* a los indios; entonces había una buena razón para matar a los que no se querían integrar. Siempre *algunos* quedan fuera: entonces diremos que esos algunos no son *nadie*; que si quedan fuera es por su *culpa*. En la medida en que más pretendo incluir dejo siempre afuera a algunos, “en ese azul de frío” donde se siente “el crujir de dientes”.

Dentro del sistema educativo formal, todos; fuera del sistema educativo formal, nadie. Una manera de despreocuparse de la constante acción educativa de la sociedad, de esa educación que las madres dan a sus hijos desde su vientre, que los grupos de convivencia dan a sus miembros desde su nacimiento; de esa educación que da el barrio, la televisión, la calle, el deporte, el boliche, el trabajo... *Sacar* a los niños de la casa, de la familia, del televisor, del barrio, de la calle, y meterlos en la escuela, para que aprendan, es una manera de desentenderse de la acción educativa de las personas y las instituciones sociales. Y es una manera, también, de excusarse de pensar la educación formal: basta con que estén todos *dentro*, con que todos “vayan a la escuela” ¿qué importa qué pase en el interior de las instituciones educativas? Es la manera de eximirse de su responsabilidad educativa que han tenido nuestros últimos gobiernos.

Además, sin un afuera, sin un peligro exterior del cual refugiarse, sin un enemigo, se debilitan los lazos sociales... Habrá que fabricarse un enemigo, entonces. Y, si no lo podemos poner fuera, lo “descubriremos” dentro: lo inventaremos primero como competidor, lo arrinconaremos luego como incompetente, como inepto, como hazme reír del grupo, como perdedor, como la vergüenza de todos, como traidor... Dentro del grupo: herejes, heterodoxos; fuera del grupo: enemigos. Esos que son siempre bestias, que no puedo aceptar como seres humanos, como iguales.

Metidos o no dentro de la escuela habrá excluidos sociales. El éxito escolar de algunos sirve de pretexto para el obligado “fracaso” de los más y para seguir sosteniendo una sociedad de ganadores que *necesitan* perdedores. Y mejor si las escuelas compiten entre sí y tenemos escuelas de ganadores y escuelas de perdedores; fábricas de triunfadores que sirven para “justificar” que haya fábricas de fracasados. Todas ellas fábricas de desigualdad social y de su justificación.

✓ **Salir a buscar la solución afuera**

Otro camino es el de Platón: salir afuera a buscar la solución. Dentro de esta caverna en la que estamos los seres humanos (que es cada aula, pero que es también la humanidad) todo puede ser engaño, trucos de titiritero o ilusionista. Y como estamos engañados desde chiquitos, porque desde entonces nos humanizaron en un lenguaje determinado (que no es *el* lenguaje), en una cultura (que no es *la* cultura), en una religión (que no es *la* religión), en un ateísmo (que es el ateísmo de *esa* religión, no *el* ateísmo), etc., entonces, parece que habría que darle la espalda a todas esas sombras, darle la espalda al fondo de la caverna, a esa pantalla de apariencias ilusorias, y salir de la caverna hacia la luz exterior, hacia ese lugar donde están la ciencia (la que ha de iluminar al proletariado desde afuera y la otra), Dios, la filosofía o los extraterrestres, que nos van a mostrar cuál es la verdad y la salvación a la que no se puede llegar permaneciendo *dentro* de la caverna; para que el sabio que supo salir de la caverna y recibir la verdadera luz (o sea nosotros, los mejores, las élites, las vanguardias, los elegidos), pueda volver a decirles a los otros: “Pero, muchachos, todo esto en que ustedes creen tan convencidamente es un engaña-pichanga; escúchenme que yo vi la verdad verdadera que está afuera”; y ellos, entonces, puedan matarlo (puedan matarnos), como corresponde.

✓ **Una propuesta filosófica desde un interior, para todo dentro y hacia afuera.**

Todas estas vueltas son para plantear una tesis que sería básicamente esta propuesta filosófica: pensar desde el fondo de la caverna, junto con los demás esclavos; quedarse en la caverna; procesar dentro los impactos de fuera (buscando adentro, entre todos, con los recursos de que disponemos en común, los modos de procesar esos impactos).

Y llevar *afuera* ese *dentro*; es decir, esa propuesta de pensar desde cada dentro y de procesar las problemáticas con los recursos de cada interior que se sabe limitado. Llevarla *afuera*, a *todos*; a otros espacios y tiempos.

Pero no pensando esto como la propuesta de una gran caverna que nos una a todos en un interior infalible y sin exterior. Sino pensado como una forma de movimiento que consiste en dejarse impactar en el interior en que se esté (que es siempre conflictivo, que no es nunca un solo interior ni sólo interior) y ponerse en un movimiento de búsqueda con los otros.

*Búsqueda* de la sabiduría entendida como filo-sofía, un movimiento de *amor* que, porque sabe de sus limitaciones y *quiere saber*, no se contenta con ningún saber concreto ni da ningún saber por definitivo punto de llegada, sino que valora a cada saber como un aporte, un dispositivo, un instrumento, una idea más a tener en cuenta a la hora de enfrentar nuevos desafíos.

### ✓ **Una propuesta dialógica a partir de la diversidad...**

No se trata de hacerse gárgaras con la sociedad del conocimiento, o la cantidad de saberes que hay que saber, o de cómo reciclarse rápidamente en pos de conocimientos de validez cada vez más efímera, movimientos alocados de carrera desenfrenada que arriesga agotarse rápidamente en la repetición, la inmovilidad y el sinsentido. Sino de partir de la simple base de saber que se está en una caverna humana, sabiendo que se trata de una construcción que se va haciendo y desarrollando bajo un modelo que fue definido hace mucho tiempo como reconocer que ni yo, ni otro, ni adentro, ni afuera es “sabio”, sino que lo más que podemos hacer es querer la sabiduría. Y el primer paso de querer la sabiduría es no casarme con ningún saber, conocimiento o sabiduría, sino dejarme golpear por el problema que me afecta y a partir de esa emoción, de ese sacudimiento, por “amor a...”, “no quedarme con...”, sino ponerme en movimiento... Por amor al saber no quedarme con esta sabiduría. Tampoco ignorarla o despreciarla: pasar por ella; a través de este *logos*; de este *ethos*, de éste *pathos* y... *a través de* (diá) los diferentes *logos*, *ethos*, y *pathos*. A través de diversas sensibilidades, valoraciones, razones: diá. *Diálogos*, *diáethos*, *diápathos*.

Y avanzando *a través de...*, en un proceso indefinidamente histórico, que *incluye* de otra manera: en *diálogo con...* Nos incluimos en diálogo entre *nos-otros*; entramos en diálogo con otros; y

esperamos que otros se incluyan en diálogo con otros, abarcando a todos los demás en un proceso temporal ilimitado.

Sin liquidar exteriores. Al contrario, partiendo de que en el aula (por ejemplo) tenemos diversidades: cada uno es un ser humano distinto. No es, tal vez, *muy* distinto. No tanto como lo sería un hombre de Cromagnon, a un chino. Probablemente es de esta época, está en este país, quizás aprendió a hablar y se alfabetizó en el mismo idioma... La diferencia era sin duda mayor hace algunas décadas, cuando se trataba de niños que aprendieron a hablar en gallego, italiano o catalán. Hoy, muy cerca de nosotros, se sigue alfabetizando en castellano a niños de habla guaraní o toba. Y seguimos alfabetizando en castellano a quienes hablan en portugués y sus dialectos. Y hoy seguimos todavía sin reconocer las diferencias, homogeneizándolas, “corrigiendo” los “errores” del habla popular, y de las distintas *culturas* juveniles que se van generando entre nosotros...

La idea es lanzar ese tipo de movimientos, que puede darse generando espacios filosóficos, sin *reducir* la diversidad y el conflicto. No se trata de *reducirlos* sino de generar espacios en que se pueda convivir con los conflictos y procesarlos en común.

La cuestión es cómo encarar socialmente el hecho de la diversidad humana, no de pretender *reducirla* o *aislarla* en la ilusión de que así habrá menos conflictos o que éstos serán menos graves.

### ✓ ... y de la igualdad.

Partir de la diversidad. Y partir de que somos todos *iguales*. Iguales en dignidad, por supuesto, en tanto seres humanos; y todo lo que se puede agregar a esto en el sentido de *fraternidad* y de *solidaridad*. Se trata de una igualdad que no niega en absoluto la diversidad humana, sino que la supone. Afirmar la igualdad, reconocernos hermanos y solidarios, es un planteo poderoso, justamente porque implica hacerlo con los que son diferentes. Por supuesto que los aristócratas (como ciertos estamentos clericales y militares, como los integrantes de determinados grupos y mafias, como los sectores racistas, etc.) siempre se reconocieron *entre ellos* como iguales, basando su *igualdad* en su pretendida superioridad o diferencia con otros. Lo que está en juego es la igualdad entre todos,

que supone aceptar como iguales, como *pares*, a los diferentes. Más, somos iguales *porque* somos distintos. Por suerte los de Maldonado y los de San Carlos son iguales porque difieren: a partir de eso hay que bancarse el conflicto.

✓ **Un movimiento filosófico en las clases de filosofía... y en toda aula: la función filosófica**

Se trata, entonces de un *determinado movimiento*, filosófico, que puede darse en diversos escenarios partiendo de la igualdad y del conflicto. Un movimiento que podemos ver en las “clases de filosofía”. Hoy se marcaba lo “solos” que estamos en las clases filosóficas de filosofía, cuando en las demás clases que no son de filosofía (y en algunas de filosofía) se hace todo lo contrario. Lo interesante sería ir transformando toda aula en un aula *filosófica*; todo el sistema educativo en un sistema educativo *filosófico*; toda sociedad en una sociedad *filosófica*.

Nuestra Asociación planteó en este sentido la noción de *función filosófica* para hacer las aulas y de las instituciones educativas lugares donde sea posible encarar pensadamente los impactos de la realidad que nos afecta, contar con los modos de problematizar y enfrentar problemas de cada disciplina, avanzar en diálogos sin cerrarse en la mera transmisión repetitiva de conocimientos y destrezas incuestionables. El espacio de “crítica de los saberes”, introducido *además* de “filosofía”, fue una experiencia en ese sentido que deberá ser evaluada como primer ensayo articulador, problematizador, crítico y creativo de *un modo de educar que debería ir caracterizando a todas las aulas*.

✓ **El aula, una encrucijada concreta.**

Volvamos ahora al aula como el *interior concreto*, una encrucijada a la que entrás vos.

✓ **El aula del sistema educativo formal, separada del ámbito social.**

Encrucijada particular porque, en primer lugar, esa aula a la que entras ya está definida como una caverna *separada* del ámbito social

básico. Cuatro paredes cerradas, dentro de cuatro paredes más grandes que configuran un espacio *separado* del contexto (urbano o rural) que lo rodea, ya sea que para llegar a él tengas que hacer muchos kilómetros en bicicleta, caballo, automóvil u ómnibus, o que quede a la vuelta de tu casa. Y esas cuatro paredes más grandes no están insertas en ese contexto sino en un sistema educativo que no tiene paredes que lo abarquen, pero que tiene toda una cultura y una historia propias: tiene costumbres, valores, normas, jerarquías, etc. Y todo eso *separado* de la familia, del barrio, de la barra de la esquina, de todo lo que anda alrededor.

✓ **Separado en instituciones educativas... separadas...**

Eso que está separado, lo está específicamente en relación a los conocimientos y saberes que esas instituciones educativas formales deben transmitir, por encargo de esa sociedad que queda “afuera” y que *pareciera* que no educa ni transmite conocimientos y saberes de otro modo. Pero que sí lo hace.

Pero, entonces: ¿Para qué y por qué se ha separado y puesto en la cava de la educación formal a los niños y jóvenes? ¿Para que maduren en ellos específicamente qué saberes? Pocas veces nos planteamos que esta separación no obedece tanto a la transmisión de conocimientos y saberes específicos y especializados que hay que embutirles a los que están ahí, sino para formarlos como seres humanos plenos...

Si uno lee los fundamentos, principios y objetivos declarados de la educación uruguaya formal, uno se encuentra con que se trata de dar a todos una educación con características muy próximas a las de una educación filosófica. Y que ha de ser para todos y en común...

Pero hay diversos modos de entender qué es un ser humano pleno. Y, en consecuencia, no contamos con aulas más o menos homogéneas sino considerablemente diferentes, propias de instituciones educativas con principios, fines y objetivos diversos.

✓ **Las aulas no son agrupaciones voluntarias**

Cuando entras al aula te encuentras con un grupo de personas que no se metió en esa caverna por decisión propia, ni individual ni

colectiva. Fueron metidos por decisión de otros, de acuerdo a sus criterios. De modo que se trata de un grupo formado aleatoriamente que con el correr de los años, posiblemente ya incluye en su interior un complejo conjunto de relaciones personales y de subgrupos. Quiero decir que su modo de constitución se corresponde más o menos a como se conforma la sociedad en general o un barrio. O como se conforma un grupo carcelario con quienes fueron metidos en la cárcel. Alguien (o el azar) decidió constituir ese grupo que te toca como el más conflictivo, o el más manso, o el más brillante, o el más chato. Que puede variar, por ejemplo, en pocas cuadras del mismo barrio, entre el 4° 1 del Liceo privado más rico, en que se ha reunido a los alumnos más brillantes y equilibrados entre los de mejores condiciones económicas, y el 4° 14 del Liceo público de la zona, que alguien decidió crear para concentrar ahí a los muchachos más conflictivos, a los que habían abandonado en distintas partes de la ciudad por diversas razones y pensaron que tal vez ahí las exigencias fueran menores; a los hijos de los ricos expulsados de instituciones privadas, castigados con ser compañeros de la hija de la sirvienta embarazada...

Por supuesto, hay alguna decisión propia: quiero seguir preparatorios de derecho, por ejemplo; hay alguna decisión de algunos padres: te mando a tal colegio privado. Muchos padres no pueden tomar esas decisiones. Que si pudieran, los sacarían de las cavernas más tenebrosas: “¡No quiero que mis nenes se críen junto con esos cavernícolas!” Aunque a lo mejor no son tan salvajes y capaz que son gente... y hasta capaz que son más gente.

✓ **Diversidad entre alumnos.**

En un grupo se supone que hay mucha diversidad. Probablemente no tanta como la que quería José Pedro Varela, que le hubiera gustado que estuvieran los ricos y los pobres juntos. Pero de todas maneras hay bastante diversidad relativa en nuestras aulas. Con la tensión (característica al menos de nuestra educación) entre diversidad y homogeneidad. Cuando llegan a nuestras aulas de “bachillerato diversificado” ya están bastante homogeneizados. Yo no llegan sino algunos a nuestras aulas adolescentes. Que ya aprendieron



más o menos a sentarse, a quedarse más o menos callados; digamos, relativamente “civilizados” a los golpes...

Diversidad que algunos querrían que fuera más, pero también algunos querrían que fuera menos. Porque diversidad es conflicto; problemas para el profesor, que se enoja por todas esas cosas que son la diversidad.

### ✓ **El aula, un lugar excluyente**

Todo esto en aulas que son altamente excluyentes. Como cualquier grupo humano. Como el grupo de los que estamos ahora en este anfiteatro, que excluimos a todos los demás que no están acá y ahora. Todo grupo humano, todo ser humano es excluyente. Y a la vez incluyente: excluye a todos los demás y en toda interioridad están todos los demás (como están aquí ahora, aunque sea porque los menciono). Y están repercutiendo aquí adentro todos ellos y todo el mundo.

Insisto algo en este carácter obvio de exclusión, porque es notorio el discurso para el cual todo lo que cuenta en educación es la inclusión de todos dentro del sistema de educación formal público, la mayor cantidad de horas diarias posible dentro del aula, más días por año, durante muchos años... De todas maneras, en algún momento vas a ser fracasado... Si no sos doctor no te pueden invitar en Brasil para dar conferencias en las Universidades... Vas a abandonar antes del postdoctorado... O ya se inventará algún nivel “superior”. Y sos excluido, porque si quieres ir a un encuentro de didáctica de la filosofía en Brasil y no sos doctor, vas a necesitar tener plata; o vas a tener que pertenecer a alguna institución que te banque. Lo claro es que, a un nivel o el otro, el sistema genera exclusión y frustración... La genera y la justifica: no puede obtener ese trabajo por su culpa, no ha terminado Bachillerato; no puede ir a un encuentro en Santiago por su culpa, no ha culminado un Postdoctorado. En un proceso además que va aumentando el número de años de estudio necesario para cualquier cosa en lo que se ha dado en llamar “huida hacia adelante”.

Recuerdo haber leído un texto de Julio Castro, creo que de 1949, en que decía que todo padre sabe que, si puede, debe hacer todos los esfuerzos para que su hijo termine al menos 4º de liceo. Y claro que

todos lo sabían. Pero después, la ley hizo obligatorio hasta 3° de liceo. Así que ahora todo padre está *obligado* a mandar al nene hasta 3° de liceo. Igual no lo manda, tampoco puede, porque la norma legal no incluye darle los medios para cumplirla, o al menos algún estímulo. E igual, para darle el empleo, le pedirán 6° de liceo... Y, sabes que tienes que terminar el bachillerato, así que, cuando seas excluido del trabajo, sabes que hay una buena razón y que vos sos el responsable de esa exclusión: ¡si no terminaste!

Y como da la impresión de que “se necesitan desocupados”, en la medida en que todos vayan teniendo bachillerato les iré pidiendo que tengan también algunos años de Facultad... Con todo esto justifico la exclusión y la valoro. Jerarquizo a la población en base a su escolaridad y descalifico a quienes no tienen las acreditaciones pertinentes. Por supuesto que está bien y es digno ser electricista o albañil o enfermero. Pero mejor ser ingeniero, arquitecto o médico. Ser “dotor”. Aunque el pobre José Batlle y Ordóñez haya hecho sólo un par de años de Facultad. Debe haber sido un fracasado...

Quiero decir que todo este tipo de discurso es excluyente. Y que debemos pensar el aula como un lugar altamente excluyente en un sistema educativo excluyente que sirve también para justificar y consolidar la exclusión social.

El verdadero problema es cómo hacer para generar en esos ámbitos pequeños relaciones humanas que sean abiertas, filosóficas y democráticas, en el sentido de que vayan dando cada vez más poder a cada uno de sus miembros y al colectivo para que cada uno, en los distintos grupos en que constantemente está, y para que cada grupo y todos los grupos, puedan reproducir un movimiento análogo que pueda desarrollarse también en la sociedad en general y en todas las sociedades, imperecederamente...

No voy a desarrollar aquí los fundamentos de esto. Pero es Platón. El **Fedro**, cuando el maestro deja de elegir al discípulo, “el alma apropiada”, y tira semillas para que den otros discursos en otros. Y lo hace por escrito, de modo que a miles de años de distancia, hoy yo pueda usarlo aunque él ni siquiera pudiera imaginarlo remotamente. Pero lo había aceptado plenamente desde que sabía que el relato llegaría a Lisias y a Isócrates que no eran precisamente

“almas apropiadas”, que el Banquete llegaría oralmente a los oídos de los despreciados ricos comerciantes amigos de Apolodoro, y que los escritos llegan a manos de cualquiera... Que la fecundidad del discurso del maestro se mide en la capacidad de habilitar la palabra de los demás, de querer el discurso diferente del otro... en un proceso ilimitado porque histórico, que dos mil quinientos años después se siga moviendo y no pueda detenerse nunca diciendo: “¡Al fin llegué a la sociedad buena; donde ya no hay más conflictos; donde todos somos hermanos y nos abrazamos!” Porque, justamente, la sociedad humana es conflictiva porque todos somos hermanos, porque todos queremos, porque todos tenemos deseos y amor, y en definitiva coincidimos en querer las mismas cosas. Como aquel emperador que decía que él y su hermano querían lo mismo: Milán. Y por eso estaban en guerra. Como nosotros que queremos libertad o justicia y por eso nos peleamos. Entonces la idea sería procesar más bien este tipo de movimiento.

### 3. Vos.

Aunque sea unas pocas palabras, ya que no podré hablar de “ellos”.

#### ✓ Sin “diagnóstico”

Siempre hacemos un diagnóstico de quiénes son nuestros estudiantes. No digo que esté mal hacerlo, pero cuando voy a hacer el diagnóstico ya estoy partiendo de la base de que está bien que haya un profesor, que yo sea el profesor, que no importa quién soy yo, ni de dónde vengo ni cómo; y que yo lo que tengo que hacer es realizar determinadas actividades para conocer bien a estos alumnos que tengo que son distintos de mí. No conozco manuales didácticos que comiencen proponiendo un diagnóstico de cómo es el profesor. Porque se da por descontado que el profesor es un funcionario intercambiable por cualquier otro de un sistema que funciona macanudamente bien. Claro que los estudiantes, que no necesitan manuales, han aprendido muy bien que tienen que conocer al profesor y en poco tiempo seguramente me habrán calado muy bien los puntos... Si el profesor es otro más que los demás esclavos que están

en la caverna. A lo mejor con más tiempo y experiencia que los alumnos en esa caverna; pero quizás también con más tiempo ilusionándose con los trucos de los titiriteros y siendo él mismo ilusionista. También vale, cuando uno va a entrar a la caverna, mirar un poco para dentro de sí mismo: qué quiero hacer, quién soy.

### ✓ **¿Quién sos?**

Bueno: el que está sos vos: nuevito, medroso, sintiéndote impotente; o entusiasta, seguro y sintiéndote todopoderoso; amando a veces a tu profesión, a veces a tus alumnos, a veces a la filosofía, a veces a la docencia... Casar esos distintos amores de modo que no sean la esposa y la amante, sino amores coherentes es bastante difícil y se puede terminar cayendo en la incoherencia fácilmente. O el que está sos vos: cansado, aburrido, frustrado, rutinizado, mecanizado, desinteresado, desmoralizado, entregado... Cuántas veces, en cuántas aulas. O con el compañero de al lado que te da manija en la sala de profesores y que tan rápidamente hace el diagnóstico de cualquier grupo: “Este grupo es un desastre; con este grupo no se puede; este grupo es horrible”; sin poder decir jamás: “Este profesor es una persona que está quebrada, o que al menos en este momento, está cansada y maldita la gana que tiene de entrar a una clase; y que va a entrar a lo peor a disgusto, obligado, más a hacer daño que a hacer bien”.

### ✓ **¿Qué querés?**

Vos que entras también deseando cosas, entras odiando cosas, entras insensibilizado, ¿entras deseando enseñar filosofía o liberar a tus alumnos? ¿Entras deseando transmitir aquellos autores que a vos te interesan, aquellos problemas a los que les tienes ganas? ¿Entras para ganar unos pesos?, ¿para cambiar el mundo?, ¿para ser reconocido? ... No sé... Por supuesto, las respuestas probablemente serían un poco eso, un poco lo otro. Pero no hacemos ese tipo de análisis.

### ✓ **¿Qué sabés? ¿qué ignorás?**

Entrás, además, sabiendo cosas. Algunos “contenidos” que manejas con mayor solvencia, en que te sentís más cómodo, en los que te afirmas. Entrás sabiendo otras cosas que no son esos “contenidos” y

entras ignorando un montón de cosas. Y a veces angustiándote por lo que ignoras.

✓ **¿Qué querés?**

Entrás odiando o amando o siendo insensible a tu Foucault, a tu Marx, a tu Platón o a tu San Agustín; a la sabiduría, a la filosofía; al aula, a las clases, al hecho mismo de enseñar que a veces me saca tiempo para otras cosas y me da bronca, y otras me sirve de pretexto para no pensar: no estudio porque tengo que preparar una clase, o estudio para no pensar. Entro con pretextos y, más allá de ellos, con la formación que me he ido dando como lector (o como no lector), como dador de clases o como preparador de clases, o como evaluador y lector de escritos de alumnos. Y entrás odiando o amando o siendo insensible a otro tipo de cosas. Por ejemplo: la política, el cine, el teatro, la novia o novio, la religión, la familia... Bueno, sería necesario que al entrar al aula más o menos sepas qué es lo que querés y lo que no querés...

✓ **¿Qué te limita?**

A veces estás atado a otro trabajo, a limitaciones varias, a tus defectos, a tu pobreza, a tus capacidades e incapacidades, etc.

✓ **No te hiciste un diagnóstico.**

Que pudiera ir contra el simulacro del docente. Ese docente que se simula desinteresado, coincidente con los demás... Sobre todo, se lo simula sin conflictos. Si simula que los únicos problemas que tiene el profesor son problemas de medios; que ya sabe lo que quiere y lo que debe hacer. Hay dificultades prácticas –se acepta-, pero dificultades que le son exteriores. Cuando en realidad su interior está atravesado por conflictos. Y cuando toma decisiones lo hace a menudo, como decía un viejo profesor mío, Oscar Secco Ellauri: “esto lo decidí con grandes minorías internas”.

✓ **Deberías presentarte**

Como no te hiciste un diagnóstico, difícil que puedas *presentarte* ante tus alumnos. Y sin embargo todo curso debería comenzar por una buena presentación mutua. Que sirviera para empezarse a conocer,

para que cada uno tuviera al menos una vaga idea del pathos, el ethos y el logos de los otros, ya que vamos a compartir esa caverna donde resonarán con fuerza todos los conflictos y aporías del mundo, concentrados en intensidad casi insoportable en el interior de cada aula y de cada persona. Y es ahí donde hay que trabajar juntos...

### ✓ **Poder**

No sólo no te hiciste un diagnóstico sino que tampoco lo discutiste con otros. No hubo tiempo, no hubo espacio, para hablar con otros que te confirmaran o refutaran en tus juicios previos; en tus apreciaciones y desprecios. Que capaz que te llevan a despreciarte un poquito, pero no demasiado. Porque si no arrancás de considerarte como valioso y de considerar a los otros como valiosos, no vas a reconocer tu potencia ni las potencias ajenas: esa capacidad tuya y de los demás de engendrar lo nuevo y lo diverso (esa *dynamis* aristotélica) y ese poder de realizar (esa *force* foucaultiana). El problema es que realmente tenés poder. Y no está mal que lo tengas. Y se abre, se construye, se profundiza con otros... No está mal que puedas. Que puedas hacer tu voluntad y que puedas trabajar con otros el desarrollo conjunto de la voluntad.

Porque es lo primero que hay que enseñarle al gurí: “vos podés”. Porque el primer mensaje de ciertas educaciones es: “No se puede, es imposible, sos impotente; hay otros que son los que pueden, los que “tienen el poder”; deja todo en manos de ellos, que también son los que saben; y tu adquirí la sabiduría de la impotencia”. Rancière dice que lo primero que hay que prohibir en educación es el “No puedo”. Sí, puedo. Sí, podés. Incluso si alguna vez no pudiste, si antes no podías. Que puedo no quiere decir que soy todopoderoso. Quiere decir sí puedo, puedo ir construyendo por mí mismo y junto con otros nuestro poder, y la libertad y responsabilidad consecuentes.

### ✓ **Responsabilidad**

Está muy bien la responsabilidad del docente; la responsabilidad de *enseñar*. Pero la responsabilidad básica es la de transferir al alumno la responsabilidad por su aprendizaje; la responsabilidad de *aprender*. Que es transmitir a las futuras generaciones la responsabilidad por el futuro.

En el sentido de que asumimos la responsabilidad de dar libertad y poder al discípulo. Lo que éste haga con esa libertad y poder ésa es su responsabilidad. No de quien le *enseñó* y lo dejó libre. Yo enseño algo, pero, de ello, el que aprende, aprende lo que quiere.

Cuando aprendo, aprendo en primer lugar, siendo discípulo, a dejar de ser discípulo. Es lo que hace Platón cuando muere Sócrates. Aprende que ya no depende más de Sócrates, que ya no tiene más su protección. Aprende a liberarse de Sócrates, a hacer de él un personaje para presentar sus ideas y sus esfuerzos propios, los de Platón. Aprende a ser él, maestro.

Al aprender a ser maestro, el ex-alumno está aprendiendo a saber que tiene que morir en sus discípulos para que sus discípulos puedan *aprender a enseñar...* el mismo *movimiento*.

### ✓ **Ruptura**

Un movimiento que arranca con una *ruptura*, pero que no es exterior, algo así como un mero distanciamiento entre maestro y discípulo. La ruptura no es tal si no es *ruptura interior* mía.

En mi interior ya están los otros, ya está la tradición, ya está la cultura. El Sócrates que ya está en el interior de Platón, como maestro querido y constituyéndolo, es quien muere.

Y producir esa ruptura interior, no es sólo ni tanto la madurez de la propia autonomía: es una necesidad *por fidelidad a esos otros*, por fidelidad al maestro, a Sócrates que – sin discípulos capaces no de repetirlo sino de decir su propia palabra – moriría. Es una ruptura interior por fidelidad a su etnia, a su pueblo, a su tradición, a su cultura, que perdería su vitalidad, su capacidad de seguir dando respuestas propias y apropiadas a los nuevos impactos y desafíos de la realidad, si los ex alumnos se limitaran a reiterar o desarrollar la misma sabiduría de sus maestros, a custodiar y repartir el “tesoro escondido” de saberes pasados, acabados y muertos. Que para continuar teniendo motor propio, para seguir viviendo una vida propia capaz de responder a nuevos problemas, una cultura requiere de sus ex alumnos, de sus nuevas generaciones, nuevas palabras, nuevos discursos; les exige romper con el movimiento de la repetición; les

exige capacidad autónoma, crítica y creativa ante nuevos desafíos; les exige pensar de vuelta, cada vez, siempre.

Producir una ruptura en ese interior fiel es decir: “Bien, padres míos y maestros míos: los voy a criticar, es decir, *me* voy a criticar. Los instrumentos de que dispongo, es decir, aquellos que nuestra tradición nos ha podido transmitir a través de la historia hasta acá; no desde el lugar de una sabiduría absoluta o desde una superioridad personal. Por tanto lo que voy a lanzar de acá hacia adelante es el mismo proceso... el mismo movimiento hacia lo impredecible; siempre abierto sin un cierre final”.

Se trata de una forma de racionalidad radicalmente *histórica* que rompe con la racionalidad que tiende a poner la inteligibilidad en la inmovilidad, en la extrahistoria, en la atemporalidad. Porque, claro ¿cómo voy a entender el cambio, cómo voy a entender el movimiento, cómo voy a entender los conflictos, cómo voy a entender la historia, si la entiendo desde *momentos intemporales*? ¿Cómo puedo entenderla si pongo su inteligibilidad en lo que ella no es, si la entiendo desde el principio o desde el fin, desde lo que está antes o lo que está después de la historia? ¿Si no pongo la inteligibilidad en el *interín*, en la vida personal (entre el nacimiento y la muerte), en la vida histórica (entre el principio y el fin de la historia), sino *fuera* de la vida y la historia? Siendo que la experiencia humana individual e histórica se da siempre en ese *interín*. *Entre tanto*, o entiendo la historia como procesos de movimiento y genero movimiento, o genero procesos que tienden a la inmovilidad, a la repetición. ¿Qué es la educación? ¿Repetir lo ya sabido o generar un proceso de continuidad discontinuo?

Ahora bien, hay gente que cree que esto no es así y que por tanto la filosofía y el filosofar no importan, o importan poco o de otra manera. Creo que aquí hay un interesante campo de lucha. Porque cuando estamos diciendo que importa una educación filosófica, lo que estamos diciendo es que importa que la educación tenga este tipo de movimiento, este ritmo contrario al de una educación para la reproducción del *status quo*, al de una educación para la repetición y la inmovilidad.



## ✓ Desgravación de la discusión...

### • *Pregunta (Juan Cáceres)*

Respecto a una afirmación: la de que todo grupo humano es excluyente y cada uno a su vez es excluyente. Me dio la impresión de que uno puede afirmarse en esa frase y justificar todo. En el sentido que, bueno, si esto es así, en todas las sociedades los excluidos lo son casi por naturaleza...

### • *Respuesta*

Lo que yo quería era tratar de romper con la conceptualización que piensa las cosas entre exclusión y exclusión y que considera que lo bueno es incluir. Como si fuera una cajita y lo bueno es meter al otro en esa caja. Entonces demonizo la exclusión y digo yo soy incluidor, soy incluyente, los indios tienen que estar en nuestra sociedad; claro, para estar en esta sociedad tienen que cambiar por completo, etc.; los meto adentro, los incluyo... Y en realidad hago un proceso que lo que supone es una homogenización total donde no haya “exterior”, donde no haya otro. Al no haber exterior, al no haber otro, al no haber otra cosa, por supuesto es una visión técnicamente llamada totalitaria.

El proceso que yo hablaba al decir (por supuesto, provocativamente) “todo grupo es excluyente”, es un proceso que se refiere a lo siguiente. Cada persona excluye a todos los demás en el sentido que yo soy yo y no soy otra persona; soy una mónada en el sentido de Leibniz... Pero al mismo tiempo que soy una mónada reflejo todo el universo. Yo soy yo y no soy otra persona, pero yo “soy” mi papá y mi mamá. Desde los genes hasta características personales, modos de hablar, modos de moverse, el idioma que hablo y pienso, etc. Si yo soy mi lenguaje, yo no soy “yo” solamente, también soy los demás.

Pero excluyo a todos los demás en el sentido en que si me quiero relacionar con otra persona yo soy totalmente exterior a esa persona y esa persona totalmente exterior a mí. Si yo soy exterior al otro y el otro exterior a mí, no tengo que decir “te incluyo en mí”. No te incluyo en mí. Lo más que puedo lograr es formar una unión, digamos, una pareja, digamos un matrimonio, donde puedo juntar al

máximo posible a dos seres humanos, y cuando los junto obtengo un resultado que es generar a otro que lo primero que tengo que hacer es largarlo afuera, reconocerlo como otro y exterior. Que sea otro, no mi repetición. Y porque quiero que sea otro y no mi repetición, y que quiero que sea libre, y que quiero que sea responsable, y que haga *su* vida, lo excluyo de mí. Cuando se habla de inclusión, lo que generalmente se está haciendo, por ejemplo, cuando se habla de la sociedad que incluye al indígena, es que el indio deje de creer en sus dioses, que aprenda a leer y escribir en *nuestro* idioma, no en otro, no en el suyo; que logre tener trabajos como los nuestros; en el mejor de los casos: que llegue a ser un abogado de mi sociedad, y que llegue a ser un dominador de mi sociedad. Y digo: “lo incluí”. En realidad, excluí su modo de ser humano. Excluí su libertad.

En ese sentido es que trato de hacer este juego y verlo en el sistema educativo. Lo que a mí me choca de ese discurso de que voy a incluir a todos en el sistema educativo formal, cuando, primero, sé que en este momento está fuera del sistema educativo formal tanta cantidad de gente que no la puedo materialmente incluir; y segundo, que si la incluyera, no sabría que hacer con ella porque no sabría para qué los quiero incluir, ni me preocupé de formar suficientes profesores para eso. Pero lo quiero incluir porque, mientras tanto, mientras haya alguno afuera, estoy diciendo que ese alguno que está afuera es malo... Ese alguno que está afuera no tiene derechos, excepto el de ser incluido. No tomo en cuenta, por ejemplo, que hay procesos educativos fuera del sistema formal, o que todo proceso social es educativo aunque esté fuera del sistema formal... Y no me preocupo de la televisión, de la radio, de la familia, del barrio... que son los que constituyen la formación principal del ser humano...

Entonces, si quiero hacer una educación para todos, tengo que hacer una educación para la familia, para el barrio, para la televisión, por todos los medios posibles. Pensar como instancias educativas a cualquier instancia de relación, de comunicación, de diálogo con otro. Y a la vez, como instancias políticas. Mientras que decir “te incluyo en la sociedad del trabajo” suele ser “te incluyo como obrero”, y te excluyo de las instancias de decisión que maneja el empresario. Incluso es él quien va a decidir si te incluye o no; porque para que vos puedas ser incluido como obrero, tengo que convencer al empresario

para que invierta, pero para que invierta tengo que garantizarle ganancia, pero para garantizarle ganancia, a vos te tengo que incluir como último orejón del tarro. Hasta que llegues a *querer* ser incluido como último orejón del tarro (digamos, sin derechos), porque la exclusión? *Exclusión*, es la exclusión de la vida. Ésa que te excluye incluso de los índices y estadísticas de pobreza extrema...; cuando dejas de estar *incluido* entre los hambrientos porque te moriste de hambre... Entonces puedes llegar a desear ser incluido entre los hambrientos...

No sé si con esto se ve el tipo de cosas que estoy queriendo plantear. Es en realidad una crítica a determinado tipo de discursos. Una invitación a no situarse demasiado rápidamente en la aceptación de las pautas conceptuales que se nos dan por obvias. Que no quiere decir de ninguna manera que no tratemos de convencer a los muchachos que no dejen los cursos, que se esfuercen, etc. porque si no serán llevados a situaciones lamentables.

Pero si yo quiero *pensar* la educación, tengo que hacerlo desde otras conceptualizaciones. Que sean filosóficas, que sean educativas. Es decir, que no se preocupe sólo y principalmente de la cuestión no educativa de que todos estén *adentro* del sistema formal, sino que se preocupe básicamente de la cuestión educativa y filosófica de para qué educación, qué educación, qué pasa filosófica y educativamente con los *interiores* en que vamos incluyendo gente, qué pasa *dentro*, cuáles son sus *contenidos*: ¿Son *filosóficos* o *antifilosóficos*? ¿Cómo deberían ser las aulas en que incluimos a algunos? ¿Y el curriculum? ¿Y los modos de enseñar? ¿Y los profesores? ¿Y las relaciones humanas entre ellos? ¿Y las jerarquías institucionales? ¿Y los medios de comunicación? Porque no es lo mismo si estamos *incluyendo* gente para un tipo de educación o para otro. No es lo mismo un tipo de educación antifilosófica, que forme gente acrítica, individuos insolidarios, dependientes, dispuestos a no dejarse conmovir por nada, que un tipo de educación filosófica, problematizadora, crítica, etc., etc., etc.

Por eso traté de plantear el asunto aquí *desde el aula* (y no desde las estadísticas, desde las políticas educativas, desde la ley de educación, desde los modelos de gestión..., perspectivas todas ellas también importantes) para subrayar el trabajo en el espacio *micro*,

concreto, en que todo eso repercute; lugar donde se juega el *sentido* de todo lo demás.

También porque ahí es obvio el principio que todos sabemos: “nadie” (de los nuestros, digo) quiere un aula con enorme número de alumnos. Tampoco “nadie” quiere pasarse dando “500 horas semanales” de clase, como decía Nicanor Parra. Porque “todos” sabemos que para que en las aulas se pueda dar el tipo de educación, el tipo de relación y de movimiento filosófico que “todos” queremos, es preciso trabajar en espacios y tiempos *humanos*. Y eso es posible si nosotros sabemos o si aprendemos a *humanizar espacios*, a *filosofizar espacios*... a hacer de todas las cavernas, de todos los espacios públicos, ámbitos donde se desarrollen este tipo de movimientos que estoy proponiendo... para todos... Pero proponer algo para todos no es proponer encerrar a todos en determinado ámbito sin preocuparse de transformar filosóficamente ese ámbito.

También sabemos que hay formas y técnicas para trabajar con muchísimos alumnos... Y a distancia... No voy a negar ninguna de ellas. Al contrario. Simplemente, la forma de *inclusión* debe incluir el tiempo. Y tiene que incluir el espacio, que todo espacio social sea educativo, que posea un movimiento de este tipo. Que toda institución de la sociedad siga el *modelo* de como sería el aula que estamos tratando de pensar.

Por supuesto que ni siquiera todas nuestras aulas siguen eso. Pero estoy tratando de indicar la orientación que yo querría no sólo para las aulas de filosofía sino para todas las aulas, para la educación en general y para las instituciones sociales. Sé que la TV no tiene esas características, ni gran parte de nuestra educación ni de nuestras aulas, pero me parece imprescindible marcar la *orientación general*, tener claro *a dónde se va* y para qué.

Y no se lo tiene claro cuando simplemente se dice que hay que incluir... O quizás se tiene clara una orientación contraria.



## *El impacto de la realidad en aulas con adolescentes; reflexiones en torno a inclusión y exclusión*

*(Reunión del CEM-Montevideo)  
Desgravación de presentación en el CEM*

*Junio, 2005*

### ➤ **Ante el espanto, Platón.**

Hay situaciones asombrosas, el mundo actual tiene elementos espantosos. Con eso estoy empleando términos que tienen que ver con Platón, pero referidos al mundo actual. Esta es una época problemática, aporética. Por ejemplo: la mayor riqueza con la más extrema pobreza. Toques “impresionistas”: fotos de tumbas colectivas de víctimas de la dictadura en Córdoba; de las víctimas del incendio de un supermercado en Asunción del Paraguay; África entera en la foto de un cuervo esperando a un niño; fotos de guerra; del *tsunami*... El problema es cómo se piensan esas situaciones. He trabajado algunos ejemplos de esto.

La sugerencia para este volver a pensar situaciones espantosas es volver a leer Platón. En la situación espantosa que mueve toda su filosofía y su modo de concebir la educación: ¿Qué pasa cuando se muere el maestro, cuando muere Sócrates? ¿Qué le pasa a Platón y qué le pasa a las instituciones educativas?

Murió el maestro, el sabio. La institución educativa recoge hasta su última palabra porque cree que ahí está la sabiduría del maestro, en las palabras que cayeron de su boca. Sus discípulos y continuadores serían aquellos que estaban ahí y pudieron recoger sus últimas palabras, como antes las de sus cursos, sus conversaciones, sus libros. Eternamente trenzarán y destrenzarán la eterna repetición de las sabias palabras del maestro muerto. Así se genera un movimiento de defensa, de custodia, de ortodoxia, de repetición; un movimiento de inmovilidad.

Se puede entender otro planteo de la lectura del **Fedón**<sup>17</sup>. Antes de contarte quienes estaban con Sócrates y cuáles fueron sus últimas

---

<sup>17</sup> Vease Douailler, S: La Philosophie qui commence

palabras -dice Fedón a quien le preguntaba eso, para conocer la última versión de la palabra sabia y quiénes los herederos legítimos de la enseñanza socrática- te voy a decir que a mí, me pareció una situación espantosa. Me sacudió hasta el fondo porque sentí cosas que me dejaron perplejo: porque sentí ganas de llorar y ganas de reír; alegría de estar al lado de Sócrates, escuchándolo, gozando filosofar con él; y al mismo tiempo el tremendo dolor de saber que iba a morir en pocos momentos.

¿Qué quiere decir? Que Platón no estaba presente. Platón no fue: se sentía mal; estaba enfermo. Sin embargo, la voluntad de Platón es ser legítimo heredero de Sócrates y continuador autorizado de su enseñanza, estableciendo su propia escuela. Lo hace *rompiendo*, no repitiendo. Es decir, arranca con una ruptura, porque a él se le sacudió el alma con el juicio, condena y muerte injustos del maestro. Arranca por ver la situación como problemática, espantosa, que merece ser pensada. Arranca por arrancarse las palabras del maestro en tanto atadura, para dejarlas vivir en tanto impulso, sugerencia y exigencia. Arranca por decir: No voy a repetir lo que dijo el maestro, sino que voy a intentar que se reitere en otros el movimiento que él produjo en mí, en el alma de este discípulo asombrado. Voy a sacudir a otros, incluso con la muerte de Sócrates. Lo voy a hacer, no relatando puntillosamente los hechos, sino poniéndolos conflictivamente en escena.

Pero no lo hará escribiendo tragedias, como lo había pensado en su juventud. La tragedia sacude, pero para hacer aceptar el destino, para hacer aceptar que el mundo no se puede cambiar<sup>18</sup>, para detenerse en la inmovilidad y la impotencia. No hay en la tragedia responsabilidad humana. Hace llorar para conducir a la inmovilidad. Educa para la repetición.

Por eso Platón escribe otra cosa mucho más problemática y conflictiva: la tragedia ligada a la comedia, las risas ligadas al llanto. Las emociones, el afecto, como inicio de un movimiento infinito de búsqueda del saber, del amor, del amor al saber, que no se detenga nunca en la repetición y la inmovilidad; que no acabe en la parálisis. En el **Banquete** se hacen discursos sobre el amor, pero Dionisos no da

---

<sup>18</sup> Paradigmáticamente: Edipo en Colona, de Sófocles

su fallo a favor de Sócrates hasta que Agatón y Aristófanes se ven obligados a admitir que un mismo hombre debe saber escribir tragedias y comedias.

Platón va a escribir de otro modo. Y lo que va a escribir y hacer –filosofía– está ligado intrínsecamente y de otro modo, a la educación. Proponiendo otro modo de educar que no es repetir, otro modo de educar que no es “educar en valores” en el sentido en que lo podían hacer los poetas y la tragedia, que Platón critica. Hasta la crítica que Platón hace a la escritura la hace, paradójicamente, por escrito.

No se trata de una contradicción. Se trata de determinar por qué lo escrito es ilegítimo a los ojos del Sócrates del **Fedro**. Es ilegítimo si es la repetición, si es la palabra sagrada que debe interpretarse igual para repetirla exactamente. Pero es legítimo si permite generar en otros sus propios discursos legítimos capaces de tirarse a su vez en discusión con otros, de sostenerse a sí mismos, de generar nuevos y diferentes discursos en otros, y de permanecer así abiertos en un movimiento perpetuo, que es el mayor grado de felicidad posible a un ser humano, dice.

Un modo de enseñar *promoviendo* movimientos libres, no *inmovilizando*. Un modo de enseñar *abriendo*, no *metiendo adentro*, *encerrando*.

Yo quería proponer esa idea para pensar la *inclusión* y la *exclusión*.

Sócrates y Fedro, charlando sentados a la sombra de un árbol, al borde de un río, mientras esperan que pase la hora del calor, *excluyen* a todo el resto del universo. Nos excluyen a nosotros, excluyen a todos los demás excepto a ellos dos, de esa experiencia única.

¡Qué horror! ¡Qué forma de filosofar y educar más *exclusiva*! Porque educación democrática es la que *incluye a todos*, ¿no? Deberíamos *incluir* a todos en ese maravilloso acto educativo. Habría que haber llevado a Sócrates a hablar en los Juegos Olímpicos, con todos los griegos que hubiera en ese momento... ¡No! ¿Para que sólo se enteraran algunos miles de griegos? Deberíamos ponerle parlantes, radios, televisiones y traductores para que lo oyeran de todo el mundo... ¡Imposible! Ni discutirían, ni hablarían, ni habría educación.



Sin embargo se insiste en presentar las cuestiones educativas como si fueran cosa de *inclusión* en el sistema educativo formal...

Y Platón, por su parte, sin contar con las NTIC, inventa un modo de hacer llegar el acto educativo y su impacto a todos: pasar a escena, ese momento y ese espacio, ese intransferible e instantáneo tiempo-espacio; escribirlo, de modo que pueda llegar a impactar y movilizar a otros en cualquier espacio, en otros tiempos. Se trata, justamente, de darle tiempo.

### ✓ **Ante el espanto ¿qué movimientos?**

Retomando, entonces. El mundo puede ser un espanto, puede verse el mundo como una situación espantosa o asombrosa, pero ¿qué movimientos son posibles frente a los impactos?

En primer lugar es posible que no haya ningún impacto... El impacto es un efecto *interior* de la situación. Y siempre son posibles la insensibilidad, la indiferencia... Movimientos para llegar a ser *inconmovibles*. Toda una serie de movimientos tendientes a llegar a no ser conmovidos o impactados por nada; a llegar a una *inmovilidad inconmovible*: nada me asombra, nada me espanta, nada me impacta. Quedo *aislado* de todo...

Otra forma de movimiento hacia el no movimiento puede ser la *inmovilidad por parálisis*. Parálisis por miedo. Parálisis por convencimiento de la propia *impotencia*, por la sensación de *inutilidad* de cualquier movimiento. O sea por la atribución de toda potencia a potencias exteriores que me dominan tanto que por más que hiciera sería absolutamente inútil. Entonces: parálisis, aceptación del destino, *desmoralización*. En el sentido estricto ético, moral y militar: el soldado que ya no tiene ganas de pelear, que no tiene más motivación para seguir luchando está desmoralizado y deseando huir, dormir, morir. Puede quedarse paralizado o emprender la fuga. Si es atrapado, se le concederá su deseo.

Entrar en estampida, en corrida, muchas veces hacia la acción - incluso heroica -, lo que Platón llama en el **Gorgias** *polipragmonésantos*, una múltiple acción estéril. Mera agitación que

procura la “salvación individual” en medio del desastre<sup>19</sup>. Un aspecto actualmente interesante es que este tipo de movimientos aparece hoy como *propuesta colectiva*, que a cada uno nos dice que el país y el mundo se salvan si yo me salvo, si asisto a todos los cursillos que se organizan, si soy muy *competitivo*, si no pienso en los demás salvo como competidores.

La idea de que el país y el mundo se salvarían si todos entráramos en corridas de ese tipo. Cuando en realidad no salvo al mundo sino que sólo “justifico” que yo corrí, me salvé, soy un ganador. Y que si tú que no huiste no te salvaste, bueno, pues te mereces ser perdedor, ser excluido; en última instancia te mereces la muerte. Correr por la propia vida como propuesta política...

Otro movimiento es el de la *repetición*, como continuidad a-crítica, sin rupturas; como cuidado del tesoro de sabidurías pasadas; aprendizaje de lo ya sabido; aprendizaje de cómo se hace para aprender lo que ya se sabe; técnicas para aprender mejor el saber de los sabios; desarrollo y aplicación de recetas conocidas; “innovaciones” que no contradigan los “corpus” establecidos, etc.

**Quiero proponer otro tipo de movimiento para la educación, un movimiento filosófico.**

Y tratar de hacerlo desde el **aula de educación formal con adolescentes**, lugar de **cruces**, **encrucijada** para pensar en la educación, conflictos o dicotomías fundamentales.

### ✓ **El aula: una encrucijada**

Veo en el aula como lugar de encrucijadas, al menos éstos lugares de ruptura y de sutura:

- **Sujeto / objeto.** Cómo pasar de ser objeto a ser sujeto. El proceso educativo para que alguien deje de ser “tutorizado”, guiado; para que pase de ser hijo, alumno, a ser persona autónoma, sin tutores. Este proceso de autonomización también puede verse como pasar de ser víctima, oprimido, dominado, a ser liberado, sobreviviente,

---

<sup>19</sup> Un recuerdo para el uruguayo que estaba en una de las Torre Gemelas de New York cuando el atentado, y bajó 82 pisos por las escaleras y siguió corriendo varios de cientos más, salvándose del derrumbe, mientras por las mismas escaleras otros subían tratando de ayudar a las demás víctimas.

autónomo, sin ser victimario. Porque el proceso circular sería pasar de ser víctima a ser victimario; dejar de ser oprimido, para pasar a ser opresor; dejar de ser dominado para ser dominador; dejar de ser objeto para tratar a otro como objeto. Y ese movimiento circular, tan tentador, que cierra tan redondito, resulta ser la perpetuación de una estructura inmutable. Éste me parece un punto muy importante para ser pensado en educación.

• **Interior / exterior.** Me parece importante ver la relación en esta perspectiva, como la dicotomía y relación dentro / fuera, interior / exterior; y no, primero, como movimiento de inclusión y exclusión. La relación entre un interior (que puede ser de un grupo, de un aula, pero también de una persona) y la realidad, la situación, los demás, que pueden ser considerados como exterior, como lo de afuera. ¿Cuáles son las condiciones para que un “interior” entre en contacto con algo, lo reconozca como “nuevo” o “distinto”, lo interprete como exterior, como algo que “antes” no estaba “dentro”, lo internalice (en el sentido de hacerlo interno, de dejarlo repercutir “dentro”) y se ponga en un movimiento y una acción que trabaje esa dicotomía, que trabaje en ese margen o frontera, de una manera distinta y siempre relacional que la vaya modificando dinámicamente. En esta línea se puede pensar la educación como “interior” y como “exterior” en relación al contexto político-social. ¿Cómo repercute en los ámbitos educativos – en el aula- la situación político-social? El aula como atravesada por las problemáticas aporéticas de ese contexto. La situación impactando en el aula y a través de cada uno de quienes participan de ella. Golpeando también a la puerta de los centros educativos, de las instituciones educativas de un país, de su sistema educativo como un todo. Interpelándolo. Provocando y exigiendo respuestas “de adentro”. ¿Nos dejamos impactar? ¿Nos dejamos interpelar? ¿O tratamos de encerrar todo “dentro”, de conjurar la tensión negando la exterioridad e imaginando que todo estará solucionado cuando todos estén incluidos en la interioridad de un espacio que supuestamente posee ella la clave de la superación de todos los problemas? Me gustaría proponer ese esquema para pensar las cuestiones de inclusión / exclusión.

- **Niño / adulto;** es otra tensión que constituye un punto de intersección particularmente relevante cuando se trata de aulas con adolescentes. Ese momento de paso, de ruptura y sutura, está también en el aula adolescente. Que seguramente no tendré tiempo de plantear siquiera hoy.

- **Enseñanza / aprendizaje.** Cómo concebimos la relación entre enseñanza y aprendizaje. No sólo en la adolescencia, por supuesto, pero en ésta se da un momento de cruce particularmente interesante en la medida en que se empieza a advertir que el que enseña sólo señala, que lo que se aprende no es lo que se enseña, y que aprender supone el movimiento interior de que hablamos antes. Platón aprende de la muerte de Sócrates; aprende de su ausencia en la muerte de Sócrates; aprende de enterarse por otros de lo que pasó, para poder transmitir a otros, no estrictamente los sucesos (que para ello había mejores testigos presenciales), sino la misma “potencia de inicio” que esos acontecimientos tuvieron para él. Entiéndase bien, lo que hace no es contar cómo esos hechos lo movieron a él, sino lograr a través de su escrito, transmitir a otros, o despertar en otros, una potencia análoga; gracias a su escrito, hacer que otros se conmuevan, asuman su potencialidad y su poder, y se pongan en movimiento en sus propios cursos, con sus propios discursos.

- **Teoría / práctica.** Punto importantísimo que tiene que ver con muchos de los trabajos que realizan todas las personas aquí presentes. No hay práctica sin teoría y no hay teoría que no se enraíce en prácticas. La idea sería ver también esa difícil relación entre práctica y teoría, verla también a través de la práctica en las aulas con adolescentes. Procurando superar esa idea que sigue tan de moda ahora de que el teórico tiene que ser alguien que no esté en la práctica, que hace “teoría” que los otros, después, aplican. Simplemente anoto esto acá como un marco, pero no lo desarrollaré ahora.

- **Micro / macro.** Es otro aspecto que quisiera dejar simplemente asentado aquí como un aspecto a tener particularmente en cuenta. Ver lo macro en y dentro de lo micro. Lo macro, que es también algo que está “fuera” del aula, cómo repercute “adentro” de ésta. Y también ver lo macro en y dentro de lo micro.

## ✓ Algunas características problemáticas del aula adolescente.

El aula es espacio donde se cruzan estos problemas. Al menos podemos enumerar algunos elementos o características conflictivas o aporéticas, que permiten comenzar el movimiento. Es decir, estos elementos también son espantos para empezar a pensar:

- Las aulas son altamente *excluyentes* (y hacerlas menos excluyentes, con grupos más numerosos, sería peor).

- Quienes están en las aulas de nuestra educación formal trabajan en grupo durante varias horas, todos los días, durante varios años. Hay propuestas de que estén por más *tiempo*: más horas, más días, más años. Lo cual aumenta la exclusión: más tiempo encerrados entre sí, más aislados; con menos contacto con la familia, el barrio, la “realidad exterior”. Cada vez más separada de la realidad, cada vez más *enclaustrada*<sup>20</sup>.

- Nuestras aulas incluyen actualmente cierta *diversidad*. Generacional (además de los muchachos hay algunos profesores; los liceos nocturnos son más marcadamente intergeneracionales en el mismo alumnado). Diversidad cultural creciente (pese a la fuerte homogeneización a la cual no fue ajena la educación). Diversidad intelectual y física (las personas con “capacidades diferentes” -antes segregadas- tienden a ser integradas en las mismas aulas). La diversidad del aula, considerada positiva al menos desde Varela, que quería formar juntos en ellas al hijo del rico y al hijo del pobre, resulta hoy relativa y ambiguamente disminuida. Cuando ya no se trata de *homogeneizar*, nos encontramos con fuertes “homogeneizaciones” en las aulas, que son discriminaciones. La tensión entre laicismo y libertad de enseñanza aisló en distintas instituciones educativas a diferentes comunidades étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas. El proceso de empobrecimiento y debilitamiento del país y del Estado,

---

<sup>20</sup> Creo innecesario ejemplificar históricamente ésta característica de la Educación, que sigue siéndolo de algunas instituciones de educación superior, y, a veces media: ciertos campus, escuelas militares, seminarios. En Uruguay la educación pública se caracterizó valga la redundancia, por, ser pública. Importantes documentos de la historia de nuestras ideas ideas registran la importancia de los exámenes y concursos públicos, de discusiones públicas (en clubes o en la prensa) sobre educación. La dictadura militar (¿para siempre?) con la tradición centenaria de publicidad de exámenes y concursos. La “reforma” impulsada desde el 95, logra imponerse sin discutir, seleccionar sus colaboradores por cooptación y formar docentes en instituciones cerradas, los CERP (Centro Regionales de Profesores).

hace crecientemente que las capas con “capital” (económico o cultural) tiendan a concentrarse en instituciones educativas privadas que son cada vez más “de clase”, mientras que los sectores populares se concentran en las instituciones públicas. Éstas últimas, suelen reproducir a su vez las características de los barrios en que están insertas. Hay instituciones que recogen de hecho a estudiantes problemáticos y no pocas veces los “grupos” de alumnos se hacen uniendo a los “mejores” estudiantes o a aquellos más conflictivos. En gran medida el aula (en la adolescencia) no es (ya o todavía) lugar de gran diversidad cultural, donde pudiera trabajarse en diálogos, a través de distintos discursos. Pocas veces se ve la diversidad como el enriquecimiento que es y se tiende a disminuirla.

- Nuestras aulas son grupos formados por decisiones exteriores que no responden a necesidades, deseos ni decisiones propias de sus integrantes (no son grupos *voluntarios*). La “libertad” está reducida a algunos padres que pueden “elegir por sus hijos” la institución educativa. La decisión del adolescente suele reducirse a la elección (siempre con información parcial) de opciones y orientaciones, ligadas al eventual ejercicio futuro de cierta profesión liberal.

- Las aulas incluyen constitutivamente la *desigualdad*. Los profesores no están en plano de igualdad con los estudiantes.

- Forman parte de instituciones con pautas determinadas, que incluyen: la “reproducción social”; características de los espacios; posiciones y movimientos admitidos; formas de circulación de la palabra; normas de conducta; sistemas de evaluación; uso del tiempo; planes y programas, etc., etc., etc.

- Tienen una función expresa relacionada a conocimientos y saberes; donde ya está determinada cierta jerarquización previa, qué es importante y qué no lo es; qué ha de impactar al grupo y qué no; metodologías y disciplinas determinadas previamente; y todo esto en un marco en que está básicamente pautado qué tipo de relación con los saberes es aceptable y deseable.

- Funcionan en ámbitos formales, considerablemente inhóspitos. Distintos, cuando no opuestos, a su ámbito social básico. Muchas

veces los saberes del contexto social resulta descalificados por los saberes que presenta la institución educativa.

- Los grupos estudiantiles están formados por adolescentes; en *cruce* entre niñez y adultez (en el seno de una sociedad que no sabe qué hacer con ellos);

En un momento de sus vidas caracterizado por la indefinición y toma de decisiones respecto a por qué problemas dejarse o no impactar y respecto a las vías para encarar esos problemas; particularmente afectados por el “exterior” (clase social, familia, barrio, etc. y por formas de vínculos en esos lugares).

Este punteo no pretende ser exhaustivo ni mucho menos. Se podría agregar otros elementos, como por ejemplo cómo son las relaciones con el tiempo; qué imagen del futuro se están haciendo los jóvenes, y qué imágenes de las posibilidades que se abran en el futuro. Quizás las aulas adolescentes tiendan a fomentar o reproducir la sensación de *impotencia* que los muchachos suelen traer de ciertos contextos. O, al revés, a estimular la sensación de *todopoder* que traen los jóvenes de otros contextos. Resulta particularmente difícil poner en cuestión ese tipo de cosas. Hacer que se cuestionen y entren en diálogo aquél que tiene todo, que ya sabe que puede todo y le espera un futuro maravilloso en base a las características que tiene, que son siempre vistas como condiciones personales y mérito propio; y el otro, que quizás está convencido de su inferioridad, o que quizás no, pero que sabe que de ninguna manera va a poder. A parte de los mutuos desprecios. Es decir, esa tensión entre poderlo todo y no poder nada, que habría que trabajar seriamente para poder ser libres y convivir en una sociedad justa.

En esta breve caracterización traté de subrayar el aula como espacio de conflicto y contradicciones donde se cruzan múltiples problemáticas “exteriores” con las problemáticas propias de un momento crucial en el desarrollo de la vida propia de cada uno. Justamente por cerrada, por excluyente, por problemática, por carente, por adolescente, el aula de educación formal con jóvenes me parece un espacio fundamental para ser pensado y para poder lanzar desde ella un *movimiento* filosófico y educativo que tenga la capacidad democrática de generar en cada uno su poder propio, y entre todos el

poder del pueblo. Que si en el espacio *micro* del aula y de cada uno de sus integrantes somos capaces de procesar en ese sentido los impactos del mundo actual, entonces estaremos generando condiciones para que sea posible producir a niveles *macro* (educativos, sociales, políticos) movimientos liberadores análogos.

✓ **Un lugar de ruptura y sutura: el contacto entre interior y exterior.**

¿Cómo *impacta* la “realidad exterior”-en el sentido de “lo que pasa fuera” de cualquier persona o grupo humano- en esa persona o grupo? ¿Cómo *entra*, cómo se *incluye* lo exterior, adentro? Más técnicamente: ¿Cómo la *realidad* se hace *mundo*? ¿Cómo, eso, *en el aula* de educación formal? ¿En un grupo concreto que está en *proceso educativo construyendo su mundo y subjetividad*?

Este impacto, el aprender a considerarlo internamente, el aprender a darle respuesta, es *imprescindible* en educación. Sin embargo, en lo sustancial, cierta matriz educativa dominante procura mantener “aparte” las aulas jóvenes, operar “como si” la realidad no fuera conflictiva, “proteger” los espacios educativos de cualquier impacto, interferencia, contacto con la problemática realidad. Pareciera que en el aula no debe haber conflictos, que los saberes que se transmiten son los “que ya se sabe”, que son *los* saberes consolidados. Justamente en momentos de incertidumbre. Se teme el trabajo en el aula relacionado con las cuestiones más problemáticas de la realidad, cuando la educación tiene la responsabilidad de habilitar a los jóvenes a dar respuesta a tales asuntos ineludibles.

Entonces, la cuestión de fondo es si la educación debe ser hecha desde la indiferencia o desde el espanto. ¿Partir de dejarse sacudir por el espanto, por esas “cosas que no te dejan dormir”; por a-porías y conflictos que dan origen a un *movimiento filosófico educativo*? ¿O insensibilidad, indiferencia, movimientos hacia la *inmovilidad*, la *impotencia*, la *parálisis*, la *acción múltiple y estéril*, la *estampida*, las “corridas”?

La idea es intentar pensar lo educativo como movimiento filosófico en el aula, para intentar plantear cuál sería el tipo de *movimiento legítimo* en el educar, en discusión con la idea de que el



movimiento básico de la educación es incluir en la educación formal, meter adentro, encerrar, sin prestar atención sustancial a cuál debe ser el tipo de movimiento interno de la educación, el tipo de movimiento que es bueno que se dé en ese *adentro* (tal vez en cualquier *dentro*) y en su relación con el *afuera*. Entonces, no se trata de encerrar a toda la población juvenil dentro de las aulas de la educación formal, sino del *contenido* de la educación formal (“contenido” en el sentido amplio de *todo lo que pasa dentro de las instituciones educativas*). Lo cual obliga por un lado a repensar su relación con lo que pasa *fuera* y por otro lado a pensar cómo todo lo que pasa *dentro* del sistema educativo formal puede resultar en un movimiento liberador de todos quienes *estén* en él, y que, a la vez, potencie movimientos del mismo tipo *fuera*, en los demás ámbitos educativos y en la vida de la sociedad en general.

Entonces, teniendo en cuenta que cada uno puede pasar por la vida sin dejarse impactar; que la cuestión está en cómo se *sienten*, se *viven* y se *valoran* las situaciones, para poder pensarlas; que el problema es pensar esa *relación* o contacto entre una “entidad” y “lo que pasa fuera” de esa entidad; que todo *grupo humano* es necesariamente *excluyente* e *incluyente*; que las situaciones nos afectan de modo diverso *a través de* distintas sensibilidades, culturas, historias, etc. ¿Qué *movimientos* propiciar en esos escenarios en movimiento que son los grupos? ¿Cómo *movilizar* en grupo y cómo movilizar los grupos?

Por supuesto, la propuesta que aquí esbozo no es *excluyente*. Propone una acción opuesta a la de *encerrar*, meter adentro, homogeneizar y repetir. Propone un movimiento preciso, concreto, en el aula. Por eso mismo, *limitado*. Que se sabe limitado, que sabe que no es todopoderoso. Es nada más que un andar de la *enseñanza* que procura generar condiciones para *aprendizajes*.

Pero es también un recorrido *infinitamente abierto*. Abierto para grupos y espacios sociales (que propone multiplicar) en los cuales *supone* igualdad y diversidad. Es decir, las toma como puntos de partida, como datos de la realidad: todos somos iguales y todos somos diversos. Un movimiento que se practica en lo micro pero que espera repercutir a niveles macro, articulando instancias micro.

✓ **¿En qué consiste ese movimiento?**

La profesora Elsa Gatti interviene aquí para pedirme que desarrolle un poco más ese movimiento.

Trataré, pues, de describirlo. Quizás puedo intentar hacerlo desde las fuentes que utilizo. Volver a Platón, desarrollar lo que comenté al principio, cuando no todos habían llegado...

✓ **Pasan cosas... que pueden movernos el piso...**

El primer punto es que en la realidad pasan cosas. Yo puse el acento en el *espanto*. Pero se puede encontrar que otras cosas que pasan nos llevan a filosofar. Si uno va a Heidegger encontrará la angustia, el júbilo del corazón y hasta la indiferencia, el hastío, el aburrimiento. Siempre recuerdo la experiencia de la profesora Martha Salvo que tenía uno de esos grupos “a mí qué me importa”, apático, despectivo, que no se interesaba por nada; y logró moverlos dándoles a comentar una frase de Nietzsche que decía algo así como: “A los que más desprecio es a los que desprecian todo”. Con ese golpe logró romper algo; aquello que se tenía por sólido, aquello que se tenía por bueno, aquello que sostenía la “superioridad” de cada uno frente a los demás. Esa seguridad que sostengo y me sostiene sea porque tengo muy buenos conocimientos y estoy convencido de lo que estoy haciendo; sea porque me coloco en “otro nivel” y, entonces, desprecio, me aburro.

Hay un primer momento *de ruptura*. Que no es desconocer el interior del alumno y pensarlo como espacio vacío a llenar... No, es reconocer ese interior, es valorarlo. Y es lograr una ruptura *en* ese interior, sacudirlo, forzarlo a ponerse en cuestión, a advertir sus bloqueos, sus encierros, sus topes, para que pueda poner en movimiento su potencia propia desde el reconocimiento de sus límites; para que pueda liberarla.

Ese momento de ruptura está marcado en el **Fedón** por Platón. No se trata de repetir lo que dice el maestro, se trata de asombrarse, espantarse, conmoverse y ponerse en movimiento, a partir de lo que el maestro señaló, enseñó; o a partir de la experiencia, a partir de dejarse afectar, sufrir, sacudir, apasionar por lo que pasa en la realidad. Entonces, la primera tarea del maestro es dejar de ser “objetivo”,

“neutro”, “impasible”, para provocar en el estudiante apasionamiento, compasión, conmoción. Porque de lo contrario el único movimiento posible es repetición e inmovilidad.

Es inútil que el estudiante – por poner un ejemplo, ya que aquí hay varios profesores de química se aprenda de memoria la tabla periódica de los elementos y pueda repetirla de memoria. Sabrá - digamos- que el número atómico que le corresponde al indio es el 49. Y que se llama indio porque es azulado y su espectro presenta una característica línea azul, obviamente. Desde aprendizajes repetitivos sólo puedo desarrollar más de lo mismo. Pero puedo incentivar movimientos y desarrollos propios cuando tiro cosas inesperadas. Cuando, por ejemplo, digo fuera de contexto que el indio es azul, altamente tóxico y posiblemente peligroso para el medio ambiente.

✓ **Generar ruptura en el interior del discípulo es problema del maestro... que supo quedarse sin maestro...**

Ése sería el primer movimiento; el inicio del movimiento. Que parece relativamente simple o sencillo, porque, claro, se da cuando el maestro está muerto; entonces, no es problema del maestro, parece... Pero no: es problema del maestro. Porque el maestro que hace el movimiento no es Sócrates: es Platón. Es el que *era* discípulo y ahora está conminado a ser *filósofo* y *educador*. Es el que *era* dependiente y ahora es libre. Es el que *era* niño que jugaba y ahora es adulto que asume su responsabilidad en la *polis*.

Quisiera dejar dibujada para pensar esta analogía entre *encrucijadas* en las que se está pasando de la dependencia a la autonomía, de ser objeto a ser sujeto: el adolescente entre niño y adulto; el maestro o profesor “practicante” o recién recibido que deja de ser alumno y pasa a ser maestro; el creyente en la *fe* (religiosa, filosófica, científica, cultural...) de sus padres, su grupo o su comunidad, que comienza a ponerla en tela de juicio y a relacionarse con personas de otras creencias...

Lo primero que tiene que hacer el maestro es agarrar toda su sabiduría interior, todo su conocimiento, toda su admiración por su Sócrates, todo su ser *fiel discípulo* y decir: “Bien, pues también voy a poner en cuestión a mi maestro. Cuestionándolo, no reiterándolo, le

seré fiel. Porque me encuentro con un problema, que son los límites del maestro. Me encuentro con que el maestro fue condenado a muerte, murió, no está más, y me dejó huérfano de maestro... Y yo haría muy mal si me quedo en la pura repetición... Bueno, haría muy mal, no... Es otro movimiento en el que se pueden quedar tantísimos... Pero no es *mi* movimiento; no es el movimiento *filosófico* que yo, Platón, quiero iniciar...” Justamente porque *aprendió* el mensaje básico: que no hay sabiduría definitiva, que hay que querer saber... El movimiento filosófico y educativo que Platón tiene la voluntad de iniciar es *seguir después de la muerte* del maestro; pero *continuar* al maestro en un movimiento de creación, en un movimiento de invención, que no se podría dar sin ese primer golpe de espanto, de problema, de aoría, de desgarró interior, de ruptura, que impide seguir siendo “tutorizado”. Después que uno se sacudió hasta las raíces con ese impacto, entonces, puede empezar el desarrollo de un movimiento que tiene una dimensión crítica y una dimensión creativa fuertemente marcadas.

### ✓ **Y lanza un movimiento infinitamente abierto...**

Otra fuente para ese movimiento ilimitado... (le puse “infinitamente abierto”) es algo que tiene que vez con Deleuze, que dice que la filosofía lanza movimientos infinitos, mientras que la ciencia lo que hace es acotar: puede haber movimientos, pero “dentro de” espacios de velocidad controlada. Y la filosofía no niega que haya cosas acotadas, pero consiste en hacer que las cosas limitadas (o sea, todas), me espanten porque lo son, y desde ahí, desde sus límites, me impulse a cuestionar esos seguros cercos, me lance en un movimiento infinito que vaya más allá de toda presa definitivamente atrapable, de todo objeto absolutamente cognoscible y eternamente repetible. Un movimiento *desmesurado* que no se encauza y enlentece para poder ser medido, que no se detiene...

Un movimiento de amor, por amor: filo-sofía.

### ✓ **Leyendo el Fedro**

El punto en que lanza ese movimiento infinito es el de la discusión del final del **Fedro**, donde Platón pone en boca del personaje Sócrates una argumentación muy rigurosa contra la

escritura. Y para esta argumentación usa variadas metodologías. Empieza diciendo que va a contar un mito que atribuye a la antigüedad, y lo hace al mismo tiempo que se burla de quienes creen que los antiguos lo sabían todo. Dice que los antiguos conocían la verdad, porque si nosotros pudiéramos descubrirla por nosotros mismos no nos ocuparíamos de lo que antes creyó la humanidad. Argumento ridículo (como inmediatamente dice Fedro) porque se da en medio de un proceso de discusión para acercarse a la verdad. Sócrates hace entonces su cuento “egipcio” (probablemente fabulación de Platón) en que el dios creador de la escritura le dice al rey que su invento hará a los egipcios más sabios y memoriosos. Y el rey le contesta que, por el contrario, hará a los hombres olvidadizos, pues dejarán de ejercitar su memoria, y serán insoportables simulacros de sabios, pues repetirán conocimientos que no comprenden. Entonces, Fedro alaba a Sócrates por su capacidad de inventar cuentos bonitos. A lo que éste contesta con otra ironía: que los antiguos eran ingenuos pues estaban dispuestos a escuchar a una piedra o un roble, con tal que dijeran la verdad, mientras que los jóvenes son sabios porque sólo se ocupan de quién es el que dice algo y no les importa saber si lo que dicen es verdadero o no. Fedro acepta la reprimenda y se manifiesta concorde con lo que el rey del cuento dice de la escritura.

Como se vé hay un juego bastante complejo en el cual se pone a Sócrates presentando una argumentación en forma de mito, pero al mismo tiempo va precisando criterios de investigación, mientras, en otro nivel, Platón está haciendo con la escritura algo análogo a lo que su Sócrates está haciendo con el mito: marcando sus límites y sus posibles usos sofísticos, a la vez que reivindicando su uso filosófico, en búsqueda dialéctica de sabiduría. Con lo cual al mismo tiempo nos está diciendo que la legitimidad de los métodos y técnicas de investigación y enseñanza no está puesta en éstos, sino en su uso adecuado, en su participación o no en un movimiento filosófico.

No vamos a entrar ahora en los detalles de la discusión sobre la escritura. Sólo señalar que también se recurre a una *imagen*: la comparación con las pinturas que parecen seres vivientes, pero, en cuanto se las interroga, llenas de dignidad, callan. En los escritos también, parece que lo que dicen está animado por el pensamiento, pero si se los cuestiona, repiten siempre lo mismo. El escrito resultaría

así una mera imitación del verdadero discurso vivo: la conversación cara a cara.

Pero... ¿es tan así? Porque la escritura no es la palabra exacta que escribió Platón y que sólo podría repetirse. Es la palabra de Platón traía aquí hoy, deformada por el cuento oral que yo estoy haciendo de Platón, usándolo para otra cosa, que lo cerceno de su contexto, que selecciono las partes que me interesan y silencio otras, un relato que llega a ustedes, con sus variados intereses y especialidades, con una expectativa que tal vez no sospechaba que se las tendría que ver con Platón (dado el título de esta exposición), pasando por milenios de interpretaciones y traducciones... Un Platón que no nos sospechaba a nosotros... Y, sin embargo, Platón está. Diría que, justamente, de algún modo, lo que está aquí es su “alma”, no la materialidad de su escrito (que no traje siquiera en una mala traducción). Lo que llega aquí y nos mueve a tratar de pensar juntos, con esto, nuestra realidad, es justamente ese curso múltiple de pensar que Platón impulsó y que está ahora vivo y coleando y puede ser interrogado y generar nuevos discursos, y no la inmutable letra muerta en un papel<sup>21</sup>. Platón está, hoy, aquí, vivo. Reproduciendo el movimiento de educación filosófica que no es un movimiento de reproducción, es otra cosa. Un amigo, Valentín Cricco, interpreta que el mito de Er de la **República**, en que se habla de reencarnaciones, lo que quiere decir es eso, que el espíritu de Platón se reencarna en cada discusión. Estamos infinitamente agarrados en la discusión que Platón nos cuenta que tuvieron dos hombres al borde de un río, a la sombra de un árbol. Conversación en la que no estuvimos, en una época totalmente distinta, en un río que no conocemos y que probablemente ya no exista...

---

<sup>21</sup> Algo similar podría decirse de : Las meninas de Velázquez, por ejemplo, con las que una vez estuve “dialogando” un buen rato en mutuo silencio. En mi concentración dolorida y culpable, despreciaba al molesto grupo de turistas japoneses llevados por un guía que solo podría conducirlos al abismo de la estupidez diciéndoles que tal personaje después llegaría a ser tal cosa y que tal otro, antes había hecho tal otra y estaba emparentado con tal otro. Sin embargo, ¿qué sé yo que resortes pudo haber movido Velázquez en el interior de cada turista y de cada guía? Y, si no les dijo nada ¿acaso no es eso un decir? No tiene la culpa el pintor ni la pintura si ésta no impacta en el interior de alguien. Y ¿por qué Velázquez no se iría “diciéndoles” algo... Aún a través de las palabras del guía? Y éste ¿no estaba enseñando caminos, así fuera aquellos que yo estaba decidido a no recorrer jamás? Y yo, ¿no era acaso tan turista como los japoneses, acercado al cuadro por un amigo guía que me enseñó a “mirar” pinturas para las que hasta entonces había sido “ciego”? Y mi amigo indígena del Prado visitante y conocedor asiduo del museo que queda a pocas cuadras de su casa ¿no había sido a su vez “guidado” por Foucault, también “turista”

No sé si se va clarificando qué quiero decir con esto de un proceso imperecedero, un movimiento infinito. Que tampoco no es lineal, ni continuo, ni tiene un orden. En este mismo momento otros pueden estar trabajando otras cosas de Platón en forma absolutamente distinta, por escrito, leyendo, en una clase... Pero el movimiento de enseñanza que lanzó Platón, movimiento del cual él es *responsable* pero que nos deja a todos *responsables* de lo que hacemos, sigue en juego.

✓ **El maestro no debe apropiarse del alma del discípulo.**

Si pintura y escritura no son, pues, modalidades ilegítimas de discurso<sup>22</sup>: ¿Cuál es el punto de la argumentación respecto a los discursos legítimos que Platón atribuye a Sócrates y que es incompatible con la escritura? Que el discurso legítimo es aquel que el maestro “escribe” en el “alma apropiada”. Que el maestro elige al discípulo, como el agricultor elige la tierra en que ha de plantar sus semillas. Con lo cual el criterio de legitimidad del discurso pasa a estar *fuera de éste* y pasa a radicar en la “calidad”, la excelencia, la virtud, la *areté* de los discípulos... Quiero decir que ese argumento volvería justamente a aquello de que Platón quiere distanciarse: de la poderosa *paideia* tradicional, aristocrática<sup>23</sup>.

No es esto – la selección de discípulos, el grupo cerrado, *privado*- lo que Platón *aprendió* de Sócrates. No del Sócrates que enseñaba al aire libre interrogando *públicamente*. No del Sócrates que imagina entrando a un **Banquete** donde, si bien hay un grupo selecto de invitados, nadie duda en recibir bien a quien no fue invitado y seguramente se presenta descalzo<sup>24</sup> y, como las puertas permanecen abiertas, nadie se opone a la entrada posterior de un grupo de juguistas que obliga a todos a beber más. No del Sócrates que se defendía a sí mismo en las instituciones *públicas* de la democracia

---

<sup>22</sup> En cuanto se rompe con la idea en que “pintar” es copiar la realidad y que “escribir” es copiar el habla... se rompe con la idea de que no se puede pensar, argumentar y dialogar crítica y creativamente, con gestos, imágenes, música... Y el “flatus vocis” deja de tener un vínculo privilegiado con el pensar por ser la expresión privilegiada “del alma”... Y se recupera la identidad cultural...

<sup>23</sup> Reitero: estoy usando a Platón. No digo que la cuestión que se distingue en el Protágoras (si la *areté* puede ser enseñada) esté definitivamente superada en Platón, ni mucho menos en el optimismo progresista del siglo XIX, ni en muchas discusiones pedagógicas actuales.

<sup>24</sup> El texto se encarga de decirnos que Aristodemos siempre va descalzo y que se sorprende ver a Aristóteles con sandalias para la ocasión.

ateniense y prefería aceptar la injusta condena que le costó la vida a renegar del sentido *público* de su filosofar y su enseñar.

Porque si el maestro elige al discípulo, si entra en diálogo seleccionando “almas apropiadas” (¿apropiándose del alma de los discípulos?), si el contacto con el maestro (es decir, si la educación) no es para cualquiera, no es para todos, si el acto educativo debe permanecer en el secreto, en la privacidad de un grupo, entonces, esta institucionalidad educativa se parece demasiado a aquella contra la que Platón plantea su movimiento.

Aquella en que está propuesto el *encierro* en el interior de un grupo *privado*, prohibido para los demás. Aquella en que la *continuidad sin rupturas* está asegurada por la vía de grupos *exclusivos*, autolegitimados, que no son para cualquiera; de grupos de élite, sociedades secretas, que se cooptan y autocontrolan; de círculos esotéricos *custodios* de saberes (conocimientos, pero también métodos, actitudes, formas de vida...) que desde ahí, en función de esos saberes y de su probidad incorruptible, se consideran en condiciones de constituirse en camarilla política para rendir a sus conciudadanos el servicio de conducir la ciudad, y en escuela, para proveerlos de aquellas saberes exotéricos suficientes para vivir en esa sociedad (entre los cuales saberes se cuenta la legitimación de esa élite, de su modo de filosofar y enseñar, y de su poder).

No es que Platón no crea en la instantaneidad irrepetible, única, del encuentro. Es que la maravilla no consiste en estar en *un* encuentro –por ejemplo, en el momento único e irrepetible de la muerte de Sócrates, del cual Platón se autoexcluyó- sino en que se vuelva a dar en *cada* encuentro la emoción, la conmoción, la puesta en movimiento. Porque no se trata de conservar y repetir ritualmente el instante irrepetible e irreparable hasta transformarlo en rutina, hastío y sinsentido, sino en lograr generar sentidos que pongan en movimiento a los discípulos en cada aula, y en lograr *sostener cotidianamente* ese movimiento.

✓ **La educación democrática es para todos, pública, abierta; libera a cada uno, lo hace responsable de su poder.**



Entiendo que Platón usa la argumentación contra la escritura, para fortalecer su decisión de escribir, al *hacer* lo que el discurso “socrático” dice que no hay que hacer. Escribiendo argumentos contra la escritura procura transmitir su valoración de la escritura; su comprensión del *movimiento* educativo como filosófico y como democrático. Instaurando una educación solidariamente filosófica y democrática; un filosofar educativo y democrático.

*Así muestra* que cree bueno que se enteren todos; si no, no escribiría. El que escribe lo hace a sabiendas de que está haciendo algo *público*, que necesariamente va a caer en manos de *cualquiera*; que *quiere* que caiga en manos de cualquiera. Y a sabiendas de que cualquiera *puede* hacer *otra cosa*, sostener otra idea, con lo que él escribió. Por ejemplo, esto que yo estoy haciendo ahora con lo que escribió Platón.

Es que la valoración del diálogo, de la discusión, exige querer eso: que haya *otros* discursos, que aparezcan *otras* ideas, que ningún diálogo se *cierre* definitivamente, que siga generando algo *nuevo*. De lo contrario, se querría el fin de todo diálogo, la detención en una verdad o un saber *definitivo* a partir del cual ya no sería necesario pensar, buscar o discutir más, sino repetir lo ya sabido.

Ahora bien, lo que uno hace a partir de lo que escribió otro, puede llegar a ser muy distinto de los deseos del maestro, incluso contrario a ellos. Pero lo que el maestro ha decidido hacer es abrir el juego y dar libertad, y por tanto, responsabilidad, a sus discípulos. Es decir, instaurar historias, no cerrarlas. Por otra parte, no puede hacer otra cosa: independientemente de su voluntad sus discípulos harán lo que ellos quieran; independientemente de sus *enseñanzas* generarán sus *aprendizajes*.

¿Es Cristo responsable de los actos de la Inquisición? Porque, como maestro, debió haber previsto la posibilidad de que sus ideas llegaran a producir cosas tales como la Inquisición. Pero, si lo que hizo el maestro fue abrir la libertad del discípulo, lo que hizo también fue darle la responsabilidad. Entonces, que la asuma; como lo hace el Gran Inquisidor de Dostoiewsky, encarcelando a quien él “sabe” que es Cristo y diciéndole que la verdad es segura y la libertad riesgosa, y que para salvar la verdad ellos han tomado sobre sí el peso de la

libertad quitándosela a los demás. Quizás espera que Cristo se *responsabilice* de esa decisión, o que la *condene*; pero Cristo ya liberó la responsabilidad de sus discípulos y, simplemente, le da un beso. La responsabilidad es del discípulo<sup>25</sup>.

De la muerte de Sócrates, Platón aprende que el maestro tiene que morir; que la *vitalidad* de sus ideas no está en su repetición, sino en la capacidad de producir en otros, movimientos *filosóficos* tales que sean capaces de generar nuevas ideas, y movimientos *educativos* tales que sean capaces de generarlas a su vez en otros...

Así que Platón, al decidir hacer *educativo* y *público* el movimiento *filo-sófico* (que, porque sabe que no sabe, sabe que no puede detenerse en ningún saber en su *querer sabiduría*) que de otro modo quedaría confinado en un círculo sabio, al asumir esa responsabilidad, lo hace lanzando hacia adelante un movimiento infinito y transmitiendo libertad y responsabilidad a los otros.

Entenderíamos mal ese movimiento si creyéramos que depende del *medio* (oral, escrito, etc.) que se utiliza. En el **Banquete**<sup>26</sup> Platón escribe para “nosotros” lo que dice Apolodoro que le dijo Aristodemo que dijo Sócrates que le dijo Diotima... Y Apolodoro relata esto para un grupo de ricos comerciantes *-almas inapropiadas* por excelencia- a los que Apolodoro increpa duramente.

¿Importa fundamentalmente la transcripción exacta de lo que ocurrió (si no es todo un invento de Platón)? Para ello le hubiera bastado a Platón poner directamente el diálogo o relatarlo desde un “observador omnisciente”... Hablado o escrito, en un momento o en otro, lo que produce “gozo”, según el texto, “es hablar de Sócrates o escuchar hablar de él”. O escribir sobre Sócrates. Es decir, filosofar. O sea, generar espacios donde sean posibles los movimientos filosóficos

---

<sup>25</sup> La enseñanza del maestro no es responsable del aprendizaje del alumno. Que fácil es no admitirlo y criticar a Sócrates porque Alcibíades, Platón porque Dión, Marx porque Estalin, a Mahoma porque Bin Laden... Y que fácil ilusionarse con que alguna sabiduría y enseñanza evitará futuros Hitler o logrará el desarrollo de la superación de la pobreza... Apenas logrará ser un cierto motor falible en esos sentidos en la medida en que comience realmente a dar poder a cada uno y a todos de modo que el “punto de control” se traslade un poco más hacia todos, en la medida en que avance hacia el poder del pueblo, el poder de todos.

<sup>26</sup> También el Parménides cuenta con una ilustrativa introducción en el mismo sentido menos desarrollada

y educativos, el cuestionamiento, la duda, la reflexión, la discusión, la crítica, la creación. Y donde sean posibles para todos<sup>27</sup>.

Y el Sócrates platónico no parece cuidar que sus palabras no caigan en oídos de cualquiera. En el **Banquete**, se contenta con confirmar a Apolodoro que su información es básicamente correcta; con ello lo está autorizando de hecho a relatarlo; está legitimando la acción de Aristodemo... y la de Platón; está aceptando que sus *discursos* (y básicamente, el contenido del **Banquete** son, efectivamente, discursos) son legítimos aun cuando no puedan ser interrogados por otros, aun cuando el autor no esté presente para defenderlos. Hasta uno podría sospechar que invita a Aristodemo al Banquete para que esa discusión no quedara encerrada en la casa de Agatón... En el **Fedro**, se preocupa de que Fedro transmita sus resultados a Lysias; y él se compromete a transmitirlos a Isócrates... El planteo es *democrático*, porque lo que procura es poner a disposición de todos la filosofía y el filosofar, hacerlo *público*, romper con el círculo cerrado esotérico. El compromiso que asume Platón, es *filosofar y educar filosóficamente* imperecederamente con su perecedera *filosofía*: ocuparse de que llegue a todos... en todos los tiempos, el movimiento propuesto.

Es una propuesta relativa a toda educación: que no se dé por satisfecha con ningún saber (que sea *filosófica*), que sea no sea *para* un grupo reducido (que sea *pública*); que desarrolle el *poder* de cada uno y de todos (que sea *democrática*).<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Planteo la cuestión desde el aula pero no estoy pensando esos espacios reducidos al aula ni ésta como modelo privilegiado de los mismos. Por el contrario traté de mostrar más específicos del aula con adolescentes que hacen particularmente desafiantes transformarlas en ese sentido. Justamente, la posibilidad de espacio de tales características fuera del sistema educativo formal, me parece el camino correcto para una transformación filosófica educativa y democr

<sup>28</sup> Y los demás espacios educativos formales (grupos de profesores, centros educativos, instituciones que articulen lo educativo con lo barrial a nivel local, las relaciones entre las “autoridades” educativas y profesores etc) deberían inse desarrollando en éste sentido. V.t.: De sabiondos y suicidas, Filosofar en escena.

# *Apuntes para la democratización de la escuela y el aula*

*(Instituto de Historia de las Ideas de la Universidad de la República  
- Asociación Filosófica del Uruguay)*

*Agosto, 1997*

## ➤ **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.<sup>29</sup>**

En un diálogo que incluye Platón en el **Fedro** (247c-277), rechaza la escritura porque ésta, al permitir recordar por *marcas*

---

<sup>29</sup> Retomo aquí elementos de “Ideas desde el Fedro para una práctica microdemocrática” (Comunicación mesa redonda “Lectura contemporánea 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 Fé, Argentina. 13-8-97).

*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 hombre pintados, “*parecen seres vivos*”, pero “si se los interroga, ellos de dignidad, callan”. Para Platón, la escritura destruye la posibilidad de ser interrogado; y con ello la posibilidad de *interrogar* (la capacidad de indagación y de crítica) y la *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 lo *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*”.

Este 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.

## 2. Para democratizar los “centros”<sup>30</sup>.

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 culturas<sup>31</sup> igualmente esenciales: la del arraigo concreto en cada zona y la del 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*.

---

<sup>30</sup> Retomo: “Filosofar en los proyectos de centros”, comunicación (en colaboración con Jorge Barrera, y Ana María Rotta) al V Encuentro Internacional: La Educación y el Mercosur /Conosur, Desafío Político y pedagógico”. Bs As, 29-31 de Agosto de 1996

<sup>31</sup> Empleo cultura no tanto como un acervo que se trasmite de generación en generación, sino como los elementos simbólicos internalizados, que permiten enfrentar, rechazar, o asimilar lo nuevo sin la 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 estas propuestas 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, entrevista en profundidad, cuestionarios, historia 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 destacar sus valores y aspiraciones considerando su historia así como su 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* considerando como *cultura*, a partir de su historia y su pensamiento y acción de sus integrantes, docentes, no docentes, estudiantes.

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

## **2º) 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. En Centro debe ser vivido como espacio de todos y para ello es esencial su organización participativa y democrática.

Construir 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 solo puede hacerse en la constante autorreflexión 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 en 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 requerido 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 educación nacional e internacional.

## **B) El filosofar en cada proyecto del Centro**

En cuanto a los aportes que podría hacer los profesores de Filosofía pueden darse:

a) *A nivel de organización como comunicad(es) de búsqueda, diálogo y comunicación* (en la constitución de las distintas instancias organizativas, resolutivas, deliberativas, evaluativos, etc.; en el análisis lógico-argumentativo y psicológico – social de las instancias de comunicación, debates 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; 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.

- Evaluar, seguir y mejorar los procesos implicados en lo anterior.

Para ello es importante elaborar:

- Pautas para posibilitar métodos de análisis culturales aplicados a sus objetivos.

- Pautas para posibilitar, generar, desarrollar y comunicar ámbitos de diálogo.

- Pautas para posibilitar el aporte filosófico teórico y práctico a cada proyecto de Centro.



## *Filosofar en Escena*

*(Comunicación al Coloquio "Sartre y la cuestión del presente".  
Montevideo, Universidad de la República, Universidad de París-8).*

*Agosto, 2004*

### 1.

En el "resumen" impreso decía que me pareció interesante cuestionar al filósofo desde el espacio, desde la *escena* en que *está* para *actuar*, al filósofo que primero *mira* y después *escribe letra y música*, para *hacer actuar* a otros en el modo del *interpretar*. Es decir, para que otros le *sigamos*, hablando, leyendo y escribiendo.

Anunciaba, entonces, mi "*interpretación*" a partir de textos que tenían en común referirse al *café*, espacio íntimo y abierto, privado y público. Mi intención era reflexionar sobre la dirección de distintos *puntos de vista* intelectuales referidos a la sociedad, metaforizada en el *escenario* del café.

Pero ocurre que ya hice eso. Está escrito<sup>32</sup>. Ahora se trata de *seguir*...

### 2.

Sigo, entonces,... con un "Cuento para niños futuros", de Carlos Vaz Ferreira:

"Dios hizo el espacio y el Diablo hizo el tiempo. Dios creó el Universo con los seres felices y sanos; los astros brillando... Entonces el Diablo hizo el tiempo y los seres empezaron a envejecer, los astros a apagarse, y vinieron la desarmonía, el dolor y la muerte".<sup>33</sup>

En este Coloquio quisiera interrogar el *apagamiento* de la idea sartreana del *compromiso* del intelectual, desde este futuro de Sartre (agregado por el Diablo) en que los filósofos en América Latina - según Carlos Pereda- "somos invisibles", ocupamos un "no lugar".<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Langón, M, De Sabiondos y Suicidas.

<sup>33</sup> Vaz Ferreira, Carlos, Cuentos para Niños del Futuro en: O.C.T.XX, Inéditos. Montevideo. Cámara de Representantes. 1963, pag.470. Ciertamente, para Vaz Ferreira esto es "injusto con el tiempo", el único recurso "para evitar la creencia en la inmortalidad del alma", pues bastaría suponer que el tiempo estuviera en distintos momentos para las distintas personas" (Id.p.471).

<sup>34</sup> Cfr. Pereda Carlos. ¿Qué puede enseñarle el ensayo a nuestra filosofía? En: Fractal, n° 19, Julio, Setiembre, 2000, año IV, Vol V, pp. Pp. 87-107.

Contra esa *invisibilidad*, se ha propuesto *terapias*. Que implican *proyectar* hacia *futuros escenarios* la trayectoria previsible de las tendencias actuales a la *invisibilización*, para desviarla hacia un escenario deseado, con filósofos *visibles*.

Pero se me ocurre necesario este análisis previo: *preguntarnos por el fracaso del proyecto sartreano en nosotros*, por los caminos que - desde aquel afán de compromiso- nos han llevado a estos escenarios *descomprometidos*, a estos escenarios sin *filósofos*, a estos escenarios *no filosóficos* y aun *antifilosóficos*. Y que nos han llevado también a estos *filósofos sin escenario*. Es decir, preguntarnos qué le hizo el *diabólico tiempo* al *divino espacio* de los intelectuales comprometidos de mediados del siglo XX. Preguntarnos el *por qué* y el *cómo* de la corrupción actual de sueños pasados, bien puede ayudarnos a prevenir desgastes futuros de proyectos actuales.

### 3.

Retomo, pues, el texto de Sartre:<sup>35</sup> aquél en que entra con retraso al café, a buscar a su amigo Pedro, y organiza al café como *fondo* indiferenciado en que recaen y se diluyen personas y cosas *para* que la forma *Pedro* pueda aparecer. Pero como Pedro no está, sobre el café nadificado como *fondo* se desliza la *forma-nada Pedro*. Y Sartre concluye: "mi espera ha hecho **llegar** la ausencia de Pedro como un acontecimiento real concerniente a este café. Es un hecho objetivo, ahora, que yo haya **descubierto** esa ausencia".

Retomo mi lectura. El filósofo *entra* al escenario del café (digamos, de la sociedad, del mundo) precedido de una idea, plenamente constituida en algún otro lugar. Como la realidad ha *desairado* su expectativa, como su idea no se verifica, se venga nadificándolo todo. Cabe imaginar la *salida airada* y el portazo. Y la exclamación resentida: "**¡Pero si yo he hecho llegar un acontecimiento real que les concierne a ustedes y que yo he descubierto!**".

Con esta nadificación de los otros, con esta afirmación propia que ningunea a los demás, oculta su decisión de desresponsabilizarse por el retraso que provoca el fracaso de su proyecto, y oculta su decisión

---

<sup>35</sup> Sartre Jean Paul: L'Être et néant. Paris, Galimard, 1943, pag.44-45

de no procurar otro proyecto (como buscar a Pedro en otra parte, o decidir pedirle disculpas mañana, o sentarse a tomar un café con otros, o solo...)

Que no sorprenda, entonces, que el café (el mundo, la sociedad), *ningune* a su vez al filósofo que sólo ha entrado para confirmar su idea, para reafirmarse, que no acepta contradicción alguna y que se va muy enojado porque las cosas no son como él quiere, porque le resisten...

Es que esa relación que establece Sartre con el café, esa propuesta de modo de *entrar* el filósofo en la sociedad, *produce* otra nadificación: la propia exclusión. Y la exclusión de sus *futuros*, como lo somos nosotros, los filósofos latinoamericanos actuales, preocupados por nuestra *invisibilidad* en la escena pública.

#### 4.

Nosotros, ¿acaso no seguimos tratando de entrar del mismo modo a diversos escenarios, demasiado a menudo?, ¿no vamos en el modo de "entrar de afuera", para ser vistos, para ser iluminados por las candilejas en nuestra actuación merecedora de aplausos?, ¿no es ése el modo en que queremos entrar, demasiado habitualmente, a una revista especializada, a las "conversaciones de la humanidad", a la comunidad filosófica internacional, a la televisión... caminos al reconocimiento y a la fama? ¿No es, por ventura, el modo en que solemos entrar a nuestras aulas? Con la mejor intención del mundo, claro.

Es con la mayor convicción y con el más decidido compromiso que entramos a "dar" nuestras clases para *liberar* a nuestros alumnos, público *cautivo*, atrapado en ese teatro al que entraremos y al que usaremos para *emanciparlos*, *enseñándoles* los caminos del conocimiento y de la autonomía... Sin embargo, no los liberaremos de ese escenario ni de la seducción de nuestros libretos y actuaciones.

Aprendimos demasiado bien. Asumimos en nuestro mirar el ansia de ser vistos. Vemos los diversos espacios sociales como *lugares* que nos son ajenos, como *escenarios* que nos necesitan aun sin saberlo, que esperan nuestra actuación, ésa que estamos dispuestos a regalarles.

Tratamos de cubrir la *di-stancia* que nos separa de esos espacios, pero vamos a ellos a satisfacer necesidades *nuestras*.<sup>36</sup>

Sería bueno, entonces, preguntarnos por el modo de ver nuestra relación con la sociedad que consiste en "ir de afuera" y "querer entrar" para que nos confirmen, nos reconozcan, nos escuchen, nos sigan.

Modo que supone ocultar nuestro *estado*, supone no "ver" y no reflexionar sobre el *lugar donde estamos* cuando estamos *afuera* ("en ese azul de frío") queriendo *entrar*. No pensamos el lugar desde donde pensamos cuando decidimos entrar a la sociedad para *encontrar* (o para *negar*) a nuestro "Pedro". No es que el *escenario* en que se generan nuestras ideas, el espacio donde surgen nuestras expectativas y nuestras ansias de ser vistos, sea un *no lugar*, es, más bien, que lo *protegemos* cuidadosamente de toda crítica. No sea que tengamos que analizarnos nosotros mismos, no sea que la *falta* sea nuestra y no de los espacios y personas que nos son refractarios, que no nos dejan entrar, que no nos quieren escuchar.

## 5.

Tal vez el café -ese espacio *identitario* en que interactúan en escena olores, colores, sabores, sonidos, sensaciones térmicas, cosas y personas- se resiste a ser *destruido*, a hacerse escenario para la actuación de otro, a amoldarse a las expectativas de otro, a complacerlo. Se resiste a ser Pedro, a *hacerse otro* para satisfacer al filósofo.

Tal vez no está tan mal que nos rechace la escena pública. Tal vez se defiende en su identidad irreductible cada espacio social que se resiste a ser utilizado como escenario para nuestra actuación. Tal vez nuestras clases son un constreñimiento para los estudiantes, una *camisa de fuerza*. Tal vez nuestras clases no sean *problematizadoras*, pero quizás siempre son un *obstáculo* para nuestros alumnos, son un *problema* para ellos, a ser disuelto, o resuelto, o eludido, o destrozado, o pisoteado... Y, por tanto, nuestro obstaculizarlos resulta ser fuente de *otro filosofar*, que se ejerce *pese* a nosotros, *contra* nosotros, que se

---

<sup>36</sup> Entramos al café para orinar, y nos ofendemos profundamente cuando nos dicen que el baño es para uso exclusivo de los clientes.

ejerce *rechazándonos*. Al menos en la medida en que ese rechazo (esa *nada* a que se nos reduce) es resistencia y respuesta ante la *nadificación* que producimos nosotros, es respuesta al problema filosófico que genera en otros nuestra ansia de protagonismo. Y puede que resulte más filosófica su resistencia que nuestra ansia. Al menos, ambas partes resultamos indiferenciadas en nuestra *nadificación*. Esta *escena conflictiva* exige repensar el *lugar* del filósofo.

## 6.

Carlos Pereda avanza en este camino al reflexionar sobre nuestras falencias cuando detecta que nuestra *invisibilidad*, además de causas *externas*, tiene causas *internas*: "malos hábitos intelectuales", entre los que destaca "tres graves vicios de la razón arrogante": el "fervor sucursalero", el "afán de novedades" y los "entusiasmos nacionalistas". No voy a explicar y discutir estos vicios: su mera enunciación es explícita.

Sí, quisiera subrayar la idea de **razón arrogante**. Y preguntarme si efectivamente alcanzará para superarla con portarnos mejor, superar vicios, expresarnos mejor (como, por ejemplo, lo hacen los ensayistas). Preguntarme si realmente se trata de ser más "entradores". Preguntarme si será suficiente con que nuestros trabajos cumplan condiciones de frescura, particularidad, publicidad e interpelación. Preguntarme si no deberíamos antes *ubicarnos de otra manera*; si nuestro afán de *visibilidad* no es deudor también de la *razón arrogante*. Preguntarme si con superar esos vicios y cumplir con esas condiciones podremos *reorientarnos* en el sentido de la fórmula con que Pereda las resume (pero que a mí se me hace que las trasciende): "¡A los problemas, a los problemas mismos!". ¿No será que, para poder enfrentar "los problemas mismos", nos son necesarias más bien condiciones previas de *ubicación y modestia*, *situarnos* de otro modo en escena, menos preocupados por nuestra insignificancia y más dispuestos a encarar los problemas de todos?

## 7.

Otros han sabido entrar. No deberíamos tener celos de su éxito. No deberíamos envidiar a los *visibles*, a esos pulcros *todólogos*<sup>37</sup> cuyos

---

<sup>37</sup> El término se lo escuché a Ricardo Viscardi



rostros iluminados vemos cotidianamente en las pantallas televisivas de nuestras casas, parlotando doctamente sobre cualquier cuestión, frente a la admirada mirada de algún periodista que le arroja preguntas mudas para su lucimiento, como flores a su paso. No deberíamos emular la acción de estos *visibles* que han sabido construirse renovados pedestales, cátedras y púlpitos y han fabricado un auditorio mudo y sin rostro, *ninguneado* receptor pasivo de su sabiduría y pretendida justificación de su poder.

No deberíamos envidiarlos ni imitarlos porque el escenario en que se constituyen hunde a todos los demás en el fondo indiferenciado de la *nada*, porque hacen de los espacios públicos un lugar para el lucimiento *privado*, porque queda reservado a ellos el lugar de la *palabra* y la *acción*, y porque -al ignorar la palabra y la *preguntabilidad* del *público*- resultan *descomprometidos* de sus propias palabras y actos, que deben dejar caer en la *nada*, al *desresponsabilizarse* por sus eventuales errores, fracasos o consecuencias.

Parecería que son herederos del Sartre que busca a su Pedro. Pero no del Sartre que asume compromisos y responsabilidades. Parece que heredan más bien una presunta misión que hunde sus raíces en las profundidades más recónditas de la Colonia, que viene a *descubrirnos* para salvarnos, y que -como *nadifica* y *ningunea* geografías, espacios, culturas y personas- genera su propia *nada* o se condena a producir obras de dominación, de muerte o de suicidio.

Soy injusto con estos "intelectuales compatriotas", porque no inventan ellos la estructura de relaciones de poder en que necesariamente se mueven para tener éxito, más bien ella los constituye (o los lleva a tener que constituirse) en ese lugar *visible* donde quedan ubicados en una posición tal que reclama la respuesta *nadificadora* del "fondo" que los determina como "chantas". Aunque no lo sean. Aunque muchos de ellos cuenten con una sólida formación, tengan una prolongada y notable actuación académica o una importante obra éditada, que se hundan con ellos en la nada.

No se trata de emularlos. Se trata de generar otras alternativas de posicionamiento en escena. No sólo para los filósofos. También para ellos.

## 8.

Escenarios con filósofos visibles, no. Hay que poner en escena otras relaciones, más *filosóficas*.

El *lugar* del filósofo debe ser otro que el de una *visibilidad nadificadora*. Y, de hecho, *es* otro. Pero no es el del profeta que vuelve como extranjero a su tierra y es rechazado. No es el del maestro que ha asomado la nariz fuera de la caverna y vuelve con toda su iluminación a ser asesinado. No es el del resentido ni el del envidioso. Es el de un esclavo entre otros, desde siempre encadenado. Es el de un parroquiano más, sentado en una mesa del café, compartiendo con los otros los obstáculos y procurando *transformar filosóficamente la escena* de modo que en ella puedan interactuar todos en vistas a encarar los problemas *realmente*.

La cuestión ha estado mal planteada, el problema de nosotros, filósofos latinoamericanos, no es ser *invisibles* sino afanarnos por lograr *visibilidad*. Si algún problema nos es específico es que no hemos sabido *ubicarnos en nuestro espacio, instalar una escena filosófica en nuestro café, en nuestra sociedad*. Nos hemos *desubicado* al asumir una imagen falsa del filósofo; una imagen indeseable por *antifilosófica*. Hay que cambiar esa imagen. No es nuestro problema, competir con otros por ocupar el *lugar* de la visibilidad que nadifica, ésa es, más bien, nuestra *tentación*. Tanto más fuerte y peligrosa cuanto más logra hacernos creer que no *somos nadie* si no ninguneamos a los demás; cuanto más logra hacernos creer que sólo podemos surgir del magma indiferenciado del *fondo* y *ser alguien* a condición de ver a los demás como si no fueran *nadie*.

Que si advertimos que ir a los problemas mismos es ir a los problemas que comparten las personas de determinada época y lugar, entonces las angustias de la corporación de los filósofos por su falta de visibilidad, son un *pseudo problema* que obstaculiza "ir a los problemas mismos".

En esta perspectiva tal vez sea posible también reencontrarnos con el Sartre hombre de café, que desde su *ser nada* descubre el poder desrealizante de la libertad, que sólo *ubicada* en la realidad compartida, nadificada como *fondo*, puede posibilitar la construcción de escenas por donde pase la acción efectivamente transformadora.

Se trata de proponer y de *ganar*, para los filósofos de hoy, *otro modo de estar*; que el *entrar* o el *salir*. Un *estar dentro* que no obligue a *distinguirse*, a *separarse* del *fondo* para ser el único actor entre tanta nada, y que no habilite la *solución emigrante*. Quedarse donde se está y pensar con quienes se está. Ser como los otros y con los otros; hacer actuar y actuarse. Aceptar el lugar filosófico dónde está ahora el filósofo: tan ninguneado, marginado, invisibilizado como cualquier otro parroquiano; tan en el fondo de la caverna como los otros esclavos... Menos mal: estamos ganando una escena real.

Y esto obliga a reformular la escena. Mirarla desde otro punto de vista. Pensarla desde el fondo. Pensarse en el fondo. Verse evaluado por esa ojeada superficial y rápida de ese impertinente visitante que te desprecia al constatar, como si fuera un gran acontecimiento, lo que ya sabías desde siempre, que no sos Pedro; que no lo estabas esperando; que no te importa que se vaya. Aunque también podrías invitarlo a tu mesa y consolarlo, ayudarlo a procesar su frustración, a ver si se toma un café, si él también recupera un papel de actor, no de autor o guionista; un papel de parroquiano.

Capaz que si filosofamos en escena, empezamos a superar esa ya vieja "invisibilidad ante nuestros colegas e incluso ante los propios estudiantes,"<sup>38</sup> que proviene de que, como nos magnificamos, ni escuchamos ni leemos a nuestros maestros, ni a nuestros colegas, ni a nuestros estudiantes y por eso nos nadificamos y ellos nos nadifican y así sucesivamente, en una especie de sólida *no tradición*. Porque al constituirnos todos en el fondo indiferenciado de un *interior* podríamos colaborar en la construcción de las relaciones filosóficas de nuestra escena interior, que incluye el compartir con otros, no sólo todo eso de la convivialidad, sino también eso de "no pensar más en mí"<sup>39</sup> y empezar a pensar juntos, con toda la fuerza de un buen debate filosófico, de esos que empiezan por respetarse y por buscar en común alguna verdad y algún bien.

Y, entonces, capaz que alguien viene a visitarnos de afuera, y lo dejamos entrar, y lo metemos en nuestra discusión, que no es cosa de no dejarnos interpelar y de no vernos también con ojos de otros.

---

<sup>38</sup> Pereda, op. cit.

<sup>39</sup> Discepolo - E. S: Cafetín de Bs As.

Porque no digo "vivir en contra de cualquier ilustración, ignorando la ciencia y golpeando a las mujeres"<sup>40</sup> ; digo, estar adentro construyendo escenas filosóficas, incluyendo en este *aquí y ahora*, por tanto, todo lo intempestivo y todo lo utópico; lo conflictivo y el disenso; lo interior y lo exterior; lo particular y lo universal.

Y, entonces, se podrá *salir*. Para ir de visita y entrar en diálogos con otros. También con los que no están pero integran la escena. Como éste...

## 9.

Café con Pessoa.

Recuerdo la sorpresa de encontrar en un café a alguien que yo no esperaba: Fernando Pessoa, *en persona*, sentado a *su* mesa en *su* café de Lisboa. Pessoa no está; y sin embargo yo, que estoy de paso, y que no tengo ninguna relación previa con ese café, como infinidad de gente, *estoy* invitado a tomar un café con él.

Pessoa está ausente para siempre del café y del mundo, definitivamente fuera de todo espacio. En ningún lugar la presencia actual de Pessoa es plenitud de ser. La *insistente ausencia* de Pessoa, esa ausencia que sólo tiene fuerza por la anterior *presencia* - hoy imposible - del poeta que frecuentaba ese café, esa ausencia dolorosa e irreversiblemente recalçada por el bronce eterno de la estatua, *funda* la *existencia* y la *persistencia* de *ese* café: le da *consistencia*, lo *hace ser*, lo organiza como *espacio humano*.

Al mismo tiempo, afirma la *existencia* de Pessoa. El metal no lo hace cosa: lo *personifica* para que su voz siga *resonando* en el café que *personaliza* y que se resiste a reducirse a amontonamiento de cosas y se constituye como *escenario para lo humano*.

La *ausencia plena* de Pessoa *confirma* mi *existencia pasajera* y me regala la libertad con que acepto su invitación y me siento a tomar, despacito, un café con Pessoa, a *estar*, un rato, juntos en *escena*.

---

<sup>40</sup> Pereda, op. cit.



## Sur... Paredón y después...

Marzo, 2007

A doscientos años de las luchas independentistas, nuestro Sur (que es nuestro norte... apud Torres García) debería asumir dos cosas: que siempre habrá un “después” (más específicamente, habrá un después tras todo paredón), y que ya no podemos seguir recostados en la vidriera y esperando utopías... O sea que el sur es ya, al fin, ahora, también, “cielo perdido”<sup>41</sup>.

Que no está mal, eso. Que cuando Reina Reyes pregunta “¿para qué futuro educamos?” habría que contestar también, que para todos, para cualquiera. Que luchamos y (nos) preparamos para lo que venga. Que si no, es como el cuento de Vaz Ferreira de que el Diablo inventó el tiempo.

“El tiempo sólo es tardanza de lo que está por venir”. De lo que vendrá, del porvenir, no de “el que vendrá”...

Todo presente es ensayo... Y reconforta si los niños “van a ver cada noche a la murga ensayando el futuro... (el futuro... el futuro...) el futuro carnaval”.

### 1.

Me parece importante reflexionar sobre los "*futuros pasados*". Es decir, cómo se visualizaba, se imaginaba y se preparaba el *futuro* en el *pasado*, para comparar esos *sueños pasados* (utopías, predicciones, prospectivas, proyectos...) con lo que realmente *pasó*, con *su futuro real*, ése que hoy ya está presente o ha pasado.

Me parece un ejercicio ubicador y fecundo, por ejemplo, pararse a mirar una caricatura de fines del siglo XIX sobre cómo sería la *ciudad del futuro* y compararla con las ciudades de hoy. O leer la profecía de Don Bosco y estudiar la planificación “en el vacío” de Brasilia,

---

<sup>41</sup> El título y algunas cosas del texto se refieren a Homero Manzi, Sur: Bs As,1948:”...ya nunca me verás como me vieras, recostado a la vidriera, esperándote”, San Juan y Boedo antiguo, cielo perdido...” pesadumbre del barrio que ha cambiado y amargura del sueño que murió”.

pensada hasta en sus detalles, y compararla con la realidad actual de esa ciudad.

Esto podría complementarse con otras diversiones, como releer las páginas de Rodó en que nos dice:

“El porvenir que vemos alborear en nuestro ocaso tendrá, como el presente, su resplandor de almas pensadoras; su fragancia de almas capaces de engendrar belleza; su magnetismo de almas destinadas a la autoridad, al apostolado y a la acción. De entre las nuevas, oscuras muchedumbres, surgirán los infaltables electos; y con ellos vendrán al mundo nueva verdad y hermosura, nuevo heroísmo, nueva fe. (...) Al lado de la humanidad que lucha y se esfuerza, y sabe del dolor, y ha doblegado su pensamiento a la voluntad, a la culpa, y mira acaso el día de mañana con la melancólica idea de la sombra final y la decepción definitiva, hay otra humanidad graciosa y dulce, que ignora todo eso, cuya alma está toda tejida de esperanza, de contento, de amor (...) A nuestro lado, y al propio tiempo *lejos* de nosotros, juegan y ríen los niños. (...) Y en esas frentes serenas, en esos immaculados corazones, en esos débiles brazos, duerme y espera el porvenir; el desconocido porvenir que ha de trocarse, año tras año, en realidad, ensombreciendo esas frentes, afanando esos brazos, exprimiendo esos corazones. (...)

Todas las energías del futuro saldrán de tan preciada debilidad. En esas encarnaciones transitorias están los que han de levantar y agitar desconocidas banderas a la luz de auroras que no hemos de ver; los que han de resolver las dudas sobre las cuales en vano hemos torturado nuestro pensamiento; (...) los que han de pronunciar el fallo definitivo sobre nuestra obra y decidir del olvido o la consagración de nuestros nombres; los que han de ver, acaso, lo que nosotros tenemos por sueño (...).

Iluminado de esta suerte, un pensamiento, de otra manera, exánime por su indeterminación y vaguedad: el de un porvenir que no veremos, adquiere forma y color de cosa viva (...). Es el reinado del Delfín de la humanidad presente: es el reinado que el viejo rey, a quien abrumba ya el peso de su manto, se complace en imaginar como el resultado glorioso de sus batallas, fructificando en la apoteosis de su estirpe alrededor de una altiva figura juvenil.

Pero si el futuro misterioso vive y avanza en esa humanidad toda contento y amor ¿adónde están, dentro de ella, los que en su día han de señalar a los demás el rumbo (...)... adónde están, para levantarlos sobre nuestras cabezas, y honrar, unánimes, la elección de los dioses, antes que se le crucen al paso contradicción, recelo y envidia?”.<sup>42</sup>

Y repensarlas desde una respuesta *actual*: Están, presumiblemente, en el cementerio, de nuevo sumidos (como debe ser) los “infaltables electos” en las “oscuras muchedumbres”. O desde esa célebre foto del niño africano cuyo único futuro está en el vientre del buitre que lo espera. A ver si podemos seguir hablando “de la belleza de aquellos seres frágiles, cuya sola y noble utilidad actual consiste en mantener vivas en nosotros las más benéficas fuentes del sentimiento”; o si tendríamos que ocuparnos más bien de su realidad actual que de sus efectos en nosotros.

Nosotros, los futuros de Rodó, hijos, nietos, bisnietos de aquellos niños de entonces. Nosotros, que seguramente decepcionamos sus expectativas y con ello las refutamos. Somos nuestra realidad, no la realización de los (miopes) sueños de otros, que nos atan a sus problemas, sus ilusiones, sus ideologías. Así que, si algo aprendimos, es a no esperar de los niños de hoy, de los futuros, nuestra propia continuidad y superación sino, por un lado, la realización de su vida propia, ojalá que en su máxima potencia; y, por otro lado, a no ver en los niños presentes meras promesas a ser cumplidas o incumplidas, sino a valorarlos por sí mismos en su realidad actual. Es decir, valorar lo presente como distinto de nosotros (lo que incluye lo positivo y lo negativo) y liberar lo porvenir (que, de todos modos, es libre...).

También sería interesante practicar la mirada inversa: reflexionar sobre aquello que efectivamente ocurrió, pero que no fue previsto por nadie, *porque era imprevisible* para las generaciones anteriores al acontecimiento.

En este contexto sería interesante tomar en cuenta que un hombre como Zygmunt Bauman pueda considerar que “(...) sólo durante mi estancia en el Reino Unido he vivido en cuatro sociedades completamente distintas y eso sin moverme del mismo lugar: eran las

---

<sup>42</sup> José Enrique Rodó. “El Porvenir. La esperanza en formas vivas”. Motivos de Proteo. XLIII. Barcelona. Hispano- América, s.f./1909/pp.73-75.



cosas a mi alrededor las que cambiaban.” Y extraer de ello, inmediatamente, la siguiente osada conclusión que acorta el futuro al de su cuerpo anciano: “Así, pues, yo soy el elemento más imperecedero de mi biografía. A este fenómeno lo denomino la crisis del largo plazo: el único largo plazo es uno mismo, el resto es el corto plazo”.<sup>43</sup>

Todo esto, para ejercitar nuestra capacidad de pensar el tiempo, de pensar nuestras teorías y prácticas actuales en vistas al porvenir, *teniendo en cuenta* la experiencia pasada.

## 2.

Conviene reflexionar sobre las expectativas, proyectos e ilusiones con que hemos sido forjados y que quizás nos aherrojan y nos inducen a encadenar futuros. Porque, si queremos seguir siendo pensadores y actores de, en, para la liberación, deberíamos liberarnos de nuestras ansias de dominar el futuro; y liberar al futuro de nuestras ansias.

Las “utopías” que impregnan nuestra América que, según una feliz imagen de Galeano, se alejan como el horizonte a medida que nos movemos hacia ellas y que sirven para caminar. ¿Nos ponen en un rumbo o nos *desorientan*? Con la mirada fija allá lejos, quizás pisoteemos algunas flores y semillas; y sólo traslademos al futuro nuestras angustias y esperanzas, nuestra necesidad de acción y protagonismo, nuestra incapacidad de comprender y transformar el presente que sacrificamos a nuestras ilusiones de futuro.

Se trata de fijar rumbos. No de decidir el futuro de otros. Sí de decidirse por liberar futuros, por la apertura al porvenir. Al modo del Quijote, decidido a “desfacer entuertos” sea cual sea el camino. Y hacerlo con toda la lucidez de su locura; con todas las fuerzas de sus flaquezas; sin “ventura”, pero con todo “el esfuerzo y el ánimo” que es imposible quitarle.<sup>44</sup>

Mirar mal las utopías -no como faros que puedan iluminar, sino como lugares soñados a donde correr enceguecidos- puede hacernos perder

---

<sup>43</sup> Zygmunt Bauman, “Es tiempo de precariedad”. Entrevista a Zygmunt Bauman de Daniel Gamper, Portal de filosofía internáutica, 14/05/04, <http://www.filosofia-internet.net/portal/>

<sup>44</sup> “¿Qué te parece desto, Sancho? – dijo Don Quijote ¿Hay encantos que valgan contra la verdadera valentía?. Bien podrán los encantadores quitarme la ventura; pero el esfuerzo, y el ánimo será imposible”. Miguel de Cervantes Saavedra, El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, Segunda parte. Cap. XVII, Madrid, Magisterio Español (EMESA), 1971. T.II.pag.104-105.

también la referencia a las “topías” eutópicas, ésas que felizmente han tenido y tienen lugar, y son buenas: no exentas de conflicto, ni perfectas.

### 3.

No me convence preguntarnos “¿Para qué futuro educamos?”.<sup>45</sup> Porque no está en nuestras manos el futuro; porque educamos para *cualquier* futuro, y porque también forjamos ese futuro con nuestras acciones.

Es un modo inadecuado de relacionarnos con el futuro que es también una forma perjudicial de vivir el *presente* en función del futuro. El modo de querer someterlo a nuestra actual voluntad. No es más que la antigua tentación de las viejas generaciones de querer *con-formar* a las nuevas a su imagen y semejanza, para cumplirse en ellas. Ilusorio y criminal modo de querer descansar en paz deteniendo la novedad histórica, imaginando un mundo *sin después*.

Somos los *futuros* de Reina Reyes. Nuestro hoy es el *futuro* que los *pasados* contribuyeron a hacer. *Para este futuro* educaron, lucharon, reflexionaron y escribieron en sus *presentes*. Somos los lejanos *futuros* de Platón,<sup>46</sup> que no podría habernos imaginado siquiera, pero que, al escribir, *había decidido dialogar con nosotros*, con cualquiera de sus futuros impensables.<sup>47</sup>

Nos guste o no, educamos "para" *todos los futuros que lleguen a ser reales*, aun los contrarios a nuestros deseos y sueños. Educamos para futuros nunca finales, que tendrán a su vez porvenir. Del mismo modo que educamos *en y para* nuestro presente, *para* nuestros jóvenes de hoy, que serán futuros.

Las palabras y acciones de quienes nos precedieron adquieren sentido *cuando* las *recordamos*, cuando las *actualizamos*. Los maestros del pasado han dicho su palabra y han señalado rumbos abiertos *para* este presente nuestro y *para* todos sus *futuros* cuando se hagan *presentes*. Aprendimos que hay que educar para *cualquier porvenir*. La cuestión es *cómo*.

---

<sup>45</sup> Reina Reyes. Para que futuro educamos, Montevideo, Banda Oriental, 1987. 4º Edición, revisada.

<sup>46</sup> La fecunda idea de que “somos los futuros de Platón” (y de tantos más) es de Valentín Cricco.

<sup>47</sup> Desarrollo ésta interpretación de Platón, Fedro, en Mauricio Langón, “El impacto de la realidad en aulas con adolescentes”, Voces, Montevideo, Año IX, Nº 19, julio 2005.

La educación no debería pensarse en la *modalidad* de un sujeto que se pone a sí mismo como *agente* para actuar sobre otros y moldear el futuro. Hay que tomarse en serio la *libertad* del *alumno*. Habría que pensar la educación como liberación de éste, como *apertura* a futuros *imprevisibles e incontrolables* para el docente. Y por eso *queridos*. *Quiero* a mis discípulos y futuros. Los *quiero* libres y distintos que yo. *Quiero* ayudarlos a liberarse y trazar sus propios caminos en las situaciones que les toque vivir. *Quiero* que hagan su aprendizaje, no que sigan mi enseñanza.

Reina Reyes dice que, si entendemos por revolucionario “no al rebelde en el campo político sino al que es capaz de independizarse de las formas de vida que le ofrece el medio en que nació para poder juzgarlas, creemos que la educación puede ser revolucionaria antes de toda revolución política”.<sup>48</sup> Sí, si la educación llega a ser capaz de proveer elementos liberadores para que los jóvenes puedan aprender a ser revolucionarios, si, en vez de educar *para un futuro determinado*, educa para que sea posible “independizarse” en y del “medio”, en cualquier futuro contingente.

#### 4.

Esta idea de que “la educación puede ser revolucionaria *antes* de toda revolución política” choca con la que ve a todo pensamiento, como totalmente alienado y a toda educación como mera “reproductora” de un *statu quo*. Para Salazar Bondy: “Nuestra vida alienada como naciones y como comunidad hispanoamericana produce un pensamiento alienado y, en consecuencia, “la constitución de un pensamiento genuino y original y su normal desenvolvimiento no podrán alcanzarse sin que se produzca una decisiva transformación de nuestra sociedad mediante la cancelación del subdesarrollo y la dominación”, y “Nuestra filosofía genuina y original será el pensamiento de una sociedad auténtica y creadora, tanto más valiosa cuanto más altos niveles de plenitud alcance la comunidad hispanoamericana”.<sup>49</sup> La cancelación del *estado de cosas* caracterizado como “subdesarrollo” y “dominación”, impediría recaer

---

<sup>48</sup> Reina Reyes. op. cit. p.13.

<sup>49</sup> Augusto Salazar Bondy, ¿Existe una Filosofía de nuestra América?, México. Siglo XXI, 1968, pag.131. Ciertamente, el brillante texto del peruano movió polémicas y sacudió modorras. También es más matizado que las citas que de él extraigo aquí.

en el *statu quo ante bellum*. Y, como “premio de nuestra acción”, según palabras de Leopoldo Zea,<sup>50</sup> el nuevo *status post bellum* gozaría de los “más altos niveles de plenitud”, inalienables...

Es decir, un *después* demasiado parecido a la realización de un *final de la historia* donde en lo sustantivo ya no habría cambio, pues se habría realizado *el* cambio. Un *después* sin *después*... Un *mientras tanto* meramente *expectante* de sucesos en otros campos (en última instancia, guerreros), sin pensar ni educar revolucionarios.

Sin embargo nuestra América había conocido ya la experiencia de la revolución independentista y de la revolucionaria cubana. Ya se sabía de “*mientras tantos*” muy prolongados. Ya se sabía que había “*después*” de cualquier “paredón”. La revolución en nuestra América ya no era un sueño, sino una realidad, ya no era una *utopía*, sino una *topía*, ya había entrado en el tiempo y el espacio, en el “barro de la historia”.

Entonces: ¿Cómo podría ser apropiado seguirla pensando al modo *escatológico*, como si fuera la instauración de una realidad *terminante*, como si fuera el *final de la historia*, la cancelación de los tiempos conflictivos en el espacio de nuestra América y su sustitución por una sempiterna y festiva beatitud?

Es que nuestra educación no había formado al revolucionario. No se había dado por enterada de que “puede ser revolucionaria *antes* de toda revolución política”. No había advertido que ese *poder* es su deber, pues es condición para *que siga habiendo después*...

Ahora, tanto tiempo *después*, va siendo importante transformar nuestro modo de plantarnos ante lo porvenir. Ya no como planificadores de ciudades perfectas en el vacío, ya no como expectantes esperadores, ni nostálgicos lloradores del “cielo perdido” y “del sueño que murió”. Ni se trata de seguir esperando “recostado en la vidriera”.

---

<sup>50</sup> Leopoldo Zea, La Filosofía americana como filosofía sin más. México, Siglo XXI, 1974, 15ª edición (1ª edición, 1969), p.104-105 dice, asumiendo ese planteo: “Primero la acción, después el pensamiento sobre la acción. La filosofía, en éste sentido será una especie de premio de ésta acción. ¿Pero cómo ha de ser ésta clase de filosofía? Posiblemente como siempre la imaginamos en nuestra ineludible enajenación, como la posibilidad en nuestro mundo, de sistemas y la aparición de grandes filósofos que puedan ser equiparados a la filosofía occidental (...) América sería la realización de Europa”

## 5.

Hacia 1895 el joven Vaz Ferreira escribía un “cuento para niños futuros”,<sup>51</sup> que decidió no publicar:

Un viejo filósofo pidió a sus tres discípulos escribir “sobre el origen del mundo... o sobre el origen de los males y de los absurdos. (...) La explicación del tercer discípulo era ésta: Dios hizo el espacio y el diablo hizo el tiempo. Dios creó el Universo, con los seres felices y sanos; los astros brillando... Entonces el Diablo hizo el tiempo, y los seres empezaron a envejecer, los astros a apagarse, y vinieron la desarmonía, el dolor y la muerte”.

El tiempo es producto diabólico. Lo bueno sería una eternidad inmutable de salud, felicidad, brillo. Imagen que conserva la concepción “antigua” de la historia: un origen “paradisíaco” y luego la “caída”; hay más “perfección” en la causa (antes) que en el efecto (después); hay entropía. Imagen que sigue prevaleciendo aun después de las teorías de la evolución y las ideologías del progreso: cabalgará el “espíritu absoluto”, habrá un “final de la historia”, vendrá el “punto omega”. Porque el *después imprevisible*, la novedad histórica, la continuación de la película después del “final feliz”, sigue siendo invención diabólica. Lo “divino” es una *posthistoria* sin novedades, un *posttiempo* detenido.

Pero el cuento no sólo valora; también describe la experiencia de la realidad: que hay tiempo, que todo tendrá un *después*...

Vaz Ferreira incluye el juicio del maestro sobre el cuento del discípulo:

“Hay algo que me impediría premiarte:

Has sido injusto con el tiempo. Repara que el tiempo es el que podría darnos un recurso (...) para evitar la creencia en la mortalidad del alma (...): *que el tiempo estuviera en distintos momentos para las distintas personas.*”

El Vaz Ferreira de 1920 comentó este cuento en una conferencia.<sup>52</sup> Dijo que era un recurso literario para colocar “ciertas teorías que se

---

<sup>51</sup> Carlos Vaz Ferreira, “Cuento para niños futuros”. Obras de Carlos Vaz Ferreira. Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963. Tomo XX, pp. 469 a 471. El texto publicado está incompleto.

nos ocurren y que pueden ser originales y que podrían ser profundas o en todo caso difíciles de pensar, pero que sin embargo no son nuestras, como esas teorías de la posibilidad de escapar a la muerte del espíritu por la posibilidad de que el tiempo pudiera estar en distintos momentos para las distintas personas”. Idea que “no es mía; es mía en el sentido de que la inventé, pero no es mía en este otro sentido: que no la siento, que no le presto adhesión”.

Al “autocriticarse” la teoría, queda en pie el cuento del discípulo. Se pierde el juicio del “maestro”: que el relato es “injusto” con el tiempo... que se queda sin respuesta ante el *hecho* del tiempo, ante el no contingente futuro de que *siempre* habrá un *después*...

Sin necesidad de rebuscadas teorías es posible pensar nuestra *contemporaneidad con los pasados* (Platón y Reina Reyes, por ejemplo) y, por tanto, nuestra *contemporaneidad con los futuros* que vendrán *después* de nosotros. No para “evitar la creencia en la mortalidad del alma”, sino para asumir la creencia en el porvenir.

No es lo que sostiene Vaz Ferreira en esa conferencia. Se ha dicho que él, pese a la enorme fecundidad de su obra, “ha inhibido mucho”. Hay en esta conferencia una fundamentación expresa y voluntaria de ese inhibir:

**“El proceso por el cual yo he inhibido /los ‘cuentos intelectuales’/ en una época, a una edad en que ello tenía algún mérito es interesante de notar aunque no sea sino porque podría prevenir contra parecidas tentaciones.”**

Está muy seguro el dubitativo Vaz Ferreira de que se trata de tentaciones que es un mérito inhibir. Pero, el hecho de que se sienta en la necesidad de exponer esa seguridad y argumentarla con uso de cierta retórica, pone de manifiesto también la fuerza de su duda. Se notará que, con el condicional (“podría prevenir”), Vaz Ferreira prevé que algunos de sus futuros cederemos a la “tentación” de no inhibirnos. Aquí me esfuerzo por caer en ella.

En la mencionada conferencia Vaz Ferreira califica de “pseudoingenioso” el título del “cuento para niños futuros”. Pero es la

---

<sup>52</sup> Carlos Vaz Ferreira, “Sobre la sinceridad literaria” (1920). Obras de Carlos Vaz Ferreira. Montevideo. Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963. Tomo XX, pp. 377-473.

voluntad que no quiere un porvenir *im-pre-decible* y necesita inhibir a “niños futuros” la que hace diabólico al *después*...

Nosotros, los uruguayos *futuros* de esos maestros admirables que no somos sus “vencedores” como esperaban en sus sueños,<sup>53</sup> deberíamos asumimos como lo que somos: sus *interlocutores* actuales. Lo que nos permitiría discutir con esos viejos que nos ataron tanto y con los demás *contemporáneos* sobre el porvenir que queremos liberar.

## 6.

“Nostalgia de las cosas que han pasado,  
arena que la vida se llevó,  
pesadumbre del barrio que ha cambiado  
y amargura del sueño que murió”.<sup>54</sup>

Zygmunt Bauman describe la concepción del futuro y del cambio modernizador de la sociedad que nos conformó: “Lo que llamo la modernidad sólida, ya desaparecida, mantenía la ilusión de que este cambio modernizador acarrearía una solución permanente, estable y definitiva de los problemas, la ausencia de cambios. Hay que entender el cambio como el paso de un estado imperfecto a uno perfecto, y el estado perfecto se define desde el Renacimiento como la situación en que cualquier cambio sólo puede ser para peor. Así, la modernización en la modernidad sólida transcurría con la finalidad de lograr un estadio en el que fuera prescindible cualquier modernización ulterior”. En cambio, en la “modernidad líquida” (que es “el rasgo de la modernidad entendida como la modernización obsesiva y compulsiva” ya que “una modernidad sin modernización es como un río que no fluye” y “lo fluido es una sustancia que no puede mantener su forma a lo largo del tiempo”) “seguimos modernizando, aunque todo lo hacemos hasta nuevo aviso. Ya no existe la idea de una sociedad perfecta en la que no sea necesario mantener una atención y reforma constantes. Nos limitamos a resolver un problema acuciante del momento, pero no creemos que con ello desaparezcan los futuros problemas. Cualquier gestión de una crisis crea nuevos momentos críticos, y así en un proceso sin fin. En pocas palabras: la modernidad

---

<sup>53</sup> José Enrique Rodó en “Despedida de Gorgias”, op. cit.

<sup>54</sup> Homero Manzi, loc. cit.

sólida fundía los sólidos para moldearlos de nuevo y así crear sólidos mejores, mientras que ahora fundimos sin solidificar después”.<sup>55</sup>

➤ ***Alternativa terrible.***

Por un lado, una sociedad tiránica donde “ordenar significa hacer la realidad distinta de como es, librándose de aquellos de sus ingredientes que se consideran los responsables de la ‘impureza’, la ‘opacidad’ o la ‘contingencia’ de la condición humana. Una vez que uno se ha adentrado en este camino, tarde o temprano tiene que llegar a la conclusión de que se debe negar la ayuda a algunas gentes, expulsándolas o destruyéndolas en nombre de un ‘bien mayor’ y de una ‘mayor felicidad’ para el resto”.<sup>56</sup>

Por otro lado, una sociedad de *Liquid fears*<sup>57</sup> (miedos líquidos), que “nos espeluznan por el sentimiento de impotencia que nos despiertan”, pues “los peligros que tememos sobrepasan con mucho nuestra capacidad de reacción”, de modo que “vivimos aterrados”.<sup>58</sup> “Cada vez vemos más maldad y podemos hacer menos para detenerla”: con una excusa que “se apoya en la impotencia: ‘haga lo que haga no servirá de nada’. Es una débil excusa, pero convincente incluso para nosotros mismos.”<sup>59</sup> En una sociedad que ya no trata de controlar la situación se despliega una lógica de atender a nuevos “acontecimientos” puntuales, (so)corriendo de un *tsunami* a otro.

Pero no hay alternativa porque la “modernidad sólida” ha desaparecido y sólo nos queda la “modernidad líquida”. En ella boquean apocalipsis y consuelos; acompañados de tímidas sugerencias conscientes de su impotencia.

Miguel Siguán relata viejas decepciones: “Los seres humanos de hace un siglo (...) veían el futuro con un optimismo que hoy no sentimos. (...) Quienes eran jóvenes hace un siglo tenían donde elegir y donde volcar sus energías”, pero “ha pasado un siglo desde entonces

---

<sup>55</sup> Zygmunt Bauman, “Es tiempo de precariedad”. Entrevista a Zygmunt Bauman de Daniel Gamper, Portal de filosofía internáutica, 14/05/04, <http://www.filosofia-internet.net/portal/>

<sup>56</sup> Zygmunt Bauman, “Ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones. Paidós.2002, p.84. Cit, por pablo Gamboa, “La Sociedad Escondida de Zygmunt Bauman”, Rebelión, [www.rebelion.org](http://www.rebelion.org) 09/08/03.

<sup>57</sup> Título del próximo libro de Bauman, que se publicará en Inglaterra.

<sup>58</sup> Zygmunt Bauman, “Vivimos aterrados, ojalá que al final de éste siglo, la gente se sienta más confiada que ahora”. Entrevista de Nuria Azancot, El Cultural, es, el Mundo (España) jueves 08/03/07.

<sup>59</sup> Presentación de Zygmunt Bauman de su libro ante periodistas españoles citada en Zygmunt Bauman, “Cada vez vemos más maldad y podemos hacer menos para detenerla”. Lavaca. org. 28/09/02.



y ninguna de estas esperanzas se ha cumplido. (...) El mundo que dejamos a nuestros hijos o a nuestros nietos no es precisamente algo de lo que nos podamos sentir orgullosos”.

Y transfigura sus desencantos en un optimismo voluntarista: “nunca los retos han sido tan fuertes, (...) pero nunca también las posibilidades han sido tan abiertas. Nunca como hoy han tenido los jóvenes tantas posibilidades para labrarse un futuro estrictamente individual al servicio del propio éxito, pero también nunca como hoy han tenido tantas posibilidades para intervenir de distintas maneras en el destino del mundo y de intentar mejorarlo. Para decirlo con el poeta, nada está escrito y todo es posible. Sólo hace falta ponerse a la tarea”.<sup>60</sup>

Juan Goytisolo,<sup>61</sup> en cambio, nos pone ante un panorama apocalíptico “con nuevos elementos probatorios: cambio climático, erosión del ecosistema, progreso insostenible, terrorismo y proliferación nuclear. El engranaje parece imparable y, previsiblemente, no se parará”. Y se pregunta por el futuro: “¿Qué hacemos de nuestras vidas y de las que tomarán el relevo? (...) ¿Estamos ciegos o no queremos encarar el futuro, un futuro cada vez más problemático y sujeto a un conjunto de factores que ya no controlamos?” Sólo para responder protestando por el diabólico futuro con impotente y mordaz patetismo:

“Pensé entonces en la absurda celebración de Año Nuevo y me identifiqué con los manifestantes que en la ciudad francesa de Nantes expresaban su repulsa a 2007, al cómputo del tiempo que nos aproxima al desastre ecológico de nuestro perdido e insignificante planeta: una cuenta atrás inexorable, como la del reloj de arena.

Dada la imposibilidad de sumarme a aquel grupo de ciudadanos lúcidos, imaginé (...) una solitaria y risible manifestación mía en el patio de mi casa, en presencia de mis dos sabias tortugas (...). Las tortugas asentían a mi protesta contra el maldito 2007 y creí adivinar una sonrisa irónica en las cabecitas que emergían de su recio y tierno caparazón”.

---

<sup>60</sup> Miguel Siguán, “El reto del futuro”. Bitácora. Año VI, N° 311. Montevideo, La República, 22 de Febrero del 2007.

<sup>61</sup> Juan Goytisolo: “El futuro es el menos sereno de los territorios”, Bitácora. Año VI, N° 311. Montevideo, La República, 22 de Febrero del 2007.

Bauman, por su parte, sostiene una esperanza sin optimismo. Recurre a solideces éticas “de las de antes”: razón, conciencia, decencia, Dios, verdad, justicia, responsabilidad social, compromiso...

“Yo no soy optimista pero tengo esperanza (...) Tengo esperanza en la razón y la conciencia humanas, en la decencia. La humanidad ha estado muchas veces en crisis. Y siempre hemos resuelto los problemas. Estoy bastante seguro de que se resolverá, antes o después. La única verdadera preocupación es cuántas víctimas caerán antes. No hay razones sólidas para ser optimista. Pero Dios nos libre de perder la esperanza”.<sup>62</sup>

Algunas de esas solideces, se ejercen hacia futuros abiertos:

“ ‘Marx (...) alentó mi disgusto ante cualquier forma de injusticia socialmente producida, la necesidad de desenmascarar las mentiras que suelen envolver y ocultar la responsabilidad social por la miseria humana’ (p. 43). De manera que deberíamos entender la ‘elección coordinada’ como una cuestión de *responsabilidad*. Las cosas son como son porque hay responsables de que así lo sean. Que puedan ser diferentes de lo que son significa, a su vez, que debemos asumir el compromiso de cambiarlas. Eso último caracterizaría a una sociedad justa. Ésta, dice Bauman, ‘siempre piensa que no es *suficiente*, (...) cuestiona la suficiencia de todo nivel de justicia alcanzado y (...) considera que la justicia siempre está un paso más adelante’ (p. 91)”.<sup>63</sup>

Otras, prevén caminos mensurables hacia solidificaciones últimas:

“Es demasiado pronto para prever la forma final de la cohabitación humana planetaria. Hay una cosa que sí puede postularse: la perspectiva de una comunidad global es un horizonte último en el que debemos medir la pertinencia de cada paso que demos hacia su consecución”.<sup>64</sup>

## 7.

“Moreno, voy a decir,  
Según mi saber alcanza:

---

<sup>62</sup> “Es tiempo de precariedad”. Entrevista de Daniel Gamper, ya cit.

<sup>63</sup> Pablo Gamboa, loc. cit.

<sup>64</sup> Presentación de Zygmunt Bauman de su libro *Comunidad ante periodistas españoles*, ya cit.

El tiempo sólo es tardanza  
De lo que está por venir”.<sup>65</sup>

Martín Fierro ordena el tiempo desde el futuro. El presente y el pasado pensados *desde lo que no está*. No desde una subjetividad presente que espera, imagina, desea, teme o planifica futuros determinados, desde optimismos o pesimismo, esperanzas o desesperanzas, sino descrito como mera “tardanza”. El tiempo definido como apertura indefinida a un porvenir imprevisible, indominable, incontrolable; como apertura a lo diferente, a lo otro, a los demás, a lo nuevo. Descripción que tiene también un contenido ético y comporta exigencias de reorientación (o *resurección*) de la razón. Una *función utópica* que no se ejerce *proyectando* un futuro disciplinado y controlado, definitivo, terminal, sino un porvenir im-pre-visible e im-pre-decible. En cada presente, Sólo visible de modo finito, limitado, acotado; y sólo decible en balbuceos, a través de *logos* diversos e “*im-pre-pensables*”.

## 8.

Hemos recorrido caminos demasiado expectantes. Demasiado atentos a predecir futuros y poco alertas a lo que está, a lo que está viniendo y a lo que está por venir. Buscadores de débiles eternidades en la continuidad de la vida del maestro en la del discípulo. Modos dominadores e inmovilizantes de encarar el futuro más allá de la propia muerte. Modos que se consuelan con ilusorias potencialidades futuras y modos que demonizan el porvenir.

Se trata de pensar de otros modos el porvenir, y de pensar de otros modos el accionar actual. En estilos, menos altaneros. Apuntando a duras penas vías posibles y no fáciles.

Una educación que genere, libere y ayude a desarrollar el *poder* de todos y cada uno en el presente; que posibilite la acción libre y responsable personal y colectiva en la actualidad y en cada porvenir que se haga presente.

---

<sup>65</sup> José Hernández. Martín Fierro, estrofa 1113.

Una educación que no se preocupe tanto de dar recetas para el futuro, sino de poner a cada uno ante sus responsabilidades concretas en cada momento. Cosa de no reproducir nuevas generaciones incapaces de participar en discusiones actuales y dependientes en sus decisiones futuras:

"Critón: - '¿Cómo quieres que te sepultemos?'

Sócrates: - 'Como quieran, si es que pueden atraparme y no me les escapo'. Y sonriendo dulcemente al mismo tiempo que nos dirigía la mirada, añadió: 'No llego, mis amigos, a convencer a Critón que soy el Sócrates que conversa con ustedes y que pone en orden cada uno de sus argumentos; él se imagina que soy aquel que verá muerto dentro de un rato y me pregunta cómo me enterrará'."<sup>66</sup>

Cosa de sí reproducir maestros como don Arturo Ardao, que se negó a contestar la pregunta de Fernet:<sup>67</sup> “¿Qué tareas indicaría como prioritarias para la reflexión filosófica en el comienzo del siglo XXI?”, porque ¿cómo podría él señalar a sus futuros tareas y prioridades? Ésa será responsabilidad de ellos.

Esto podría dar base a un modo general de prevenir el porvenir incontrollable, abierto y novedoso, como una construcción conflictiva y azarosa, parcialmente humana, individual y colectiva, ante la cual vale procurar la formación de espacios que habiliten al máximo la mejor participación de todos y cada uno.

Hegel, dicta que “el filósofo no hace profecías”; y rompiendo varias que acababa de esbozar, nos insta a construir espacios y tiempos propios de un Nuevo Mundo.<sup>68</sup> Dejar de una buena vez de profetizar parece ser condición para poder pensar acciones en la tardanza de porvenires indeterminados.

Forjando esos espacios que reconfortan, donde las botijas se inserten a su modo en sus tradiciones vivas, “aunque los quieran parar”.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> Platón, Fedón, 115 c

<sup>67</sup> Raúl Fernet Bentancourt (Hrsg). Quo vadis Philosophie? Antworten der Philosophen, Dokumentation einer Weltumfrage, Aachen, Concordia 1999, p.17

<sup>68</sup> Hegel, “Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal”, “Introducción General 2. El Nuevo Mundo”

<sup>69</sup> Hay tradiciones

Que están más muertas

Que un faraón (...)

Hay otras vivas

En las esquinas de la ciudad

Probando, tanteando. Y aprendiendo de los veteranos que, en todos los presentes, siempre estamos ensayando.

---

Los botijas las aprenden  
Aunque los quieran parar.  
Jaime Ross: Los futuros murguistas

## *Liberar el Porvenir*

*Marzo, 1999*

### 1.

Quiero retomar aquí algunos elementos de mi artículo (en prensa) “Sur... paredón y después...” para pensar el porvenir en perspectiva de pensamiento liberador. El problema podría plantearse de la siguiente manera:

### 2.

Por *liberación* pudo entender, por parte de algunos, pasar de una situación esencialmente “mala” a otra sustantivamente “buena”. En esta línea, se trabajó en dos aspectos básicos:

a) El aspecto **crítico**, que denuncia la maldad de las estructuras presentes, en un juicio fundamentalmente **ético** (más allá de su pasaje por la mediación de las ciencias sociales) y (en tanto no se refiere únicamente a acciones individuales sino colectivas y estructurales) **ético – político o ético – económico/ social**; y

b) El aspecto **utópico**, que predice, prevé, proyecta o planifica el mundo éticamente **bueno**.

### 3.

Ambos aspectos son necesarios a un **pensamiento liberador** y, sin duda, han resultado fecundos... Pero también pueden ser no liberadores y esterilizantes. Porque imaginar la *liberación* como un momento de **pasaje** (no importa de que duración o con que “etapas de transición”) que implica la idea **ilusoria** de quiebre radical, de pasar de una situación “mala” a una “buena”, supone dos puntos de debilidad, vinculados a la organización del espacio y del tiempo:

a) La instalación del sujeto que critica **fuera** de la situación. El **sujeto crítico** queda abstraído de su ubicación en el sujeto histórico en **estado de opresión**, en su **identidad** oprimida **arrollada**. Esto conlleva al menos la escisión entre liberador y liberado, siendo el primero agente y el segundo paciente, lo cual consolida y reproduce estructuras autoritarias, dominadoras, desiguales, anti-democráticas (en el sentido profundo de poder del pueblo y de odio a todo

privilegio), tanto en los presentes de lucha como en los eventuales futuros liberados. Y conlleva también la no atención a la **identidad** de los sujetos oprimidos (vistos a veces como meramente **alienados**). Este primer punto es, digamos, el **desarraigo del sujeto crítico de su identidad popular**. Que implica, ver a los sujetos populares como **acríticos**, al mismo tiempo que no preocuparse por el desarrollo de su capacidad **crítica**. Parecería más adecuada una perspectiva ubicada **desde** la identidad de los oprimidos que, sin renunciar a ella, desarrollara su capacidad crítica.

b) La instalación del sujeto que “utopiza” en el presente como modelando imaginariamente un mundo futuro. Desde el proyecto presente pretende (ilusoriamente) someter al futuro. Pretende planificar también los pasos o etapas para alcanzar ese futuro. Detiene el porvenir en “ese” futuro que sería la “realización” del deseo presente. En éste camino, se pretende también modelar a las personas **para** ese mundo (por ejemplo, a través de la educación). Esto conlleva formas de dominación ejercidas desde sujetos presentes sobre sujetos futuros.

#### 4.

Con ésta última preocupación, propongo reflexionar sobre las expectativas, proyectos e ilusiones con que hemos sido forjados, que nos aherrojan y nos inducen a encadenar futuros. Si queremos seguir siendo (o mejor llegar a ser) pensadores y actores en la liberación, deberemos liberarnos de nuestras ansias de dominar lo “por venir”, y liberar al porvenir de nuestras ansias.

#### 5.

En éste sentido, sería interesante comparar la **función utópica** en pasados discursos que quisieron ser de liberación con su concreción histórica real, o mejor, con los **futuros** a que efectivamente dieron paso. No quiero poner ejemplos sangrientos de los que la historia reciente desgraciadamente da muchos ejemplos, para evitar posibles pseudoconclusiones simplistas o reaccionarias de los mismos, sino ejemplos más cotidianos y matizados.

a) Por ejemplo, leer la profecía o visión de Don Bosco de una ciudad que suele identificarse con Brasilia y estudiar la planificación “en el vacío” de esa ciudad, pensada hasta en los detalles cuando era selva, y

compararla con la realidad actual de esa ciudad, desde la estatua de Kubischek en forma de hoz y el martillo hasta los espacios que reducen cualquier manifestación vacía a algo nimio, desde la frialdad de su urbanismo hasta la potencia energética que se atribuye y se concentra en la arquitectura de su catedral, desde la organización presuntamente igualitaria a la sectorización en barrios que profundizan las fracturas sociales, desde la población proyectada y su realidad ya más de cuatro veces mayor... Y hacerlo sin minimizar estas y otras contradicciones, considerando el peso del proyecto y el de sus imprevistos, para intentar comprender la conflictiva identidad resultante de un proceso complejo...

b) Complementariamente, tomar algún discurso referido a las generaciones nuevas y futuras, como en éste texto de Rodó: “El porvenir que vemos alborear en nuestro ocaso tendrá, como en el presente, su resplandor en almas pensadoras, su fragancia de almas capaces de engendrar belleza; su magnetismo de almas destinadas a la autoridad, al apostolado y a la acción. De entre las nuevas, oscuras muchedumbres, surgirán los infaltables electos; y con ellos vendrán al mundo nueva verdad y hermosura, nuevo heroísmo, nueva fe (...). Al lado de la humanidad que lucha y se esfuerza, y sabe del dolor, y ha doblegado su pensamiento a la voluntad, a la culpa, y mira acaso el día de mañana con la melancólica idea de la sombra final y la decepción definida, hay otra humanidad graciosa y dulce, que ignora todo eso, cuya alma está toda tejida de esperanza, de contento, de amor (...) A nuestro lado, y al propio tiempo lejos de nosotros, juegan y ríen los niños (...).

“Iluminado de esta suerte, un pensamiento, de otra manera examine por su indeterminación y vaguedad, el de un porvenir que no veremos, adquiere forma y color de cosa viva (...). Es el reinado del Delfín de la humanidad presente, es el reinado que el viejo rey, a quien abrumba ya el peso de su manto, se complace en imaginar como el resultado glorioso de sus batallas, fructificando en la apoteosis de su estirpe alrededor de una altiva figura juvenil.”

“Pero si el futuro misterioso vive y avanza en esa humanidad toda contenta y amor, ¿a dónde están, dentro de ella, los que en su día han de señalar a los demás el rumbo (...) adonde están para levantarlos



sobre nuestras cabezas, y honrar, unánimes, la elección de los dioses, antes que se le crucen al paso contradicción, recelo y envidia?”<sup>70</sup>

Y reprenderlas desde la respuesta **actual**. Están, presumiblemente, en el cementerio; de nuevo sumidos (como debe ser) los “infaltables electos” en las “oscuras muchedumbres”. O desde la realidad insoportable de cualquier niño actual de nuestros cantegriles o de África. A ver si podríamos seguir hablando de “la belleza de aquellos seres frágiles, cuya sola y noble utilidad actual, consiste en mantener vivas en nosotros las más benéficas fuentes de sentimiento; “o si tendríamos que ocuparnos más bien de su realidad actual que de sus efectos en “nosotros”.

Nosotros, los futuros de Rodó, hijos, nietos o bisnietos de aquellos niños de entonces, seguramente decepcionamos sus expectativas. Con ello las refutamos. Somos nuestra realidad, no la realización de los (miopes) sueños de otros, que nos ataban a sus problemas, sus ilusiones, sus ideologías.

Así aprendimos a no esperar de los niños del futuro de hoy, nuestra propia continuidad y superación sino, por un lado, la realización de su vida en su máxima potencia (que seguramente incluirá fracasos y contramarchas); y, por otro lado aprendimos a no ver en los niños meras promesas a ser cumplidas o incumplidas en el futuro, sino a valorarlos por si mismos en su realidad actual. Es decir, valorar lo presente como distinto de nosotros (lo que incluye lo positivo y lo negativo) y liberar lo porvenir (que, de todos modos, es libre...)

Estos y otros varios ejemplos pueden ayudarnos a analizar críticamente la tendencia presente en el filosofar de la liberación (en Salazar Bondy, por ejemplo) de que todo pensamiento en situación de opresión (todo pensamiento del oprimido) es dependiente y reproductor de un *statu quo* deshumanizador y que, *post bellum*, el nuevo pensamiento liberado *seguirá* siendo reproductor, pero, entonces, de un nuevo *status* progresivamente humanizador.

## 6.

En vez de profetizar, luchar y educar **para un futuro determinado, liberar** es querer y posibilitar que sea posible actuar con autonomía,

---

<sup>70</sup> José Enrique Rodó: “El porvenir. La esperanza en formas vivas”. Motivos de Proteo, XLIII, Barcelona, Hispano – Americana, s.f.,(1909), pp 73-75.

crítica, creativa y solidariamente en cualquier futuro contingente que, no contingentemente, siempre tendrá un **después**.

7.

Se trata de fijar rumbos. No de decidir el futuro de otros. Sí de decidirse por liberar futuros, por la apertura al porvenir. Al modo de Don Quijote, decidido éticamente a “desfacer entuertos” sea cual sea el camino que le depare el inescrutable Rocinante. Pero, en el lugar y el momento que le toque, hacerlo con toda la lucidez de su locura; con todas las fuerzas de sus flaquezas; quizás sin “ventura”, pero con todo “el esfuerzo y el ánimo” que es imposible quitarle.<sup>71</sup>

8.

Mirar mal las utopías – mirarlas no como faros que puedan iluminar, sino como lugares soñados a donde llegar, tras los cuales correr enceguecidos sin ver otra cosa que la zanahoria – puede hacernos perder también la referencia a las “utopías” eutópicas, ésas que hemos llamado absurdamente “utópicas”, y que felizmente han tenido y tienen lugar, fueron y son parte (escondidas, sin duda) de nuestros presentes. Y son “buenas”; no exentas de conflictos, ni impecables, ni perfectas, ni imperecederas.

9.

Esto implica reflexionar sobre la educación. No me convence preguntarnos: “¿Para qué futuro educamos?” (Título del libro de Reina Reyes). Porque no está en nuestros manos el futuro; porque no sabemos cómo será el futuro: porque estamos educando para **cualquier** futuro, y porque de algún modo forjamos ese futuro con nuestras acciones actuales (incluida la acción educativa).

Veámoslo de otro modo. Somos los *futuros* de Reina Reyes. Nuestro hoy, nuestra educación actual, nuestras ideas, son el **futuro** que ella contribuyó a hacer; que se parece y difiere de lo que hubiera querido lograr. Pero, de hecho, es **para** este futuro que ella educó.

---

<sup>71</sup> “¿Qué te parece desto, Sancho? – dijo Don Quijote - ¿Hay encantos que valgan contra la verdadera valentía?. Bien podrán los encantadores quitarme la ventura; pero el esfuerzo y el ánimo, será imposible”. Miguel de Cervantes Saavedra. El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la mancha, Segunda Parte, cap. XVII, Madrid, Magisterio Español (EMESA), 1971, T.II,p.104-105.

Entonces, “¿Para qué educamos?”. Educamos – nos guste o no – “para” **todos los futuros que lleguen a ser reales**, aun los que no podemos no imaginar; aún los contrarios a nuestros deseos y sueños. Educamos para los futuros que, a su vez, serán presentes y luego pasados, y... tendrán a su vez futuros.

## 10.

Reina Reyes dice también que, si entendemos por revolucionario “no al rebelde en el campo político sino al que es capaz de independizarse de las formas de vida que le ofrece el medio en que nació para poder juzgarlas, creemos que la educación puede ser revolucionaria antes de toda revolución política.<sup>72</sup> Sí, si en vez de educar **para un futuro determinado**, educa para que sea posible “independizarse” desde, en y de cualquier “medio”, en cualquier futuro contingente.

## 11.

La liberación revolución de nuestra América (la revolución) no puede seguirse pensando al modo utópico como un sueño a realizar en que todo después sea el simple goce de un eternidad progresiva, de un cielo en la tierra cada vez más celestial. No es apropiado seguirla pensando al modo escatológico, como si fuera la instauración de un realidad terminante, como si fuera el final de la historia, como si fuera la cancelación de los tiempos conflictivos en el espacio de nuestra América y su sustitución por una sempiterna y festiva beatitud.

Liberar es generar las condiciones para que siga habiendo después... para que siga habiendo futuros, para que siga habiendo seres humanos en su conflictiva historia. Hay que transformar nuestro modo de plantarnos ante lo porvenir.

## 12.

En un “Cuento para niños futuros” del joven Vaz Ferreira, un discípulo dice que el tiempo **es producto del diablo**. Ahora. Sigue pareciendo que el *después impresindible*, la novedad histórica, la continuación de la película después del “final feliz”, sigue siendo invención diabólica. El maestro del cuento, dice, sin embargo que el discípulo ha sido “injusto con el tiempo” pues pudiera ser “que el

---

<sup>72</sup> Reina Reyes, op.cit, p.13.

tiempo estuviera en distintos momentos para las distintas personas”.<sup>73</sup> Pero Vaz Ferreira, unos 25 años después, comenta a esa idea “no es mía; (...) que no la siento, que no le presto adhesión”. Y dice que ha “inhibido” este tipo de “cuentos intelectuales” para “prevenir contra parecidas tentaciones”.<sup>74</sup>

Me encanta no dejarme inhibir y caer en la tentación de **abrir caminos para pensar el futuro**. Sin necesidad de rebuscadas teorías es posible pensar nuestra **contemporaneidad con los pasados**, y, por tanto, nuestra **contemporaneidad con los futuros** que vendrán **después** de nosotros, en la discusión de la tradición y los libros. Eso sería asumir la creencia en el porvenir, en serio, no como proyección del presente. Asumirla en una actitud de liberación.

Es la voluntad de inhibir “niños futuros” que hace diabólico al **después...** que no quiere “niños futuros”... que no quiere un porvenir **im-pre-decible**. Se trata de pensar de otros modos el porvenir, y de pensar de otros modos del accionar actual. En estilos, menos alternos. Apuntando a duras penas vías posibles y no fáciles.

### 13.

Una educación que genere, libere y ayude a desarrollar el poder de todos y cada uno en el presente; que posibilite la acción libre y responsables personal y colectiva en la actualidad en cada porvenir que se haga presente. Una educación que no se preocupe tanto de dar recetas para el futuro, sino de poner a cada uno ante sus responsabilidades concreta en cada momento.

Se trata de, por un lado, no reproducir nuevas generaciones incapaces de participar en discusiones actuales y dependientes en sus decisiones futuras:

“Critón - `¿Cómo quieres que te sepultemos?’

Sócrates - `Como quieran, si es que pueden atraparme y no me les escapo’. Y sonriendo dulcemente al mismo tiempo que nos dirigía la mirada, añadió: `No llego, mis amigos, a convencer a Critón que soy el Sócrates que conversa con ustedes y pone en orden cada uno de sus

---

<sup>73</sup> Carlos Vaz Ferreira, “Cuento para niños fututos”, Obras de Carlos Vaz Ferreira, Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963, Tomo XX, pp. 469 a 471. El texto publicado parece incompleto.

<sup>74</sup> Carlos Vaz Ferreira, “Sobre la sinceridad literaria” (1920), obras de Carlos Vaz Ferreira, Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963, Tomo XX, pp.377 - 437

argumentos; él se imagina que soy aquel que verá muerto dentro de un rato y me pregunta cómo me enterrará’”.<sup>75</sup>

Por otro lado, se trata de seguir contando (es decir, de re-producir) Maestros como Sócrates o como don Arturo Ardao, que se negó a contestar la pregunta de Fernet<sup>76</sup>: “¿Qué tareas indicaría como propietarias para la reflexión filosófica en el comienzo del siglo XXI?”, porque ¿cómo podría él señalar a sus futuros tareas y prioridades? Ésa será responsabilidad de ellos.

Esto podría dar base a un modo general de prevenir de porvenir incontrollable, abierto y novedoso, como una construcción conflictiva y azarosa, parcialmente humana, individual y colectiva, ante la cual vale procurar la formación de espacios que habiliten al máximo la mejor participación de todos y cada uno.

Hegel, dicta que “el filósofo no hace profecías”, y rompiendo varias que acaba de esbozar, nos insta a construir espacios y tiempos propios de un Nuevo Mundo<sup>77</sup>. Dejar de una buena vez de profetizar parece ser condición para poder pensar acciones en la tardanza de porvenires indeterminados.

---

<sup>75</sup> Platón, Fedón, 115 c.

<sup>76</sup> Raúl Fernet – Bentancourt (Hrsg) Quo vadis, Philosophie? Antworten der Philosophen, Dokumentation einer Weltumfrage, Aachen, Concordia, 1999, p.17

<sup>77</sup> Hegel, Lecciones sobre Filosofía de la Historia Universal, “Introducción general, 2. El Nuevo mundo”

## *Olimpiadas Filosóficas Uruguayas y Rioplatenses*

*Noviembre, 2000*

### ➤ *Una experiencia a tener en cuenta*

Nada más *antifilosófico* que una *Olimpiada Filosófica*. Nada menos cuestionador, nada más individualista ni menos solidario, nada mejor para detener el movimiento filosófico concebido como ese infinito *querer saber* que no se queda con ningún saber concreto.

Por eso, nuestra Asociación Filosófica del Uruguay discutió y trabajó durante un año la posibilidad de resignificar filosóficamente la idea de la “Olimpiada Filosófica Internacional” (IPO, International Philosophy Olympiad, iniciada en 1993 en Bulgaria), para organizar Olimpiadas Filosóficas Uruguayas en nuestro país, y Rioplatenses, con nuestros colegas de Argentina.

El modelo elaborado transforma la Olimpiada en un juego que permite consolidar y profundizar movidas filosóficas juveniles a nivel local, zonal nacional y regional. Se enmarca en una concepción democrática de la filosofía y su enseñanza que propone filosofar a todos. Estimula *actitudes* filosóficas, propone desarrollar *conceptos* filosóficos, fomenta diversas actividades filosóficas. Utilizando básicamente las cuatro clásicas “macrohabilidades” intelectuales (escuchar, hablar, leer, escribir) articula la reflexión personal con debate en grupos y producción personales y colectivas. Tiene en vista una transformación filosófica de toda la educación, (una educación que habilite a pensar autónomamente, a dudar, a criticar, a crear, a debatir racionalmente) empezando por la “filosofización” de la propia enseñanza de la filosofía.

Las Olimpiadas Filosóficas Uruguaya se desarrollan desde 1999. Incluyen necesariamente talleres de estudio y discusión y la producción de trabajos escritos; a las que suelen agregarse actividades creativas (exposiciones, música, pintura, teatro, etc.), recreativas y de conveniencia.

La actividad se centra cada año en torno a un **problema**. En sus primeros años se consideraron estos problemas: “¿Es posible una sociedad justa?”, “¿Qué paz es deseable?”, “¿Civilización universal o

culturas nacionales?”, “¿Para qué educar?”, “Ejercicios de poder; prácticas de libertad”, “El futuro: ¿es o se hace?”.

Se elabora un documento para profesores en que se presenta problematizadamente la cuestión y se explica el funcionamiento de las actividades. Se pone a disposición de los docentes que deseen desarrollar la experiencia en distintas localidades una carpeta con textos seleccionados, sugerencias didácticas y bibliografía.

Las actividades de difusión de la idea culminan en una jornada de lanzamiento de la olimpiada, que incluye talleres de discusión y escritura. Durante el año lectivo, se organizan actividades “preolímpicas” que se desarrollan libremente bajo la responsabilidad e iniciativa de cada profesor. Consisten en talleres de investigación y discusión entre los jóvenes, actividades creativas y de convivencia, interacción con profesores especialistas (conferencias, paneles entrevistas...), etc. Estas tareas se realizan en el desarrollo normal de los cursos de filosofía, de manera extracurricular, o combinando ambas. También hubo exitosas experiencias de intercambio entre distintas localidades.

La Olimpiada propiamente dicha se realiza cerca del final de año lectivo en forma simultánea en todo el país. Consta de dos partes. En la primera, se forman grupos de discusión coordinados por un docente, que debaten durante unas dos horas a partir de una propuesta única de carácter nacional. La idea es enfrentar entre todos el problema desde “la necesidad común de superar una dificultad desde diferentes puntos de vista” y no desde el “ansia de cada uno de ganar imponiendo su solución al otro”. En la segunda actividad (también a partir de un “disparador” único para todo el país) cada participante dispone de tres horas para escribir su reflexión personal tomando en cuenta lo debatido previamente en grupo.

No hay etapas de selección. Los trabajos escritos son leídos y evaluados de acuerdo a pautas prefijadas por tribunales locales que seleccionan una frase de cada trabajo para la posterior publicación de un librito enriquecido por el aporte de todos. Los trabajos considerados más valiosos son remitidos a un tribunal nacional que elige los 9 mejores para que sus autores participen en las Olimpiadas

Rioplatenses, con otros tantos jóvenes de Argentina. Se estimula la publicación de los mejores trabajos tanto locales como nacionales.

La Olimpíadas Filosóficas Rioplatenses se realizan en Colonia del Sacramento. Se rigen por dos máximas: “¿Atrévete a pensar por ti mismo!” (Kant) y, “La discusión para triunfar debe ser proscripta del aula de filosofía” (Vaz Ferreira). Los profesores organizadores de ambos países acuerdan la consideración de un problema en común y un número reducido de materiales. Una Comisión Binacional acuerda las propuestas para la parte oral y escrita. Los jóvenes realizan actividades de confraternización y elaboran una declaración conjunta. Un Tribunal Internacional evalúa los ensayos, que se espera que sean publicados.

El impacto positivo de las Olimpíadas concebidas de este modo debe ser pensado en el contexto del desarrollo de una educación filosófica capaz de colaborar en la transformación de la educación y en la creación de espacios públicos donde sea posibles una participación ciudadana plena.

Para que las Olimpíadas Filosóficas estén en condiciones de aportar a tales finalidades, es preciso depurarlas de los eventuales componentes elitistas que pueden acompañarla, tares que es parte del necesario esfuerzo por democratizar la filosofía, haciéndola una actividad para todos, pero no por ello menos exigente y sólida, sino por el contrario, una condición para el planteo y tratamiento radical de los problemas que requiere el momento actual, es decir, para filosofar la democracia.





**CAPÍTULO II:**  
**EDUCACIÓN FILOSÓFICA**



## *Educación la Capacidad de Valorar*

*Ponencia para el Encuentro de: “Educar – nos en Valores”, organizado por la SERPAJ en la Intendencia Municipal de Montevideo*

*Agosto, 2002*

*“No vine a traer la paz, sino la guerra”...  
(Cristo en algún lugar de los Evangelios)*

### ➤ **Introducción**

En esto de “Educación en valores” parece como nunca que todos estamos de acuerdo. Que estamos logrando *la paz y la reconciliación* de todos los uruguayos. Todos creemos que “hay que educar en valores”, todos consideramos que ya estamos educando en valores. No hay problema.

Todos queremos “educar en valores” porque todos queremos hacer *cosas buenas* y en eso ponemos nuestros mejores *esfuerzos*. Y entonces como todos “educamos en valores”, con la mejor *intención del mundo*, venimos aquí para *florearnos, a festejarnos mutuamente, a mostrar las cosas buenas* que hacemos: nuestros *proyectos y experiencias*, nuestras habilidades *didácticas*, nuestras *innovaciones pedagógicas* y (sin dejar de aplaudirnos mutuamente) venimos a *prender unos de otros* ideas y sugerencias para *aplicar prácticamente* en todos los niveles de la educación y en todas las *asignaturas*.

Y hasta tenemos una comisión especializada del CODICEN, que cuenta con algunos dinerillos y está estudiando mucho con los que saben, para enseñarnos como *salvarnos* y como salvar a *nuestros jóvenes*.

Tenemos la esperanza de *descubrir o aprender los secretos* que nos permitirán – gracias a nuestro trabajo en la Educación y mucho mejor que con policías, cárceles y normas penales más duras – superar la “*crisis de valores*”. No sé, evitar *la inseguridad*, los saqueos a los almacenes, los vaciamientos de los bancos, la violencia doméstica, la droga, las pandillas juveniles, las torturas, la desaparición forzada de personas, la Santa Inquisición, la guerra, Auschwitz.... el mal en general

¡Qué grandes y *buenas intenciones y esperanzas* tenemos aquí adentro, y qué gran *mal infierno y desesperanza* tenemos ahí afuera!

No. ¡Seguro que no estamos de acuerdo! ¡Seguro que **hay problema!**

Para poder llegar a este *acuerdo* tuvimos que *matar el problema*. Y matando el problema, suponiendo el acuerdo y no partiendo de la realidad del conflicto, matamos, el pensamiento y con eso cualquier posibilidad de *hacer algo bueno*.

## 1. **Asesinando preguntas filosóficas**

Me explico. Con algunos trucos retóricos matamos las *filosas preguntas filosóficas*.

Por ejemplo:

- Ya no nos preguntamos “¿*para qué* educar en valores?”, que nos abriría a cuestionar el *sentido* de nuestra acción educativa; ahora nos preguntamos “¿Qué es educar en valores?, con la cual desplazamos la cuestión hacia un hecho que damos por *supuesto* (suponemos que “educar en valores” ya *es un hecho*, ya es algo que *existe* o que ya estamos haciendo) y pedimos una *descripción* de ese hecho, a *los que saben* (o, lo que es peor, a sus *dueños*, a quienes *marcaron terreno* y pueden *definir* qué es y que no es “educar en valores” y que nos dirán no solo qué es, “educación en valores”, sino también que *debemos hacer y como hacerlo* para educar en valores. O tal vez nos darán una palmadita cariñosa en la espalda (ese tibio descendiente del *espaldarazo*) y nos dirán: “quédate tranquilo, eso que estás haciendo ya es “educación en valores”, tenés el reino ganado. Quédate tranquilo, ni te muevas, ni te conmuevas, estás en paz”.

Yo, al menos, me quedo tranquilo: ¿acaso no me invitaron a hablar como *uno de los que saben?*

- Ya no nos preguntamos filosófica y desconfiadamente *¿Por qué?*, que nos abriría a investigar a que se debe que estemos tan preocupados por “educar en valores”, y a que *luchas de poder concretas* se tejen detrás de ésta cuestión, sino que la sustituimos por la voluntarista pregunta retórica “¿*Por qué no?*” que parece abrir a irreales potencialidades infinitas (soy todopoderoso) y admite la

posibilidad absoluta de cerrarse en la respuesta *autoritaria*: “porque no”.

De este modo quedan asesinados los *problemas filosóficos*, los problemas de fondo, esos que no te dejan dormir, los problemas de vida o muerte, los problemas que tienen que ver con el *sentido* de la existencia, de la convivencia, de la educación, de la acción.

Solo quedan en pie *pseudos problemas o problemas técnicos*. Esos problemas que no inquietan demasiado. “No hay problema”, diría Alf. Se trata de aprender *técnicas y aplicarlas*. Se trata de *no pensar*. O, al menos, de *no pensar siempre*, de vuelta, en cada caso, como diría Vaz Ferreira. En el sentido radical del término, digamos, parafraseando a varios: ¿por qué hay gente mala, y no solo buena?, ¿por qué no hago el bien que quiero y si, el mal que no quiero?, ¿con qué criterios puedo distinguir lo valioso y lo disvalioso?, ¿cuál es el modo adecuado de relacionarme con mis propios valores?, ¿para qué educar?, ¿cómo puedo valorar los valores de otros?, ¿qué tipo de ser humano quiero formar?, ¿quiénes son los educandos?, ¿quién toma las decisiones?, etc.

(Vaya: podría ordenar más rigurosamente ésta lista y alargarla un poco, y ya tendría un lindo plan de discusión problematizador y filosófico para un taller para desarrollar la capacidad de los docentes de desarrollar la capacidad de valorar de los estudiantes).

## **2. Asesinando la Filosofía**

“Se forma en valores y actitudes en toda *asignatura* sin que sea privativo de una”: “Se *pasan* valores a través de todas las actividades y acciones no solo de los docentes”, suele decirse.

Es cierto. ¡Vaya novedad! El antiguo pedagogo pulcramente vestido, de hablar cuidado, de perfecta caligrafía, que jamás faltaba y era siempre puntual y ordenado, que empleaba diversos instrumentos de tortura aceptados en su época para corregir errores, enmendar conductas y hábitos, y para asegurar la verdad; que contaba con truculencia los horrores del infierno para difundir terror al pecado (o que ridiculizaba las religiones o las ignoraba y escribía Dios con minúscula), que obligaba a aprender de memoria catecismos o tablas periódicas de los elementos, canciones o tablas de multiplicar, oraciones y versos o afluentes de los ríos, sabía perfectamente (aunque

tal vez no usara el término) que estaba educando en ciertos valores en todas y cada una de sus acciones y actitudes; que *pasaba* a sus alumnos su *imagen* como *modelo* de modos de ser, comportarse, valorar...

Claro: “si educamos o no en valores” en todo lo que hacemos, **no es un problema**. Pero simular que lo es permite desviar la atención de **que está en juego con la “educación en valores”**.

**“Educar en valores es un problema filosófico**, de esos que no te deberían dejar dormir, de esos que tienen que ver con el sentido de la acción, de la vida y de la muerte. No se trata de una cuestión que ya está resuelta, ni de una cuestión banal que podría ser *resuelta* lo mismo en una clase de “lenguas” que en una de educación física, de matemáticas o de carpintería. Pero tampoco es una “cuestión técnica” que podría ser resuelta (o que ya está resuelta) por los pedagogos (o por los filósofos) especializados y con títulos de postgrados: **es un problema filosófico**.

Que es un **problema filosófico**, claro, no quiere decir que atañe solo a una asignatura llamada “filosofía”. No. Quiere decir que atañe a la vida y la muerte de cada ser humano. Quiere decir que es un *problema estrictamente filosófico, exclusivamente filosófico, y hay que encararlo como tal*, si es que se quiere actual con sentido.

Como el asunto me parece clave quisiera aclararlo con una comparación que, como todas, no es exacta.

La **ortografía** es algo que se puede y debe mejorar en todas las asignaturas. Todos los profesores sabemos que debemos corregir las “faltas” de nuestros alumnos en todas las asignaturas. Pero **cual es la ortografía**, es una cuestión filosófica *exclusivamente* “gramática”. Y es claro que el profesor de Historia o el de Filosofía **cuando “corrige las faltas” sabe que, en eso no está haciendo Historia o Filosofía: está haciendo gramática**.

Lo mismo pasa cuando un profesor de Física o de Dibujo “educa en valores”, **en eso, no está haciendo Física o Dibujo: está haciendo Filosofía**. Lo malo es que no siempre **sabe** que está *haciendo Filosofía*. Incluso algunos sostienen (y están convencidos que es su deber sostener) que eso que hacen *no es filosofía*. Y, entonces, hacen mala Filosofía, porque hacen una Filosofía que **no problematiza**

**filosóficamente.** Más o menos como el que creyera que puede “corregir faltas” sin saber ortografía. Pero un poco más grave, me parece.

“¿Para qué, qué, por qué, cómo “educar y educarnos en valores?”, son cuestiones **estricta y exclusivamente filosóficas.**

Este encuentro y este debate, son filosóficos. Y lo que se está debatiendo, es **si nuestra Educación en valores** (o nuestra Educación a secas) **debe ser filosóficamente o antifilosófica.** Y este debate pasa por una alternativa **mundial** que no es posible eludir y que tiene que ver con **que tipo de subjetividades humanas hay que formar, y con a que tipo de necesidades debe responder nuestra Educación.**

### **3. La globalización capitalista que “necesita” subjetividades antifilosóficas**

Una de las muchas cosas **asombrosas** del mundo actual (y el asombro es el origen del filosofar) es la proliferación de **subjetividades que no se asombran;** de seres humanos que no se conmueven, que no se preguntan. En ese sentido digo que se trata de un **tipo de subjetividades antifilosófica.**

Un tipo de subjetividad **necesario para** el sistema global actual: un tipo de subjetividad que se “adapta” bien, no a las necesidades de los seres humanos, sino a las necesidades del sistema capitalista financiero mundial. Gente que no desarrolle un pensamiento propio (ni deseos, ni proyectos, ni valores propios), sino que modele sus deseos (y su creatividad) a lo que el sistema espera de él como consumidor, sus proyectos a lo que el sistema espera de él como trabajador (se “reciclará” cuantas veces sea necesario), sus valores a los valores económicos; una subjetividad de éste tipo es lo que el sistema necesita; no lo que la gente necesita. Un tipo de subjetividad que acepte todos los hechos como ineluctables, que se crea impotente para modificar nada, que crea inútil su participación ciudadana; un tipo de subjetividad que se deja moldear por los “media” y que, en general deja en manos de otros, las decisiones que son fundamentales para su vida y la de su comunidad.

Claro, nadie va a decir que quiere eso. Pero... O mejor dicho: nadie va a decir que quiere eso, pero hay fortísimos y concientes



esfuerzos económicos e intelectuales por cambiar la Educación en ese sentido.

Entonces el problema es **que tipo de subjetividades queremos formar; que tipo de seres humanos:** si queremos gente que se asombre y se conmueva y se pregunte sobre la realidad; si queremos gente que construya sus valores en interacción con otros; si queremos gente capaz de reconocer los valores de otros y entrar en diálogo con ellos; si queremos gente capaz de vincularse críticamente con sus propios valores (y no dogmáticamente) y esté dispuesta a modificarlos: es decir, **gente autónoma, libre, antidogmática;** o si queremos gente incapaz de asombro, de conmoción, de cuestionamiento a fondo; aceptadora pasiva de los valores que conciente e inconcientemente le inculcamos; incapaz de reconocer otros valores ni de criticar los propios, es decir, **gente heterónoma, servil y dogmática.** (El problema es si queremos que nuestras nuevas generaciones sean autónomas, críticas, creativas y solidarias o sujetas, abyectas, insolidarias).

Hay 2 maneras de *orientar* la formación de seres humanos:

- una manera “filosófica” que busca “poner en movimiento su conciencia hacia su autonomía, su capacidad de pensamiento propio; capaz de desarrollar su **poder y querer;** sus prácticas de libertad, comunitariamente con esperanza y hay

- una manera “antifilosófica” que procura generar la incapacidad de asombro, “inmovilizar”, para hacer que uno se sienta bien en la sujeción a poderes, normas, personas aceptadas acríticamente; generando impotencia, eliminando la voluntad por anulación de la esperanza.

Planteando así, estoy seguro que la impunidad de los presentes optan conciente y verbalmente por la primera posición. Pero estoy seguro que **en nuestras prácticas** muchas veces, *con la mejor intención del mundo,* recorreremos el otro camino **por la falta de reflexión sobre nuestra práctica, nos deslizamos fácilmente hacia una educación opresora y no liberadora.**

4. **Educar en valores es educar y des-arrollar la capacidad de valorar**

El Hombre “es un ser que valora”, compara, duda, cuestiona, discute, prevé consecuencias, imagina futuros, calcula riesgos y posibilidades, **prefiere, elige, es libre, quiere, puede actuar libremente.** También es un ser constantemente invitado a no ejercer su libertad, que vive en un mundo donde **le está propuesto el mal como bien.**

Por eso hablamos no solo de *educar* sino también de *desarrollar*. Porque muchas veces el estudiante *ya ha tenido una educación que arrolla* esas capacidades desde chico. Se le han transmitido *valores* egoístas, que niegan el valor del otro, autoritarios, que niegan el valor de la propia libertad; “crematísticos”, que solo valoran el dinero; etnocéntricos, xenófobos, elitistas, etc. Se ha *arrollado su capacidad de valorar*. Se le ha *arrollado la sensibilidad*, la capacidad de compasión, de simpatía, de empatía. Se le ha arrollado *su capacidad filosófica*, de preguntar, de dudar, de investigar nuevas posibilidades, de pensar por si mismo. Se trata de ayudarlo a *desarrollar su capacidad de sentir, de valorar, de pensar.* (Que puede empezar por *cuestionar las propias certezas*).

Si es cierto que todos y siempre “educan en valores”, entonces es imprescindible *discutir criterios que nos permitan discernir entre una educación en los valores que aquí llamé filosóficos y otra en los valores que llamé antifilosóficos.*

Y si queremos y debemos **enseñar a valorar**, si queremos y debemos formar y desarrollar en nuestros alumnos su **capacidad de valorar autónomamente** y otras capacidades más o menos anexas (capacidad de valorar la pluralidad valorativa; capacidad de respetar y reconocer el valor de otros valores y de quienes los sustentan; capacidad de poner en tela de juicio sus propios valores; capacidad de aceptar la posibilidad de cambiar de valores; capacidades de relativizar, de comparar, de preferir, de optar, de tomar decisiones, de reflexionar sobre ellas, de enmendarlas o cambiarlas, de reconocer equivocaciones, de prever consecuencias, de imaginar futuros, de evaluar posibilidades, de empalmar con otros, de conmoverse, de...) entonces **se necesita una didáctica filosófica** adecuada.

Para “educar en valores” **los profesores necesitamos transformarnos. Necesitamos una precisa formación didáctico –**

**filosófica.** Necesitamos conocer, reflexionar y discutir elementos **teóricos** (antropología filosófica, ética). Necesitamos reflexionar y discutir **metodologías didácticas.** Necesitamos ***aprender a practicarlas; necesitamos aprender a practicarlos; reflexionar sobre nuestra práctica; criticarnos mutuamente.***

Porque una Educación filosófica; supone, por ejemplo (y es imposible entrar en detalles); que el docente sepa coordinar ***discusiones filosóficas;*** que sepa ***preguntar*** y enseñar a preguntar; que sepa llevar la discusión hacia ***criterios;*** que sepa enseñar a ***argumentar rigurosamente; a descubrir*** supuestos; a distinguir ***niveles de discusión;*** a buscar ***ejemplos y contraejemplos; a extraer consecuencias;*** etc., etc., etc. Es decir, una serie de elementos que son de los campos específicos de la Ética y de la Lógica de la argumentación y que tienen sentido en el interior del campo ***filosófico y de los problemas filosóficos.***

*Desarrollar una didáctica para la formación y desarrollo de la capacidad de valorar* que implica por lo menos:

- Educación de la sensibilidad; de la capacidad de *percibir*, de percibir *diferencias*, de advertir que hay *percepciones y sensibilidades diferentes* (soy “sordo” para cierta música: “insensible” para ciertos sabores y olores; me resultan “insignificantes” ciertas pinturas o poesías... que a otros los *conmueven* profundamente). Desarrollo de las *capacidades de sentir*, entonces, y advertir que, de todos modos, *cada sensibilidad puede ser desarrollada por algunos hasta grados extremos* (un director de orquesta *percibe* que violín entre cientos; un catador de vino percibe diferencias que le permiten *comparar y valorar* cosechas, etc.). Y que, después de *sentir, comparar y valorar*, de todos modos uno puede *preferir* una cosa sobre otra.

- desarrollo de la *capacidad de valorar.*
- desarrollo del propio *poder.*
- desarrollo de la *voluntad.*
- desarrollo de la *libertad* y por ende de la *responsabilidad.*
- desarrollo de la *capacidad de valorar lo otro.*

- desarrollo de la capacidad de *sentir con otro* (de comprender el sentimiento de otro aunque no lo comparta, desarrollo de la *afectividad*).

- de *valorar con otro* (de reconocer los valores de otro y los propios; de ponerlos en tela de juicio; de elegir y preferir; de fundamentar la elección siempre en diálogo con otros; de estar dispuesto a *cambiar y a cambiarlos*; de reconocer el valor de otras opciones aún en el disenso; de reconocer la importancia para todos de que hay diversidad – de valores, de religiones, de profesiones, de capacidades e inclinaciones, etc.).

- de *pensar con otro*.



## *Reflexiones para una educación filosófica en tiempos de globalización, desde Uruguay.*

*Octubre, 2004*

### 1.

Nuestra época es un tiempo apasionante y apasionado; también un tiempo patético. El conocimiento se mueve en la incertidumbre; los saberes entran en crisis desde sí mismos y empujados por la “furia desesperada de la técnica desencadenada”. Ya cualquier suceso es “rápidamente accesible en un lugar cualquier y en un tiempo cualquiera”; ya el tiempo solo es rapidez, instantaneidad y simultaneidad”; ya atraviesan “todo éste aquelarre, como fantasmas, las preguntas: ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿y después qué?”<sup>78</sup>. Como fantasmas esas preguntas, formuladas desde antes de ayer, pero posteriores a mañana. Porque nuestra época de perplejidades está regida, sin embargo, por rígidos dogmatismos que no admiten dudas ni vacilaciones. Gira alocadamente, pero en torno a la incommovible dureza del oro.

Nuestra época de desconcierto, de conmoción, es un tiempo que *exige* filosofar, pues en todos los campos pone en crisis lo seguro. Sin embargo no es época de filósofos, siempre intempestivos, extemporáneos, de otro tiempo. O de otro espacio: desubicados, utópicos. porque miran por debajo de su época sus raíces ocultas, o más allá de ésta anticipan su futuro; siempre críticos, siempre insatisfechos, siempre en su inquieto querer, paleolíticos y astronautas.

Vivimos tiempos de ganadores. Vivimos tiempos de perdedores. No es éste tiempo para un pensar radical como se quiere el filosófico. Los *ganadores* no pueden *pagarse el lujo* de cuestionarse: actúan. Navegando celéricamente en momentos fluidos, desplazándose ágilmente sentados frente a sus cambiantes máquinas, acumulan sólidas fortunas que no *se desvanecen en el aire*. *El dinero* es más que nunca el *motor inmóvil*; instalando en el centro del universo. Por él se corre, se roba y se mata durante el día y se tiembla por no perderlo

---

<sup>78</sup> Heidegger M: Introducción a la Metafísica. Bs As, Nova, 1996, pag.75

toda la noche. En vigilia insomne se busca refugio inexpugnable en la riqueza; tras rejas, perros, alarmas y guardias; un cálido útero lujoso, más seguro que la chimenea cartesiana custodiado por policías y soldados, protege de los avatares del mundo y de la posibilidad siempre latente de *perderlo todo*.

Para conservar no ya la riqueza sino las condiciones estructurales que permiten perpetuarla y ampliarla (siempre con la pobreza, el sacrificio y la muerte de los más) hay que amurallarse en un saber único e inmovilizar, atar, sujetar, detener todo pensamiento crítico.

Regida por el motor de la ganancia, la liberada economía esclerosa todo en una *globalización* que presenta el cambio como *fragmentación*, como *estallido*, para que nada cambie. Hay pensamiento único, con recetas planificadas rigurosas y *centralmente* y ejecutadas *descentralizadamente* que trasmite sensación de *vértigo ganador* y esconde su *necesidad de perdedores*.

Habría que limitarse a aprender a aprender y a seguir aprendiendo lo que ya muchos aprendieron hace tiempo; a *no valorar*, a no interrogar, a no dudar, a no protestar, a no innovar, a no crear. A *no pensar*. Lo contrario es peligroso y no es redituable.

En esta escena que nos constituye como “*perdedores*”, los filósofos latinoamericanos, “somos invisibles”, “ocupamos un “no lugar” – al decir de Carlos Pereda – Nos ha echado del palco de los “mejores, los hombres libres”, en que nos había colocado la tradición desde Pitágoras y nos ha juntado a la inmensa mayoría de los seres humanos, los que en un tiempo fueron “esclavos”, los que hoy somos “prescindibles”.

Es desde ese *lugar perdido y ganado* que vamos construyendo nuestro *mirar*, nuestro *pensar*, nuestro *decir* y nuestro *hacer*; en éste nuestro *mundo*, donde estamos y donde están nuestros *espantos* y nuestros *problemas*. *Nuestros*: de los latinoamericanos, de los prescindibles, de los seres humanos; por eso, de los *filósofos*. Los que todavía nos atrevemos a querernos filósofos (en una situación que exige – pero no quiere – pensar) vamos ocupando el *lugar negado* del pensar, vamos

construyendo espacios y escenarios para lo humano, soplando en las grietas del sistema<sup>79</sup>.

## 2.

La situación actual es asombrosa. Exige, pues, filosofar. Vamos a *mirar*, desde nuestro *lugar*, algunas características de la actual situación mundial, para *pensar* la articulación entre filosofar y educar en este contexto, para explorar filosóficamente algunas de las condiciones de una educación productora de subjetividades autónomas, críticas, creativas y solidarias que puedan convivir en un mundo humano. En primer lugar, restituyendo a la capacidad de asombro su potencia subversiva. Tal vez, *espanto* traduzca mejor que *asombro* la actitud que, desde Platón, pone en movimiento al filosofar.

Espanta, por ejemplo, el achicamiento del mundo por caminos de comunicación que nos aproximan; la eclosión desconcertante de nuevos conocimientos y tecnologías inconcebibles que hacen creíble el sueño cartesiano de “nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature”,<sup>80</sup> y al mismo tiempo (y quizás por las mismas razones) el hambre, la exclusión y la muerte en medio de la opulencia y de la mayor concentración de *riqueza* y de poder jamás vista. Espanta, además, que este contexto contradictorio tiende a presentarse como único, necesario, y eterno; como un *todopoderoso* sin *otro*. Y como *deseable* y *bueno*, porque ineluctable.

El asombro que está en la base del filosofar que ensayo tiene por objeto **la expansión masiva de un tipo de subjetividad sumisa, que no se espanta, que no se asombra, que no se conmueve y no se mueve; un tipo de subjetividad antifilosófica.**

Una subjetividad apática, incapaz de sorprenderse por nada, de dudar, de cuestionarse, de advertir problemas, de preocuparse, de tomar posición, de pensar. Una subjetividad – o una cultura mundial – con su afectividad, su moral y su palabra sabia aparentemente aptas a amoldarse sin crisis a esta coyuntura inquietante. Una cultura tan bien articulada con la actual *globalización* que pone en crisis – por el simple hecho de existir y de proyectarse mundialmente – a toda

---

<sup>79</sup> Emilio Nogales me dijo una vez (y no lo olvido): “hay que soplar en las grietas del sistema”.

<sup>80</sup> Descartes, René: Discours de la Méthode, 6ta parte



cultura, subjetividad o educación, y que tiende a presentarse como *la única posibilidad humana*.

Una cultura con un *pathos* apático, impasible, sin compasión. Una sensibilidad insensible, una pasión pasiva, una afectividad a la que nada afecta, nada conmueve, nada es capaz de poner en movimiento.

Una cultura con un *ethos* antiético, incapaz de estimar. Una moral amoral e inmoral. Puesto que, en su insensibilidad, no percibe diferencias, todo le es *indiferente sin valor*. Un tipo de cultura que acepta y quiere valores impuestos. Una cultura a la que “nada le importa “y todo da igual.

Una cultura con un *logos* ilógico, que flota sobre las paradojas de una razón en crisis, un conocimiento sin pensamiento, que trasmutó la clásica *docta ignorancia* en una *ignorante sabiduría* que *no tiene problemas*. Un modo de pensar que no piensa. Un modo de *conceptuar* que deja la *tarea del pensar* en manos de otros (expertos, técnicos, conceptores); mientras acepta su *embrutecimiento*.

Una “cultura” que se *propaga* en las subjetividades débiles por los *medios de la comunicación* hasta imponerse como el *sentido común* de nuestro tiempo. Pero estos medios no parecen suficientes para consolidar la conformación de las subjetividades al sistema del mercado. Resulta necesaria, además, la educación, para inhibir el pensar.

Porque la extensión planetaria de la economía de mercado puede desequilibrarse donde haya subjetividades autónomas, hay que echar mano de la educación. Y son los organismos financieros internacionales, responsables de equilibrio global del sistema económico, quienes toman a su cargo *mundializar esta subjetividad antifilosófica como la única posibilidad humana*.

*Espanta* que las agencias financieras más poderosas se hayan “metido a educadoras”<sup>81</sup>. Es que el campo educativo (muy especialmente el de la educación pública formal), es apto, tanto para formar subjetividades críticas como abyectas. Así, planificadas por entidades financieras internacionales, se desparraman por el mundo *subdesarrollado* “reformas educativas” uniformes que supuestamente permitirán

---

<sup>81</sup> Soler, Miguel: “El Banco Mundial metido en educador”. Montevideo, UDELAR, 1999

ajustar los sistemas educativos a las necesidades y exigencias económicas transnacionales hacer más “competitivos” a los países y las personas, paliar o disimular los grados más extremos de la pobreza, y preparar a los pobres para sobrevivir con bajos recursos adaptándose a las veleidades del mercado.

*Espanta* también que las mismas entidades financieras se *metan a conceptoras*, a elaborar una *constelación conceptual* que encuadre lo *pensable* en palabras, categorías, imágenes y métodos acordes a las *necesidades* del sistema económico prevaleciente; no a las necesidades de los seres humanos.

*Espanta* no menos que estas procuren ahora *dictar cátedra de ética*, decirnos donde está el bien y donde el mal, regir nuestra conducta y nuestra conciencia.

Pensando desde el lugar del espanto la situación del mundo actual como *crisis filosófica*, quiero aportar al desarrollo de una conceptualización y una educación capaces de responder creativa y solidariamente a los desafíos de nuestra época para intentar hacer más filosófica (es decir, más radicalmente crítica y debatiente) y democrática (es decir, con más poder del pueblo y de cada uno de los seres humanos) nuestra educación. E indirecta y parcialmente nuestra sociedad.

### 3.

Uruguay no es mal lugar para aportar a la fagocitación latinoamericana de la globalización con una educación filosófica articulada desde un filosofar radical y democrático.

Por un lado, la “invisibilización” de sus filósofos en la vida pública se sostiene en la poca o nula atención “interna”: se lee poco y nada a los colegas y maestros; se discute menos y mal; no hay “escuela”(s) propia(s). En ese contexto, la filosofía se refugia en una academia cerrada que se esteriliza para pensar los problemas reales; no sé advierte pensamiento filosófico de fuste, creativo, poderoso; casi no hay publicaciones de peso.

Por otro lado, hay cierta “sensibilidad filosófica” en el medio; es posible rastrear raíces de índole filosófica en ciertas características de la “uruguayez”, hay una orientación, un desarrollo y una

profundización crecientes de lo “filosófico” a nivel de la educación media, tanto en lo que tiene que ver con la mejora de sus docentes como en la “recepción” por parte de los estudiantes.

Estos últimos aspectos tienen que ver con el desarrollo histórico de la educación en nuestro país, que logró tempranamente en su educación primaria un nivel relativamente alto y la cobertura casi total de la población, afirmándose en una *escuela* solidamente estructurada a nivel nacional con gran arraigo en la sociedad. Este desarrollo explica que la acción “reformista” – instrumentada plenamente en Uruguay desde 1995 - se haya abocado principalmente a la desarticulación del ciclo básico de la educación secundaria y la fragmentación de la formación docente.

Paralelamente a éste proceso, el poderoso vínculo que se ha dado históricamente en nuestro país entre filosofía y educación, explica que la “reforma” no haya eliminado la disciplina “filosofía” del segundo ciclo de la enseñanza media. Por otra parte esa fuerte articulación entre educación y filosofía es una de las raíces de la resistencia a la expansión de mentalidades antifilosóficas, a toda “reforma educativa” que tienda al debilitamiento del pensamiento autónomo, creativo y solidario.

Como señalaba Carlos Mato, “la literatura filosófica especial y la enseñanza general en todos los niveles de las instituciones públicas, han nacido y vivido casi siempre juntas en éste país de grandes educadores como Dámaso Antonio Larrañaga, José Pedro Varela, Carlos Vaz Ferreira y otros. La producción filosófica – aunque no necesariamente ligada a una comunidad académica de investigación – estuvo siempre ligada a la docencia y a la acción política, y tuvo por ello, directa o indirectamente fuerte impacto social.

Una rápida mirada a nuestra historia permitirá visualizar algunos caracteres de nuestro filosofar en su relación con la educación.

Según Mato, ya en las épocas de convulsión que marcaron el fin de la dominación española en estas tierras, un “filosofar sin aulas contrapuso dos embriones de cultura que se disputaban el principio vital y la guía espiritual” de nuestra sociedad: la “urbana” (representada por Dámaso Antonio Larrañaga) y la “campesina” (cuyo intérprete es José Artigas). De esa oposición, sin embargo, destaca

“los dos caracteres comunes que nosotros heredamos tanto del pensamiento artiguista como del carácter de Larrañaga”: “la ausencia de dogmatismos” y la “plasticidad del pensamiento”. “Esos antecedentes componen el clima espiritual apropiado para que en la segunda mitad del siglo XIX se produjera la Reforma Escolar de José Pedro Varela”, cuya noción de *laicidad* “es un punto de partida obvio para nuestro pensamiento filosófico”. Esta “hipotética génesis del espíritu filosófico uruguayo” permite esquematizar su perfil: “pensamiento sin clausuras dogmáticas, receptividad para las ideas universales junto a cierta ductilidad para interpretarlas y adaptarlas a nuestra concreta circunstancia, y laicidad – al menos – en su significación de respeto básico por las ideas ajenas y la propensión al pluralismo ideológico”.<sup>82</sup>

No se entienda, sin embargo, que la tradición uruguaya excluye el *conflicto* o lo minimiza. Por el contrario, parte de él. Ya en la polémica Alberdi – Ruano (1838)<sup>83</sup> hay que destacar la importancia concedida a la educación filosófica en cuanto a sus efectos sociales, a través de la formación de la juventud (es decir de las elites) y el carácter de discusión pública que, en consecuencia adquiere éste filosofar. Arturo Ardao<sup>84</sup> ha historiado detalladamente la “época polémica” en que, durante varias décadas del siglo XIX, “espiritualismo” y “positivismo” se disputaron “el principio vital y la guía “espiritual “del país, a través de la formación de sus “doctores”. En ese periodo, el magisterio espiritualista de Plácido Ellauri (que se prolonga durante 30 años), domina toda una época, con un eclecticismo caracterizado por su carácter *dialogal*, y por una *ductilidad* que lo lleva a ceder casi sin traumas ante la reforma

---

<sup>82</sup> Mato, Carlos, La Filosofía en Uruguay. En: Escritos Filosóficos. Bs As, FEPAL, 2004. Pag.123-127

<sup>83</sup> Véase: Claps, Manuel: Primera polémica filosófica en Uruguay, y Texto de la Polémica, en: Cuadernos uruguayos de Filosofía, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República, Tomo II, 1963, pag.163 y ss. Cfr. Andao, Arturo: Filosofía Pre- Universitaria en Uruguay. Montevideo, Claudio García, 1945, pag. 73 y ss. El joven Juan Bautista Alberdi exiliado argentino en Montevideo, asiste a los exámenes públicos de los alumnos de Salvador Ruano, profesor de Filosofía de la Universidad, y los critica en la prensa, dando origen a un debate periodístico entre ambos en las páginas de El Nacional y la Revista Oficial, entre el 12 y el 19 de Diciembre. La discusión se centra en el tipo de educación filosófica que deberían recibir nuestros jóvenes, representando- según Claps- “2 actitudes opuestas que van a persistir hasta nuestros días”, que Gaos ha llamado la preocupación por los objetos trascendentes y sistemáticos del pensamiento, y la atención a los objetos inmanentes e históricos”(Locke . cit). Pero también representa la tendencia hacia una educación filosófica centrada en la preparación de un pensamiento teórico, crítico, de ruptura, y otra preocupada más bien por el conocimiento de la realidad político social, a la resolución de sus problemas y a la construcción práctica.

<sup>84</sup> Ardao, A:Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay

*positivista*. Esta se entrona en la Universidad con Alfredo Vázquez Acevedo, y se abre a la “educación del pueblo” con la reforma escolar *laica* de José P. Varela que alcanza a todas las capas de la población. La *educación filosófica* se afirma desde entonces en los estudios medios y, específicamente en la formación de las elites políticas y docentes.

Según Ardao,<sup>85</sup> en 1893, cuando los principales representantes de las corrientes predominantes del siglo se unen para rendir homenaje a Plácido Ellauri, llega a su fin “ el ciclo histórico de polémica entre el espiritualismo y el positivismo”, y surge una época signada por el predominio de Carlos Vaz Ferreira, quien obtiene la cátedra de filosofía en 1897 con una disertación en que sostiene que el “profesor de filosofía” tiene la “importantísima misión” de desterrar la general y arraigada creencia de que todo el pensamiento filosófico se encuadra en escuelas rígidamente determinadas”, creencia que ha producido ante todo la confusión, como trataré de probarlo al probar que esa concepción es estrecha e impropia para comprender la Filosofía, y ha producido además la intolerancia y el exclusivismo, al presentar e ésta dividida en un número fijo y limitado de teorías opuestas e inconciliables”<sup>86</sup>. De esa “repulsa de las escuelas” derivaría, según Ardao: “la proscripción del espíritu del sistema y del pensar y resolverse por fórmulas, estrecha manera de torturar la realidad y en definitiva ignorarla; la resistencia a la adopción novelera de los *ismos* ultramarinos, facilidad y abdicación de la inteligencia latinoamericana; la prevención contra los formalismos lógicos y los abstraccionismos verbo-conceptuales, que cavan un abismo sutil, pero fatal, entre el pensamiento y el lenguaje; la libre y valerosa profundización de los problemas, con obstinado apego a los hechos que configuran su planteamiento y desprejuiciado desapego a las soluciones dadas o a las consecuencias posibles; la aproximación del conocimiento a la acción, del pensamiento a la vida; el imperio de lo concreto en las ideas y en los ideales para convertir a aquellas y éstos,

---

<sup>85</sup> Ardao, A: Homenaje a Vaz Ferreira (Octubre de 1952) en: Introducción a Vaz Ferreira. Montevideo, Barreiro y Ramos 1961

<sup>86</sup> Cit .por Ardao, en op. cit.

de extraños y a veces adversarios, en amigos y compañeros de lo real.<sup>87</sup>

✓ Dice Vaz Ferreira:

“... Lo esencial es que el efecto del aprendizaje de la Filosofía es tan complejo como amplio e irremplazable. Abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas, y por otro lado, ponerles en penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar y todavía sentir, más allá de esos horizontes lejanos y apenumbados, la vasta inmensidad de lo desconocido. Enseñar a graduar la creencia, a distinguir lo que se sabe y se comprende bien, de lo que se sabe y se comprende menos bien, y de lo que ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber). Concordantemente, excitar, despertar los espíritus: función excitante que tiene una importancia capital sobre todo en la adolescencia, edad de eclosiones intelectuales y afectivas que, en lo posible y conveniente, han de ser dirigidas a más de estimuladas. Además, todavía, la formación o el desarrollo del espíritu crítico, de análisis y libre juicio. Y producir también la sensación de la dificultad de las cuestiones, el discernimiento entre lo que es cierto o simplemente probable, y la sensación, también, de que hay problemas insolubles. La superiorización del espíritu por el contacto, a la vez, con los problemas superiores, y con los pensadores superiores que los trataron. El cultivo de los grandes sentimientos; la sinceridad; la tolerancia. Y también – importantísimo – los beneficios de la cultura desinteresada, de la no inmediatamente práctica...”<sup>88</sup>

Esta extensa cita sintetiza aquello que quiero transmitir respecto a la tradición uruguaya en materia de *educación filosófica*, en cuanto a sus posibilidades de resistencia frente a una globalización *deshumanizadora*. El esfuerzo conciente por producir *efectos* positivos en las subjetividades, sensibles y mentalidades sociales; la conciencia de que tales *efectos* no se esperan tanto de la enseñanza de la filosofía,

---

<sup>87</sup> Ardao op.cit.

<sup>88</sup> Vaz Ferreira, Carlos. Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de la Enseñanza, 1918. En: Obras. Tomo XV, pag. 76- 77.

cuanto del aprendizaje del filosofar. Al asumir pensar desde esta tradición, por un lado, estamos haciendo *propuestas*; por otro lado, quienes las hacemos, de algún modo somos *efecto* de esa educación.

Es fundamental captar la profundidad del ataque a la humanidad que supone el contexto que reseñé más arriba, se está *sacrificando* al interés de unos pocos y al supuestamente ineluctable funcionamiento del mercado, no solo la vida digna de multitudes humanas y continentes enteros, sino incluso las *condiciones* que hacen posible dicha vida (y quizás toda vida) sobre la tierra. Entre estas *condiciones amenazadas* no es la menor la dilución de la capacidad de desarrollo del pensamiento propio a que hicimos alusión. Se hace *imprescindible*, pues, dar una *respuesta apropiada*, una respuesta *filosófica*. Esto es, una respuesta *desde lo propio*, arraigada en nuestra tradición; respuesta que se trasmute en un *cuestionar en profundidad*.

Nuestro *cuestionar propositivo* se inscribe en la articulación entre *filosofía, democracia y educación* que implica la *transformación* de cada una de ellas desde las otras.

La *necesidad humana* de filosofar, conlleva hoy la de *transformar filosóficamente la educación, en una educación para la constitución de subjetividades filosóficas*, esto es, capaces de *conmoverse y movilizarse, de solidarizarse, de preguntar, de cuestionar, de desobedecer, de pensar autónomamente, de crear y de proponer, de debatir y dialogar...*

Aquí solo presentamos someramente las líneas generales de la propuesta de una *transformación filosófica de la educación*, y algunos pasos avanzados en Uruguay con la noción de *función filosófica*.

## **UNA TRANSFORMACION EDUCATIVA Y DEMOCRATICA DE LA FILOSOFÍA**

Una transformación filosófica de la educación supone una transformación educativa y democrática de la filosofía. En efecto, solo puede ser filosofía con potencial transformador de la educación, aquella que se ha dejado cuestionar por la filosófica tarea de enseñar filosofía; aquella que se ha ido construyendo como democrática educando filosóficamente.

Me explico. Pensaba desde su relación intrínseca con la democracia y en la tarea educativa, la filosofía se va transformando. Va dejando de ser concebida como un *corpus* determinado de saberes eruditos, que un grupo selecto de expertos trata de preservar, aumentar y transferir indefinidamente a nuevas generaciones de custodios, exegetas y maestros que a su vez reiteren análogo movimiento repetitivo. En esa concepción de la Filosofía, ésta representaría los invalorable recursos acumulados a través de su historia como accesibles, por medio de la enseñanza, a una *elite* que así dispondría de ellos al servicio de la sociedad en general. De tal modo, la filosofía se insertaría en una concepción *oligocrática y tecnocrática* (gobierno y poder en manos de pocos, de los que saben, que hoy suelen llamarse *expertos*) y una concepción *selectiva, reiterativa y esotérica* de la educación (la educación serviría básicamente para *seleccionar* tanto los saberes a reiterar como los grupos de personas capaces de manejarlos; para *repetir* – incluso al desarrollar innovadora y creativamente – exclusivamente los saberes seleccionados; para preservar esos saberes en *círculos cerrados*; de ese modo, esa educación serviría de *fundamento y modelo* a la *reiteración de una sociedad antigualitaria*).

Las prácticas educativas democráticas de la formación filosófica para “no filósofos”<sup>89</sup>, las iniciativas de “filosofía para todos”<sup>90</sup>, o de “filosofar con todos, y hasta la vieja de que “todos como filósofos”, van perfilando otros modos de *hacer filosofía*. Otros modos de *enseñar a filosofar y de aprender filosofía*<sup>91</sup>. En ésta concepción *igualitaria*, la filosofía y el filosofar aparecen ligados a su comunicación a todos y a su comunicación con *todos*; a su *creación comunitaria*, en la discusión y el diálogo, a su propia *enseñanza, que es también enseñar a criticarla, a discrepar y discutir* con ella, a crear incluso *contra ella*.

---

<sup>89</sup> La experiencia uruguaya en éste campo como se ha dicho se ha centrado fundamentalmente en la educación filosófica a nivel de enseñanza media (y, en algunos casos, a nivel superior no especializado), pero en otros países hay amplias experiencias en filosofar con niños, consejo filosóficos, café filosóficos, etc. La sociedad europea de profesores de filosofía empleaba hace algunos años, un término sugestivo: filosofía para laicos.

<sup>90</sup> La fórmula está ligada, por supuesto, a las propuestas de “educación para todos” propiciadas principalmente por la UNESCO, al menos a partir de la conferencia de Jomtien. La fórmula “filosofía para todos” (en el sentido limitado de “para todos los estudiantes de educación media”) fue utilizada en Italia en el marco de reformas desde hace unos 10 años. Aquí le damos un sentido democrático irrestricto.

<sup>91</sup> “(...) solo se puede aprender a filosofar” (Kant).”yo aprendí filosofía”. (Discípulo).



En efecto, desde la práctica de la *enseñanza de la filosofía* se ha hecho manifiesta una particular relación entre el *enseñar y el aprender*<sup>92</sup>. El maestro *enseña, señala, marca* un camino, un modelo: el alumno *aprende, a través de esa enseñanza (o contra y pese a ella)*, algo que va más allá de ésta. En esto, sin embargo, la *educación liberadora* logra lo que *quiere*; engendrar un aprendizaje que se autonomiza de la enseñanza que recibe, que trasciende lo enseñado, que hace su propio camino construyéndose y construyendo nuevos espacios relacionales.

El filosofar que así *enseña*, cuestionador e inquisitivo, genera una educación esencialmente *desestabilizadora*, que no se conforma con lo dado, que sabe espantarse y asombrar, que mira problematizando y procura “*poner en movimiento el alma del discípulo*”, (no cargado con lastres paralizadores) y sostenerlo en la búsqueda de su (s) camino (s) propio (s). Este filosofar cuestionador, *se pone constantemente en cuestión*, resulta él mismo inestable, sometido a la *discusión pública, en ese plano de igualdad*, donde no hay seguridades, donde el *aula filosófica* se parece al *ágora democrática* en que cada uno *pone en juego* las seguridades de sus saberes previos para ir construyendo colectivamente nuevos ámbitos de pensamiento.

## UNA TRANSFORMACION FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN

Es desde este filosofar transformado educativa y democráticamente que es posible proponer una transformación filosófica de la educación (y de las instituciones educativas) y de la democracia (y de las instituciones democráticas).

En efecto, como dice el Documento de la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) sobre la educación filosófica, “la enseñanza filosófica” no se reduce a la presencia de una asignatura en el currículo, sino que implica una perspectiva radicalmente diferente de entender que es la educación, que es la enseñanza y que es el

---

<sup>92</sup> Véase: Documento de la Asociación Filosófica del Uruguay sobre Educación Filosófica, y Langón, M: “Una pregunta a Jacques Ranciere en Revista Educación y Pedagogía, N° 36. Universidad de Antioquía, 2003.

aprendizaje. Esta *perspectiva filosófica*, no abarca solo a la asignatura “filosofía”, sino a toda la educación.

Ese documento se apropia libremente de la distinción que hace Roig entre “utopía” (un tipo determinado de discurso) y “función utópica” (que es posible analizar en todo discurso) para introducir la distinción entre “filosofía” (determinada asignatura curricular) y la “función filosófica”. Esta tiene que ver con el “modo específico de articular y reformular la relación entre enseñanza y aprendizaje” de que hablamos antes<sup>93</sup> y es “patrimonio común y responsabilidad a ser alcanzada *a través de todo el currículum* (en el sentido amplio: a través de todo el *contenido* de la educación, de todo lo que hay y se hace en el seno de las instituciones educativas)”. “Una educación cuidadosa del desarrollo de la *función filosófica* a través de todo el currículo sería una educación apta para enfrentar con éxito los desafíos actuales porque sería apta para generar subjetividades autónomas, críticas, creativas y solidarias”.

La “función filosófica” puede concebirse como “*aprender a pensar* en el sentido más amplio: con (y *a través* de) los instrumentos, métodos y objetos de cada *saber*, de cada actividad, de cada disciplina, de cada asignatura; aprender a articularlos desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a tomarlos en cuenta, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico...” La idea implica desarrollar la *potencialidad problematizadora* de cada disciplina desde sí misma, “respecto a todas las otras, y específicamente, respecto a las cuestiones filosóficas y epistemológicas”. En la

---

<sup>93</sup> “Hay otro modo de concebir la trasmisión educativa (y otro modo de concebir la relación de los hombres con los saberes) que es el que llamamos filosófico. en éste modo la transmisión apunta a producir un cambio, una ruptura en el sujeto, en el discípulo, que ponga en movimiento un proceso de constitución de una subjetividad autónoma. Lo fundamental no es el objeto señalado, los saberes que el maestro enseña, sino el mensaje que el maestro transmite al discípulo a través de los saberes que enseña y que permite la constitución de éste como sujeto y la construcción de sus saberes. (...) Se parte de los saberes que el discípulo trae para producir una ruptura en el modo de relacionarse del discípulo con sus saberes. Una ruptura que es un poder de comienzo, el poder de vincularse libremente con los saberes (viejos y nuevos) – no de continuarlos – de transformarlos y de transformarse, de construirse, como subjetividad autónoma, capaz de apropiarse (críticamente) de los saberes enseñados para adquirir el poder de distanciarse de ellos, de recrearlos y de desarrollarlos creativamente. Por otra parte, el maestro al enseñar, no puede seguir el movimiento propio del alumno. No puede garantizar su aprendizaje. Lo que el discípulo “aprende” (esencialmente, a ser libre) está más allá del saber que el maestro enseña; no es del plano de lo objetivo, sino de lo subjetivo; no tiene tanto que ver con los conocimientos sino con las personas y con los modos de éstas de relacionarse con otras personas, con el mundo, con los conocimientos, consigo misma. Hay una discontinuidad entre “enseñanza” y “aprendizaje”: el estudiante aprende, a través de lo que el maestro enseña, otras cosas que la que éste señala. Y, sin embargo, en esto consiste la grandeza de la enseñanza del maestro: que enseña a ser libre enseñando tal o cual saber (AFU,doc,cit)

propuesta de la AFU, este esfuerzo de transformación de cada disciplina cunicular, sería coordinado desde un “espacio articulador de la función filosófica”<sup>94</sup>. Asimismo el documento propone diversas medidas para que la “función filosófica” actúe a nivel de cada centro de estudios y en sus relaciones con la sociedad.

## UNA TRANSFORMACIÓN FILOSÓFICA DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS

Esta transformación filosófica de la educación, implica una transformación filosófica de las instituciones educativas y de las instituciones y el ejercicio de la democracia. Concebidos filosóficamente, el tipo de las relaciones propiciados en los espacios educativos operan como “modelos” para comunidades extra-educativas.

La idea general consiste en visualizar el *aula* (y, en general, los espacios educativos, incluyendo los de educación a distancia) según un modelo de *comunidades de aprendizaje* que viabilicen diálogos que tengan las características de los *discursos legítimos* según el Sócrates del Fedro; particularmente la nota de *inclusividad* que deriva de generar en el “discípulo” la capacidad de engendrar *otros discursos legítimos* capaces de lanzarse en diálogo en otras situaciones, de modo de volver a producir “imperecederamente” el mismo efecto.<sup>95</sup>

La *invisibilización* en que ha caído la filosofía bien podría interpretarse como el *no tener lugar* de lo filosófico en la *escena “macro” determinada por la situación actual y en los “escenarios” marcados por dicha escena (tales como los lugares “visibles” del comunicador en TV)*. No se trata de “hacerse ver” en esos espacios, sino de *crear espacios filosóficos y filosofizar espacios existentes*<sup>96</sup>, al menos en niveles micro (aula, cafés filosóficos, academias, etc.), pero también los *mezo* (salas y asambleas docentes, centros educativos,

---

<sup>94</sup> Las autoridades educativas uruguayas aceptaron incluir ésta “articulación” en un “plan piloto” que se está aplicando, como “espacio de Crítica de los Saberes”. Dicho espacio, sin embargo no es suficiente al contar con una sola hora semanal y al no haberse instrumentado los otros aspectos de la propuesta, necesariamente ligados a éste,

<sup>95</sup> Platón: Fedro, 276-277. (incluir la referencia a mi(s) artículo(s) sobre el tema y la notación clásica). Ver también: Comunidades en Educación

<sup>96</sup> Langón, M. Filosofar en Escena y De sabihondos y suicidas. (2004)

sindicatos, instituciones barriales, etc.), y *macro* (espacios públicos, medios, instituciones de la sociedad civil, etc.).

Una transformación filosófica de los espacios, consiste en hacer los lugares igualitarios en los cuales sea posible avanzar – en discusión y en dialogo – a través de diversas sensibilidades, valoraciones y racionalidades. Espacios caracterizados por su *apertura y movilidad*. Su *apertura*, como se dijo más arriba, no supone que no se trate de espacios *limitados*, sino, que cumplan una *condición de publicidad*, que sean de *libre acceso* o que sus resultados o acciones sean públicos. Otra condición sería la de *igualdad* de los interlocutores (en su *diferencia* y gracias a ésta). Una condición de *democracia* es que en ellos se procure el desarrollo del poder de cada uno y de la comunidad. La *apertura y movilidad exigen la condición de no querer dominar el futuro ni al otro*, no cristalizarse o dogmatizarse en un punto a repetir, sostenerse en la condición fundamental a nivel de pensamiento: *pensar siempre, pensar de vuelta, en profundidad y en cada ocasión*.

#### 4.

Retomemos ahora el proceso realizado para preguntarnos en que medida estas transformaciones están señalando caminos transitables para repensar y reorientar la problemática global transformando instituciones y acciones educativas y sociales.

Partimos de que nuestra época de desconcierto y conmoción, es un tiempo que *requiere* filosofar, pero *no quiere* filósofos, porque necesita *ganadores y perdedores* que se limiten a aprender y aprender a *no pensar*. Por ello nuestra propuesta se concentra en el *dictum* vazferreireano: “lo que no puede hacer la enseñanza bien entendida, es dejar a las personas habilitadas para pensar: *no suprimir el pensamiento, sino enseñar a utilizarlo*”<sup>97</sup>.

El escenario actual nos constituye a los filósofos latinoamericanos como “invisibles”; nos hecha del palco de los “mejores, hombres libres”, y nos arroja a la calle, entre los demás perdedores, como “prescindibles”. Nuestra propuesta es asumir ese *lugar común*,

---

<sup>97</sup> Vaz Ferreira, Carlos: *Lógica Viva*. En: *Obras*. Montevideo, Cámara de Representantes, 1957. Tomo IV. Pág.146

*perdido y ganado*, para ir construyendo nuestro *mirar*, nuestro *pensar*, nuestro *decir* y nuestro *hacer*, desde los *espantos* y *problemas* en que nos *identificamos*.

Entre esos espantos, el que mueve el filosofar de este trabajo, es la expansión masiva de un tipo de *subjetividad antifilosófica*, que no se asombra. Un tipo de subjetividad que se *propaga* por los medios de comunicación hasta imponerse como el *sentido común* de nuestro tiempo. Pero no alcanza con esa propaganda para bloquear el pensamiento que podría desestabilizar al sistema; de ahí que las agencias financieras encargadas del equilibrio de éste se metan a conceptoras, educadoras y moralistas. Desde este espanto, creo imprescindible y posible pensar la situación actual del mundo como crisis filosófica, y aportar al desarrollo de una concepción, una educación y una ética capaces de responder creativa y solidariamente a esos desafíos. La tradición filosófica uruguaya que está detrás del “no lugar” de sus filósofos resulta enriquecedora para arraigar estos aportes.

En base a esto ensayé una *respuesta filosófica* (es decir, *cuestionadora en profundidad*) y *apropiada* (desde nuestra tradición y hecha propia). Este *cuestionar propositivo* se inscribe en la articulación entre *filosofía, democracia y educación* que implica la *transformación* de cada una de ellas desde las otras.

Esbocé algunos de los lineamientos para una *transformación filosófica* de la educación, articulada en torno a la noción de *función filosófica*, que supone una transformación educativa y democrática de la filosofía. Filosofía con potencial transformador de la educación, es la que se ha dejado cuestionar educando filosóficamente, la que desde esa práctica de la *enseñanza de la filosofía* ha hecho manifiesta una especial relación igualitaria entre el *enseñar* y el *aprender*, en que la enseñanza genera aprendizajes que la trascienden.

Desde ese filosofar transformado se propone una transformación filosófica de la educación que se articula en torno a la noción de “función filosófica” que implica desarrollar la *potencialidad problematizadora* de cada disciplina del currículo y exige articular creativamente estas problematizaciones.

Por último, el tipo de relaciones desarrollado en los espacios educativos, puede operar como “modelo” para la transformación de los espacios educativos. No se trata de iluminar a los filósofos para *visibilizar* su actuación en escenas *antifilosóficas* – cerradas, privadas a los más, donde se repite y se continua lo mismo -: se trata de *filosofizar los espacios públicos y sociales*; se trata *se hacerlos abiertos, igualitarios, dia-logales*, en movimiento hacia la transformación de la sociedad toda. Transformar filosóficamente todos los espacios, los educativos y los políticos, desde el aula hasta las instituciones democráticas y populares.

El lugar del filósofo está en la *construcción de esos espacios*, consiste en *ocupar un lugar común*, en *construir lugares en común*, en sentarse a la mesa del pueblo, como un interlocutor más, que no procura tanto *convencer* cuanto *hacer más filosóficos, más democráticos, más libres* los espacios y las relaciones de convivencia: hacer filosofar, hacer pensar radicalmente. Estos espacios así transformados filosóficamente, serán cada vez más *territorios de democracia*, espacio donde se vaya ensayando, fortaleciendo y articulando el *poder del pueblo* y de cada una de las personas que lo integra.



## *Educación Filosófica y Diferencia*

*Comunicación a la Mesa Temática II: “Filosofía, educación y diferencia”, en el III CENAFE (III Seminario Nacional Filosofía y Educación).*

*Santa María. R.S. Brasil, 2009*

### **1. Me golpeó la temática de este encuentro.**

Se nos invita en esta Mesa a debatir nuestras investigaciones relativas a Filosofía y Educación en el Mercosur. Así que yo agradezco a Amarildo Trevisan y demás organizadores esta oportunidad de poner en diálogo nuestros trabajos, y lo haré presentando algunos aspectos de una investigación que estamos haciendo, relativa a la educación filosófica, y los aportes que la misma puede representar para didácticas problematizadoras y articuladoras de distintos saberes.

Pero la propuesta que se nos hace está ubicada en un marco de referencia que me desestabiliza. Porque pone en primer plano, no el decurso más o menos tranquilo de indagaciones académicas, sino cuestiones de vida o muerte, recordando circunstancias gravísimas de negación del otro, individual y colectivo, con referencia expresa al Holocausto y a los genocidios y etnocidios que marcan el presente de la humanidad.

Y lo hace justo en el momento en que Uruguay acaba de plebiscitar la continuidad de la impunidad de quienes cometieron delitos de lesa humanidad. Imposible no tener presente este marco de crímenes y de perdones contra la humanidad, pues son fruto –junto con el desarrollo de “la ciencia y la tecnología”- de la cultura de Occidente, en cuya raíz está esa “unidad metafísica de la razón” que homogeniza sacrificando, que es la “filosofía primera” de la que provienen nuestros (buenos) oficios, incluida la Filosofía y su transmisión a las nuevas generaciones.

De modo que es tremendo el desafío de hablar aquí de “Filosofía, Educación y Diferencia”, con el telón de fondo de los “biopoderes negativos” (Espósito, 2007) que atacan la vida y los diversos modos y formas que ésta despliega en su florecer en las distintas culturas, haciéndonos a todos *homo sacer*, degradados hasta el despojo de



nuestra dignidad humana, (Agamben, 1998) mientras preparan la muerte de todas las cosas.

Por eso sentí la necesidad de mostrar algunas imágenes antes de continuar usando palabras tan débiles que suenan a absurdas en este contexto. Casi como si, para no caer en la desesperanza y en la impotencia que dejaría los caminos expeditos a los poderes de la muerte, nos identificáramos con ese personaje del cuadro de Brueghel el Viejo “Triunfo de la Muerte” que está a punto de desenvainar su ridícula espada, para defender a una estúpida pareja, que se mira a los ojos embelesada completamente aislada de lo que pasa a su alrededor, casi cayéndose del cuadro en ese rinconcito que se cree olvidado por la muerte, y que quizás sea una clase de filosofía en cualquier rincón de Uruguay. Y, sin embargo, hay que tañer el laúd, y cantar, y mirarse a los ojos, y desenvainar una espada pintada.

En la exposición oral no pude acompañar esto con imágenes de víctimas del Holocausto, de una tumba colectiva de víctimas de la dictadura en Córdoba, Argentina, y con el cuadro de Brueghel. Las pongo en esta versión escrita.

Me resulta muy difícil ensayar una transición entre esos espantos y estas investigaciones, que son nada más que de enseñanza de la filosofía: Filosofía que no es totalmente inocente de las cosas que han pasado en el siglo XX y que siguen pasando en el XXI.

## **2. Interrogándonos desde la diferencia.**

Interrogaré la investigación que estamos haciendo desde la pregunta por la diferencia. Que es también la pregunta por la vida, en la medida en que, por no reconocer diferencias, terminamos con vidas de personas y pueblos. Entonces, la pregunta general que le haré a nuestra investigación es: *¿Qué diferencia (qué diferencia vital) hacen la filosofía o el filosofar en la educación de nuestros diferentes jóvenes?*

Vamos a abordar la pregunta desde dos flancos: por un lado, en relación con los jóvenes, con los estudiantes secundarios; y por otro

lado, en relación con el resto de la educación (y particularmente con las otras disciplinas).<sup>98</sup>

Voy a balizar el camino con una serie de preguntas.

En relación con los jóvenes, con los estudiantes de enseñanza media:

✓ Habría que hacer una pregunta previa: ¿Es que la filosofía puede ser cosa de jóvenes?<sup>99</sup> ¿Acaso los jóvenes pueden filosofar de veras? ¿Acaso la filosofía es algo que pueda hacerse con niños? ¿No perderá, entonces, seriedad?

No entraré aquí en esta cuestión. Pero trataré de ubicar la tensión que implica anclándola en dos ejemplos:

- El primero se refiere a una *Olimpiada Filosófica* de la cual participaban jóvenes que – en una instancia que nosotros consideramos de *diálogo filosófico* - se adentraron en un debate argumentativo sobre un problema que previamente habían estudiado y pensado<sup>100</sup>. En determinado momento, una de las profesoras que acompañaban a los estudiantes intervino para descalificar la discusión: los jóvenes no tenían suficiente formación y conocimiento como para intervenir en debates filosóficos; esos asuntos debían ser dilucidados (exclusivamente) por *filósofos profesionales*, capaces de opinar en serio sobre estas cuestiones, porque conocían la génesis y desarrollo histórico del problema, así como los métodos argumentativos necesarios para debatirlos. A los jóvenes estudiantes secundarios les correspondería estudiar y ejercitarse para que -algunos de ellos, dentro de varios años- llegaran a estar lo suficientemente preparados como para poder participar *en serio* en debates relativos a asuntos graves que involucran a toda la humanidad.

En esta perspectiva, los *interlocutores del diálogo filosófico* serían un grupo selecto de adultos expertos: no los “legos”, ni los jóvenes, ni los niños. En esta concepción, la filosofía es cuestión seria y grave, ligada a asuntos de vida o muerte y, *por tanto*, cuestión de especialistas.

---

<sup>98</sup> El segundo aspecto apenas está punteado en éste trabajo

<sup>99</sup> La he considerado en otros trabajos. Por ejemplo: *Adolescencia de la Filosofía*, en Kohan, W.O (dir). *Teoría y Práctica en Filosofía*, Novedades Educativas, 2006.

<sup>100</sup> “¿Civilización universal o culturas nacionales?”, interesa marcar de que tipos de problemas se trataba.

- El segundo anclaje consta en el *Gorgias* de Platón. Ahí el planteo parece invertido: Cálicles increpa a Sócrates preguntándole si no le da vergüenza seguir haciendo filosofía de viejo. La filosofía estaría bien como diversión, ejercicio intelectual o juego de muchachitos, pero en las cosas serias (en las cosas de vida o muerte, en la economía de la polis, en la política, en la guerra...) la filosofía no tendría *lugar*.

Estas dos posiciones son sólo *aparentemente* opuestas: para una, los jóvenes no pueden ser interlocutores del diálogo filosófico; para otra, sólo entre jóvenes tiene sentido el diálogo filosófico; pero porque ambas coinciden en que, en los asuntos importantes que *involucran* a todos, sólo algunos, especialmente calificados, pueden ser *interlocutores*.

Ambas posiciones difieren en la ubicación de la filosofía: mientras para unos no tiene *lugar* en las cuestiones de la *polis*, para otros tiene ahí un *lugar* privilegiado. Pero cabe la sospecha de que esta diferencia no sea sustancial: la actividad filosófica (tal como la ejerciera un Sócrates) representaba un peligro para los poderosos; pero los poderosos de la actualidad no tienen nada que temer de la actividad académica filosófica de hoy.

Nuestro problema quizás podría plantearse en términos de conceptualizar y desarrollar un *diálogo filosófico democrático* incompatible con posiciones aristocráticas (o tecnocráticas), del cual participaran *clérigos* y *laicos*, adultos y jóvenes, varones y mujeres, sin transformarlo por eso en mera charla banal. O, inversamente, en términos de conceptualizar y desarrollar las *exigencias* de un *rigor filosófico democrático*, que no recaiga en posiciones tecnocráticas o aristocráticas.

Quizás planteando hipotéticamente, como criterio de tal rigor y de tal diálogo, postulados de este tipo: *Si un diálogo sobre cuestiones que involucran a todos no acepta por interlocutores a todos, no es filosófico; si en el proceso de resolución de problemas que involucran a todos, predomina considerar estos problemas como cuestiones técnicas, reservadas a especialistas, no es un proceso filosófico.*

- ✓ ¿A qué jóvenes se dirige la enseñanza de la filosofía?, ¿jóvenes “como los de antes”, ¿cómo cuando yo era joven?, ¿a algunos jóvenes,

a todos, a “los mejores”?, *¿difieren entre sí* los jóvenes de modo tal que la filosofía *pueda no ser para todos ellos?*

Suponiendo que haya filosofía en la enseñanza media:

- *¿Importa para algo?, ¿No es acaso indiferente* que haya o no “filosofía” en el currículo? Si hay filosofía en el currículo, *¿hace alguna diferencia?*

- Y si la hace: *¿qué diferencia?:*

- \* *¿En qué consiste?, ¿qué valor tiene?, ¿No podría ser negativo* que los muchachos tuvieran filosofía?

- \* *¿En qué medida el valor que le atribuimos a la filosofía en la enseñanza media depende* de en qué concepción de la filosofía o de la enseñanza de la filosofía, nos instalemos?

- \* *¿No dependerá también de qué concepción de la educación (de la enseñanza y del aprendizaje, de la formación) tengamos?*

- \* *¿No dependerá también de qué prácticas concretas desarrollemos en nuestras aulas?*

Esbozemos la cuestión de la *diferencia* de la filosofía con el resto de la educación. Particularmente, su referencia con las ciencias formales y fácticas, que Kant, en un célebre texto,<sup>101</sup> dice que se pueden “aprender, es decir, imprimir en la memoria o en el entendimiento, lo que puede sernos expuesto como una disciplina acabada”, en tanto que la filosofía no se puede aprender, porque no hay un libro que la encierre, “al cual puedo remitirme, como puedo hacerlo por ejemplo con Polibio, en el caso de la historia, o con Euclides, en el caso de la geometría”. Pero hoy, sabemos que aquellos libros (o cualquier otro) tampoco encierran la sabiduría universal, quizás sea aplicable, no sólo a la filosofía sino también a muchas otras ciencias y saberes, lo que decía Kant: “que se abusa de la confianza en la manera de ser común, cuando en lugar de ampliar la capacidad de entendimiento de la juventud que le ha sido confiada a uno, y de formarla para su posterior comprensión más madura y *propia*, se la engaña con una sabiduría que

---

<sup>101</sup> Kant, I: “Noticias de la disposición de sus lecciones” (Semestre 1765-66). En Kant ‘s Gsammlte Schriften, T.II, Berlín, Reiner, 1912 (Traducción española de Juan Kupfer, en Kant: Sobre pedagogía; Textos. Montevideo, Universidad de la República, 1978)

se le presenta como ya acabada, pensada para ellos por otros”. Entonces:

✓ ¿Qué *diferencia* introduce este filosófico concebir como abiertos los saberes, para entender hoy la *diferencia* (si es que la hay) entre filosofía y otras *materias* de estudio?

- ¿Qué diferencia hay en tanto disciplinas, en el campo de la investigación?

- ¿Qué diferencia hay en tanto asignaturas, en el campo de su didáctica?

✓ Si hay diferencias ¿no son más bien *modos de pensar y educar* diferentes, *sentidos* diferentes atribuidos a la educación y al sentido de la vida? Si es así, estas *diferentes modalidades de investigación y de enseñanza* (digamos, haciendo una contraposición gruesa: la diferencia entre los modos de investigar y enseñar lo “científico-tecnológico”, y las modalidades de investigar y enseñar “filosóficas”):

- ¿no se piensan en el fondo como orientaciones contrapuestas e *incompatibles*?

- ¿no luchan por la negación de la otra, por la negación de la diferencia o por la desvalorización de lo diferente?; o, al menos: ¿no luchan por *imponer su hegemonía*, incluso a costa de la propia *diferencia*? El día en que toda educación fuera *científica*, o el día en que toda educación fuera *filosófica*, ¿no se habría terminado con la *diferencia* específica de la filosofía y del filosofar, respecto a los saberes y a la sabiduría?

### **3. ¿Quiénes son los interlocutores del filosofar y la filosofía?**

Nos adentraremos en la cuestión, ¿qué diferencia vital hace la filosofía en la educación de nuestros diferentes jóvenes?, con la pregunta de este subtítulo, que plantearé a partir de elementos concretos que surgieron en nuestra investigación (en la que observamos clases, recogimos relatos de experiencias educativas, entrevistamos a algunos buenos profesores de filosofía de enseñanza media, y discutimos con ellos en grupo).

### *A. Un punto de partida empírico.*

Tomo referencias de dos de los profesores con que trabajamos.

Una profesora dice que para ella “la filosofía es una práctica de libertad”, que implica “luchar” por ella, y “apropiarse de herramientas intelectuales” sin las cuales no es posible “ver las cadenas”. La filosofía “es una cuestión de asumir ese reto”.

Para ella la filosofía no es “para todos”, no porque haya alguien excluido *a priori*, sino porque algunos -en el momento de cursar “filosofía” en la enseñanza media- no asumen el desafío de esforzarse por apropiarse de esas “herramientas” que serían necesarias para su propia emancipación.

Relata dos casos ilustrativos. En cierta ocasión le pregunta a un alumno algo en relación a lo que se estaba trabajando en clase, y el chico responde: “¿Yo, profesora? Pero si yo no hice nada... Yo estoy sentado aquí tranquilito...” Como si dijera: “¿Filosofía a mí?, ¿A mí Filosofía, y a tales horas?”, al estilo del Quijote con los “leoncitos”, pero para rechazar el desafío, no para aceptarlo.

Relata el otro caso: “A una nena se le cayó el espejo: ‘¿Qué lástima!, ¿qué vas a hacer ahora?, vas a tener que atender la clase porque no te queda otra’.” Y dice que ella trata de “hacerlos sentirse un poquito mal para que traten de volver”, “de hacerlos sentirse un poquito en ridículo; así de repente... En realidad, son ellos los que deciden”.

Ella “invita” a los estudiantes a hacer filosofía. A veces los “humilla”, a ver si reaccionan; o los “fuerza”, les exige, por ejemplo, leer ciertas obras literarias íntegras. Y, a veces, los resultados son notables, funciona el grupo en la medida en que se comprometen. A veces “se da” filosofía. Pero “si no se da –nos dice la colega- no me siento culpable. No me siento obligada a morir ni a sacrificar nada, en pro de la motivación”.

Eso pasa en un “universo” que ella llama de “nenes bien”, de un medio acomodado. Pero, hay situaciones *diferentes*, y, entonces, también las acciones docentes son diferentes. Respecto a su trabajo en un nocturno, donde hay “gente que va sin comer”, me contesta: “Me preguntas ‘¿qué es la Filosofía?, o, ¿qué crees que es dar una clase de Filosofía? y ¿lo haces ahí?’. No, Yo, ahí, hago otra cosa”.

Respecto al otro profesor. Voy a ver una de sus clases. Hay un alumno que interviene, interrumpe, pregunta, dice cosas atinadas y otras desubicadas. Y el profesor sintetiza: “Paolo siempre molesta”. La profesora que mencioné también manifiesta su deseo de no ser molestada: “Si preferís mirarte al espejo, hazlo; eso sí, no me molestes”.

### ***B. Una problematización.***

Me parece interesante reflexionar a partir de estas situaciones porque creo que en ellas se da una tensión muy importante.

La clase de filosofía requiere esfuerzo. La exigencia de *rigor* pesa en los hombros del docente. Tanto, que nuestra profesora se sentiría *morir* se sentiría *sacrificando* la filosofía si tuviera que “motivar” a todos los estudiantes.

También pesa sobre el estudiante. Hacer filosofía no es algo que viene de regalo, que sale naturalmente al primer intento, con sólo abrir la boca y dejar salir lo primero que se le ocurra. Por el contrario, exige aceptar un duro reto. Esto excluye a algunos: a) a los que deciden rechazar la invitación a filosofar, y b) a los no se les puede exigir: “Gente que va sin comer, ¿cómo voy a poner a ese tipo en el estado de ‘Soy ignorante, no sé’?. Yo eso no lo puedo hacer, no me da el cuerpo para eso, ni las ganas”, exclama con dolor nuestra profesora.

Así que parece que estamos en la alternativa de *sacrificar* a la filosofía o *sacrificar* a algunos alumnos. O filosofía rigurosa y exigente, y se *sacrifica* a algunos alumnos, que *mueren para el filosofar*,<sup>102</sup> o banalidades superficiales, y entonces se *sacrifica* el sentido de enseñar filosofía y de enseñar a filosofar y *mueren los profesores de filosofía en tanto tales*.

*Muertes* que son siempre por la *diferencia* de la filosofía y de los seres humanos. El aula de filosofía *mata* excluyendo interlocutores en el *diálogo filosófico* que involucra a todos. O *muere* renunciando a ser *filosófica*.

Se trata de trabajar en la superación de esta aporía.

---

<sup>102</sup> “Mueren para el filosofar”. Pero como lo filosófico está ligado a lo humano, mueren en tanto humanos, mueren simbólicamente, pero a secas.

La cuestión es determinar *qué es lo filosófico en el aula de filosofía* (de enseñanza media). Asunto *vital* porque exige partir de determinar *lo filosófico* a la vez como *radical, en profundidad*, y como un *diálogo* del que necesariamente todos han de ser *interlocutores*, pues *involucra* lo humano en su totalidad.

### ***C. Lo filosófico: ¿un diálogo acotado a la historia de la filosofía?***

Se puede entender *lo filosófico* como ligado a trabar “el diálogo en el que conviven las teorías filosóficas que la tradición va legando”, a “su apertura al juicio permanente del tribunal de la historia de la filosofía”.<sup>103</sup> Pero esta amplia referencia histórica parece limitada espacialmente a establecer el *diálogo* en el seno de una cultura concreta. Lo que lo reduce estrictamente a un *monólogo*, a un trayecto *dentro de la historia del logos occidental*, que puede *aportar a ese proceso interior*, desarrollarlo en sus potencialidades, continuarlo; pero no puede incluir el cuestionamiento radical de su trayectoria, principios y fines para ponerlo en un camino imprevisible y abierto de confrontación, discusión y avance *a través de diferentes logos*, que exige un *diálogo intercultural*. Y, en ese sentido, no cumpliría con la exigencia radical del *rigor filosófico*, de abordar “nuevamente las cuestiones de principio”.

En esta concepción lo *filosófico* (y lo educativo) incluiría determinados rasgos que me parecen – justamente – *no filosóficos*:

✓ Que el maestro (profesor de filosofía, filósofo) se atribuya la tarea (deber y privilegio) de seleccionar alumnos; de seleccionar el “*alma apropiada*” para la educación filosófica, para el diálogo filosófico; la tarea de determinar quiénes son *competentes* en cuestiones que, por su esencia, involucran a todos; la tarea de definir quiénes son (y quiénes no son) los *interlocutores* de un diálogo *imperecedero*.

✓ Lo filosófico sería considerar *la historia de la filosofía* (los *clásicos* que clásicamente constituyen el *canon* o *corpus filosófico*). Y ella no tanto en cuanto tomar en cuenta a los filósofos en tanto pensadores integrales críticos y creativos, en debate sobre cuestiones

---

<sup>103</sup> Ranovsky, Alejandro: “La definición de un criterio de un rigor propio de la Filosofía como requisito para su enseñanza”, en Cerletti, A (comp: La Enseñanza de la Filosofía en perspectiva. BsAs.Eudeba.2009)



fundamentales, sino en tanto en el curso de esa historia se ha ido produciendo una *acumulación* de instrumentos que hoy constituirían una *caja de herramientas disponible y neutra*, técnicas universales sin cuyo dominio sería imposible cualquier emancipación personal o colectiva. Y esto es una dependencia más específica, propia de la Modernidad.

✓ La tarea del profesor sería ayudar, incentivar o forzar al alumno a que sea “como uno”, como el profesor, filósofo (es decir, de reducir o eliminar la *diferencia*) para ser capaz de entablar ese diálogo *en el interior de la comunidad filosófica*.

No puede ser filosófico un recorrido que excluya lo diferente y que no se cuestione radicalmente. Estaríamos renunciando con esto a rasgos constitutivos de lo filosófico.

#### ***D. Otra mirada para lo filosófico.***

Quisiera presentar *otra mirada* del diálogo filosófico, del intento de avanzar a través de *logos* radicalmente *diferentes*, que implica avanzar a través de *ethos* y *pathos* también radicalmente diferentes: un diálogo, un dia-ethos, un dia-pathos.

##### **a. Primera aproximación clásica.**

Como referencia para exponer la necesidad de partir del *diferente*, tomaré un texto evangélico, en que un doctor de la ley pregunta a Jesús tratándole de Maestro: “¿Quién es mi prójimo?”, y éste le responde con la parábola del “buen samaritano” e invierte la pregunta “¿Quién (...) se mostró prójimo del que cayó en manos de los ladrones?”<sup>104</sup>

La pregunta queda descolocada; ya no es la que planteó el doctor de la ley y que podrían haber hecho el sacerdote y el levita que vieron al herido y pasaron de largo: es la pregunta que coloca a cualquier samaritano, cualquier hombre necesitado.

La pregunta que coloca a cualquier profesor de filosofía, ese muchacho que “siempre molesta”. Que molesta tanto, que hace que el

---

<sup>104</sup> Lucas, 10,25-37; en la Sagrada Escritura, Madrid, B.A.C, 1961, tomo I, pag.675 y ss.

profesor se ponga siempre nervioso por su presencia. O por la de la chica que se peina, o la del otro que se duerme, o la del que no come. Porque el profesor *sabe* que *están involucrados*, *sabe* que son sus *interlocutores*; del mismo modo que el doctor de la ley, y el sacerdote, y el levita *saben* que todos son sus prójimos y que deben amarlos como a sí mismos.

¿Quiénes son los interlocutores del diálogo filosófico?, ¿Con quiénes ha de trabar el diálogo el amor a la sabiduría?, ¿Quién se mostró interlocutor de esos alumnos en un diálogo filosófico?, ¿Quién se hace interlocutor filosófico de *esos* estudiantes?, ¿Quién traba con ellos el diálogo filosófico de amor a la sabiduría?

## **b. Segunda aproximación clásica.**

El segundo aspecto que quería resaltar en relación al diálogo filosófico también es *clásico*: el diálogo filosófico tiene que ser radical. Por tanto, *tiene que ser intercultural*. Tiene que trabarse en el nivel de las diferencias más radicales, aquellas que parecen incomprensibles, que se presentan como incompatibles; ahí donde el diálogo parece *imposible*.

¿Cómo aceptar al antropófago como interlocutor, pues come seres humanos? No todos responden como Montaigne, que lo que pasa es que para cada uno resulta incomprensible lo que va más allá de la cultura en que se formó: “No hay nada de bárbaro ni de salvaje en esa nación – de acuerdo con lo que se refiere- sino que cada uno llama barbarie aquello que no es propio de sus costumbres.”<sup>105</sup> El diálogo radical es el intercultural: el que parece *imposible* y por eso es *necesario*.

Hoy tenemos diferencias interculturales dentro de nuestras aulas de enseñanza media. No porque tengamos inmigrantes – como los tuvimos en otros tiempos y como los europeos los tienen ahora.

El diálogo radical filosófico es necesario porque ahí la alternativa al diálogo es la muerte del otro, el genocidio, el etnocidio. En ese nivel,

---

<sup>105</sup> Montaigne, M.E. de: “Descannibales”. En *Essais*, 1588. Traducción española en *Ensayos Completos*, Barcelona 1951.

o dia-logamos o nos matamos. La decisión ética de *no matar* es el fundamento del imperativo de entablar diálogos *filosóficos*.

No matar al otro no es – como aparece en los relatos que he comentado – la muerte del filósofo o profesor de filosofía, ni es la renuncia a la filosofía. Es la razón y el sentido de la vida del filósofo y del profesor de filosofía, es el motivo - la necesidad - de hacer filosofía.

Una de las condiciones de posibilidad de tal diálogo es: *no seleccionar a los interlocutores*. Es la vida y muerte de todos lo que está en juego, y por tanto todos tienen que ser interlocutores en este diálogo en radicalidad.

### **c. Tercera aproximación clásica.**

Reducir el universo de interlocutores es uno de los modos de reducir la radicalidad de la filosofía. O más estrictamente: si el universo de interlocutores no es ilimitado, si el proceso de diá-logo filosófico no se concibe como potencialmente abierto a todos en todos los tiempos y espacios – aun los inconcebibles –, entonces, la *radicalidad* filosófica se pierde y la filosofía queda reducida a una *sabiduría determinada*.

El texto de referencia clásico que releo permanentemente, es el final del *Fedro* (274b-279b). Una conversación cerrada entre maestro y discípulo (diálogo filosófico y vínculo educativo al mismo tiempo), al borde de un río, a la sombra de un árbol. Un *diálogo cara a cara*, excluyente al máximo, en el cual nadie más puede intervenir, ni oírlo.

Un diálogo que no quiere *cerrarse* ahí, pues cada uno de los interlocutores se lo contará a su amigo (279b). Le está claro a Platón, en el momento de escribir ese diálogo, que ninguno de esos amigos (Isócrates y Lisias) es lo podría considerar un “alma apropiada”. De modo que aun el diálogo *cara a cara*, el discurso legítimo que defiende Sócrates, necesita difundirse, abrirse más allá de su realización en un espacio y tiempo delimitado, a través de *diferentes* discursos y diálogos en los que ya no estarán presentes los interlocutores de *ese* diálogo, y así *imperecederamente*. De tal modo que el proceso de sucesión de *diálogos presenciales* no excluye que en

el mismo intervengan almas “inapropiadas”, y terminará por hacer a todos interlocutores del proceso de diálogo filosófico.

En ese texto en que Platón justifica la *escritura filosófica escribiendo*, al poner el diálogo por escrito, renuncia a seleccionar. Es el lector, más bien, quien selecciona sus lecturas; es el discípulo que hace, de profesores que no eligió, sus interlocutores. Se trata de un diálogo abierto a todos. Involucra no sólo a los amigos; incluye también a los ricos del Banquete, que desprecian la filosofía; es abierto a *futuros impensables*, como lo somos nosotros de Platón: leyendo, contando, escuchando en lenguas diferentes, miles de años después, el *Fedro*, texto que se seguirá tejiendo y destejiendo en contextos hoy inimaginables.<sup>106</sup>

El proceso de diálogo filosófico es abierto para todos en esa articulación de lo oral y lo escrito, de lo móvil encerrado y de lo fijo liberado, que va sembrando en el alma de cualquiera la posibilidad de generar discursos *diferentes* (no la repetición de los mismos) para que se puedan dar nuevos diálogos legítimos.

d. Así sería filosófica el aula de filosofía, como oralidad y escritura abiertas. Que no deberían cerrarse a las nuevas tecnologías que no le harían perder legitimidad, sino que lo potenciarían. Los nuevos “soportes” no sustituyen a los anteriores ni **marcan** su obsolescencia, ni degradan la vida del diálogo filosófico: lo expanden y radicalizan. Se trata de desplegar el diálogo filosófico articulando métodos y técnicas diferentes a fin de desarrollarlo en la radicalidad que le es inherente y, por tanto, entre todos.

#### **e. 4. Recapitulando...**

Para considerar “Filosofía, educación y diferencia” en el contexto de vida y muerte que comporta la negación de esta última en las dos primeras, nos preguntamos: *¿Qué diferencia (qué diferencia vital) hacen la filosofía o el filosofar en la educación de nuestros diferentes jóvenes?* Punteamos las *diferencias* de la filosofía en su relación con los jóvenes estudiantes de educación media y con otras disciplinas en que se los educa.

---

<sup>106</sup> Platón: Fedro. principalmente, 276e-277a.

Consideramos sólo la primera de estas líneas, que implica preguntarnos si la filosofía puede ser cosa de jóvenes, si todos pueden ser sus interlocutores, planteando como hipótesis este criterio de *rigor filosófico democrático*: que *un diálogo sobre cuestiones que involucran a todos, pero que no acepta por interlocutores a todos, no es filosófico*.

Nos preguntamos, entonces: *¿Quiénes son los interlocutores del filosofar y la filosofía?* en contextos de aula que surgieron en la investigación que estamos realizando, en base a los cuales aparece esta aporía: *El aula de filosofía o bien mata excluyendo interlocutores del diálogo filosófico, o bien muere renunciando a ser filosófica*.

Para intentar superar esta aporía nos preguntamos *¿qué es lo filosófico en el aula de filosofía?* No nos parece que pueda ser un diálogo acotado a la historia de la filosofía, pues, en ese caso, no alcanzaría la *radicalidad* en cuestiones que atañen a la interculturalidad.

Esbozamos, finalmente, otra mirada para el diálogo filosófico, desde tres abordajes clásicos. Desde la parábola evangélica invertimos la pregunta por el interlocutor: *¿Quién se hace interlocutor filosófico de todos sus alumnos?* Con apoyo en Montaigne, mostramos que la *radicalidad* que es intrínseca al diálogo filosófico sólo se da plenamente ahí donde el interlocutor parece incomprensible e inaceptable desde los puntos de vista de la sensibilidad, de la moralidad y de la razón; por tanto, el diálogo filosófico radical exige plantearse en un plano de interculturalidad. En una tercera aproximación, nos basamos en un texto de Platón para abrir ilimitadamente (en el tiempo y en el espacio) el diálogo filosófico, *renunciando a seleccionar interlocutores*.

Queda esbozada una respuesta abierta a la pregunta por quiénes son los interlocutores del diálogo filosófico en el aula filosófica de enseñanza media: filósofos haciéndose interlocutores de todos y cada uno de sus alumnos; entablando con todos y cada uno de ellos, en la radicalidad de las múltiples culturas y realidades vitales que se cruzan en el aula, el diálogo filosófico actual que se teje con las tradiciones del pasado y se proyecta, siempre de nuevo, imperecederamente, y es “el más alto grado de felicidad posible para un hombre”. (*Fedro*, 277a)

# ***“La Enseñanza Secundaria, fundamentos y perspectivas”***

***Julio, 2003***

## **1. Nuestros Fundamentos.**

Trataré de ubicar la cuestión en el contexto uruguayo actual, poniendo juntos algunos asuntos conocidos.

La “Enseñanza Secundaria” es un producto histórico que se da como resultante de procesos de las culturas y sociedades “modernas” desde el siglo XVI y más o menos hasta la actualidad. Sus “fundamentos” habría que buscarlos en esa historia, no en “principios racionales”.<sup>107</sup>

La Educación Secundaria, en Uruguay, si bien estuvo ligada en sus inicios al “proyecto civilizatorio”, estuvo más bien pensada en función de finalidades que respondían a la necesidad de preparar y seleccionar a quienes serían luego profesionales universitarios y dirigida preferentemente hacia los sectores de la población “civilizados”. Quienes no se destinarían a estudios universitarios, en vez de a Secundaria, irán a la “Universidad del Trabajo” (UTU): ahí se formarán profesionalmente como electricistas, carpinteros, cocineros, etc., etc. Y, en general, quedó más bien en manos de instituciones privadas la capacitación específica de empleados para el comercio, la banca, etc., que se reclutaron generalmente entre quienes habían hecho Secundaria. Enseñanza Secundaria básicamente fue preuniversitaria. No fue planificada en base al tipo de preocupación “socializador” (o “civilizatorio”) que marcó a nuestra escuela primaria: no fue un lugar *homogeneizador*, liquidador de la *diversidad* e *integrador* en el

---

<sup>107</sup> Una interesante síntesis reflexiva sobre esa historia puede verse en Obiols, Guillermo y Silvia Di Segni de Obiols, *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*, Bs As, Kapelusz, 1994, pag.82 y ss. En Uruguay la educación no depende del Ministerio de Educación y Cultura, el nivel específico de Enseñanza Secundaria, es un desgajamiento de la Universidad que tenía desde el Siglo XIX una “Sección Preparatorios”, que preparaba a quienes querían continuar estudios universitarios. Surge por los años 20 la constitución de un “Consejo de Enseñanza Secundaria” (CES), autónomo, (que quedará subordinado a un Consejo Directivo Central, CODICEN, desde la década del 70). Los estudios secundarios quedan estructurados inicialmente en “liceos” (4 años comunes posteriores a los 6 de escuela) y “preparatorios” (2 años orientados según las “Facultades” de la Universidad). La organización del currículum es en base a múltiples “asignaturas”, cada uno con su “profesor”, conocedor de su “disciplina”. A mediados del siglo XX se crea el IPA (Instituto de Profesores Artigas) en la órbita del CES con el fin de formar profesores de enseñanza secundaria. Su currículum, conjuga la formación en cada disciplina, con una formación básica común en “ciencias de la educación” y con específica preparación teórica y práctica en la didáctica especial de cada disciplina.

modelo de sociedad "moderna" occidental; no fue un lugar para que ricos y pobres, caudillos y doctores, inmigrantes y criollos compartieran asientos, idioma, afectos, valores e ideas, de modo de lograr la paz y el progreso; no tuvo la preocupación de que no ser "democrática" por ser básicamente selectiva de las elites, pues se suponía que luego ellas estarían al servicio del conjunto de la sociedad, devolviendo a ésta lo invertido en su formación.

En su proceso histórico, Enseñanza Secundaria - separándose de la tradición de *la Universidad de la República* - se extendió tempranamente a los barrios y a todo el país, con la preocupación de que la *calidad* y los *contenidos* de la educación fueran *comunes a todos*, homogéneos. En este sentido "equitativo" y "nacional" sí se acercó a la escuela. Ya en 1949 el maestro Julio Castro decía que todo padre sabía que debía hacer todos los esfuerzos posibles para que sus hijos terminaran al menos 4° de Liceo. El éxito de nuestra Enseñanza Secundaria consistió no tanto en que "preparó" para la Universidad sino que preparó intelectualmente, que formó la mentalidad y los hábitos de muchas generaciones de sectores sociales "medios" (las mentadas "clases medias", pero también muchos hijos de "proletarios") aunque no finalizaran sus estudios universitarios o secundarios.

La escuela, pese y gracias a esfuerzos de "homogeneización" y no pocos elementos autoritarios y de dominación fue siendo "apropiada" por y para el pueblo uruguayo que fue *dándose forma y dándole forma* a través de un proceso conflictivo y complejo, hasta *identificarse en su escuela* e identificarla como *su escuela*. De modo análogo los "aparatos ideológicos del Estado" que conocimos como "Liceo" y "Preparatorios" fueron desarrollándose *en función del pueblo* (o fueron "fagocitados", según la expresión de Kusch) y en ese sentido fueron *democratizándose* y transformándose en *factores de democratización*. Podríamos decir que fueron *coformadores* (con otras instituciones, lugares e instancias de lucha social) no sólo de *personas*, de *subjetividades*, sino también de *sensibilidades*, de *mentalidades*, digamos, *uruguayas*.

Al hablar de *fundamentos* hay que hacerlo es este sentido: nos *basamos* en esa sedimentación de luchas, esfuerzos y contradicciones que de algún modo constituye nuestra *identidad* y nuestra *experiencia*

para poder pensar y proyectar sus *perspectivas*, reflexionando sobre *el sentido* que se fue dando la educación uruguaya en la formación de *subjetividades uruguayas*, sobre ese proceso conjunto de constitución de una identidad nuestra, con sus defectos y contradicciones. Desde ahí sí es posible el *ejercicio racional de pensar la educación uruguaya en general; de pensar de vuelta la escuela, la educación secundaria y la Universidad*, para mejorarlas. Reconociendo (y discutiendo) determinados elementos claves de su *uruguayez*.<sup>108</sup>

Pero hay otros aspectos, *exógenos*, que juegan en la problemática actual.

## 2. Los fundamentos del sistema de dominación.

Los *fundamentos*, de los que hablamos más arriba, la “historia de la educación” de nuestro paísito, hay que confrontarlos con los *fundamentos* de la poderosa racionalidad que hoy rige el mundo adecuándolo a las necesidades de dominación del sistema capitalista global basado hoy en la liberalización de mercados (llámesele con el nombre que se quiera).

Quienes hoy trazan *proyectos* y estiman *perspectivas* en el campo de las políticas públicas (entre ellas la *educación*) de los países (especialmente de aquellos del “Tercer y Cuarto Mundos”, “subdesarrollados”, “pobres”, “en vías de desarrollo”, etc.) son las entidades financieras internacionales, responsables del equilibrio global del sistema: el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Lo hacen para adaptar dichas políticas públicas a las *necesidades de dicho sistema de dominación*, no para cubrir las *necesidades* de pueblos y personas.<sup>109</sup>

Esto conoce un *fundamento* muy distinto que el nuestro: la larga historia de expansión del dominio mundial del sistema capitalista, en que la invasión de América es capítulo principal, con quinientos años de experiencia en el campo educativo procurando *sustituir* la

---

<sup>108</sup> Véase Quintela, Mabel: “Actualidad y perspectiva de la Filosofía en el sistema educativo uruguayo” (Ponencia presentada en el IV Encuentro de Filosofía 21/3/1992. Ined. 4 páginas mecanofraf.)

<sup>109</sup> “La consolidación del modelo de globalización capitalista necesita mentalidades corruptas adaptadas al mismo y precisa producirlas (generando subjetividades conformistas, acríticas, insolidarias, competitivas, consumistas... que festejen con pasividad y alegría la inviabilidad de los ideales de justicia social y la imposibilidad de la felicidad compartida)”. Langón, Mauricio, “En la mundialización del mercado: educación, identidad y dialogo intercultural” en Voces. Montevideo, 2000



*educación* propia de la cultura de cada pueblo (generadora de *identidades culturales*, de diversos modos de sentir, valorar, hacer, pensar, proyectar...) por la *educación* única en la *cultura* del dominador.

Es esta diferencia de *sujetos* (el “sistema” / los “pueblos”), esta diferencia de *necesidades vitales contrapuestas*, esta diferencia de *posiciones geoculturales* opuestas, lo que consideramos aquí como *diferencia fundamental*, porque, desde bases contrapuestas se dan *perspectivas inconciliables*.<sup>110</sup>

La preocupación por *la pobreza* es el *leidmotif* central del Banco Mundial (“**Nuestro sueño, un mundo sin pobreza**”, reza su *slogan*)<sup>111</sup> que piensa la educación en el marco de la “lucha contra la pobreza”. Se trata de *conceptualizar la pobreza* de modo de entender la educación como modo - a la vez - de “superarla” y de “soportarla” mejor.<sup>112</sup> Por “educación” se entiende la “educación básica” que en algún momento quiso decir rudimentos de lecto-escritura, cálculo e higiene,<sup>113</sup> y que luego se extendió hasta abarcar el “ciclo básico” de E. S., es decir, los años de enseñanza obligatoria recomendada para los pobres. En esto el Banco Mundial se ha “metido a educador”<sup>114</sup> y se ha “metido a conceptor”<sup>115</sup> con ingentes esfuerzos.

No es del caso detenernos en la crítica del *campo conceptual* que han creado estos *sujetos hegemónicos* para pensar la pobreza y la

---

<sup>110</sup> Véase: Langón. M. Reflexiones en Educación. Paris, Papiers du Collège International de Philosophie, N° 47,1999; Educación e identidad latinoamericana. Primeras Jornadas Internacionales UNER, Concordia, Entre Ríos, 28/8/98.

<sup>111</sup> Los motivos de fondo a veces se dicen: “vivimos en un solo mundo, y la pobreza es un desafío a la seguridad y bienestar globales. (Declaración conjunta del Presidente del Banco Mundial James D. Wolfensohn y el Director del FMI Horst Köhler, para sus directores ejecutivos y staff. Washington 6 de Setiembre del 2000).

<sup>112</sup> Véase: Franco, Rolando: Educación y superación de la pobreza, en: PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO: EDUCACION, la agenda del siglo XXI; hacia un desarrollo humano – Hernando Gómez Buendía, dir. -, PENUD-TM, Santa Fé de Bogotá, 1998, pag.35-37:”la educación constituye el principal resorte para superar tanto la pobreza como las causas estructurales que la reproducen: 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 (...). Todo ello puede reportar un mejor uso de los escasos ingresos y recursos no monetarios de las familias modestas”. Véase un estudio crítico en: Langón, Mauricio: Pobreza Humana y Educación, en Anthropos N° 194: “La pobreza; hacia una visión desde la experiencia histórica y personal”; Barcelona, 2002, pag.145-150.

<sup>113</sup> World Bank Annual Review of Evaluation Results, 1989.

<sup>114</sup> Soler M: El Banco Mundial metido a educador. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República.1998.

<sup>115</sup> Deleuze y Guattari: ¿Qué es la Filosofía?, Barcelona, Anagrama.1993, pag.8 y 11, dicen que, la creación de conceptos en manos “no filosóficas” constituye un “desastre absoluto para el pensamiento, independientemente por supuesto de sus posibles beneficios sociales desde el punto de vista del capitalismo universal”. (pag.18)

educación.<sup>116</sup> Nos atendremos a señalar el flagrante *fracaso* de esas políticas si nos creemos que el objetivo real es erradicar la pobreza y mejorar la educación de los pueblos, generando condiciones de vida más dignas para las personas. Pero si advertimos que el verdadero esfuerzo (más allá de las *buenas intenciones*) está centrado en conservar en *equilibrio el sistema* ante el riesgo de previsibles crisis derivadas entre otras cosas de estar sentados sobre el “barril de pólvora” de la pobreza,<sup>117</sup> entonces no hay *fracaso* sino *éxito*: han dificultado *pensar la pobreza de otro modo*, han impedido *pensar la educación de otro modo* y han logrado *reformar* muchas educaciones “a su modo” y tratar de continuar *reformando* a otras transfiriéndoles a ellas la responsabilidad de sus *fracasos*, según el viejo método de los victimarios de transferir su culpabilidad a las víctimas.

Por supuesto, buena parte del esfuerzo *conceptualizador* consiste en inventar nuevos conceptos que sirvan para desresponsabilizarse de conceptos y fracasos anteriores y generar *nuevas esperanzas* siempre hegemonizadas por los mismos *conceptores*. Así del fracaso *desarrollista* se puede pasar a todas las variantes de la “*lucha contra la pobreza*” y el “*desarrollo durable*” u otros “cambios de enfoque” futuros:

“Luchamos contra la pobreza porque la esperanza es una respuesta al terror. Luchamos contra la pobreza porque el derecho a la igualdad de oportunidades es un derecho fundamental de la dignidad humana. Luchamos contra la pobreza porque la fe lo reclama y la conciencia lo exige. Y luchamos contra la pobreza con la convicción creciente de que progresos mayores están a nuestro alcance. Sin embargo estos progresos van a requerir un cambio de enfoque” (George W. Bush. Monterrey, 22/03/02).

---

<sup>116</sup> Ver mi trabajo citado en Anthropos 194: “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”, V.t. mis artículos “Pauvretés” y “Potentiel humain (réa lisation du)” en: GERM: Dictionnaire critique de la mondialisation. Paris. Le pré aux Clercs, 2001.

<sup>117</sup> “Estamos sentados en barriles de pólvora, cuya mecha es la desigualdad social (...) las necesidades básicas no atendidas (...) son una amenaza real para todos”. (Aparicio, Jaime, Director de la Oficina de Seguimiento a las Cumbres de Presidentes, Washington D.C, Noviembre 2000)

Esos *cambios* no surgen del desarrollo interno de los conceptos o de su profundización, ni tampoco de una malvada hipocresía, vienen exigidos por las *necesidades dialécticas* de la lucha ideológica y geopolítica contra *conceptuaciones alternativas* y organizaciones de todo tipo, que responden a *otros sujetos*; y se los impone una “realidad” demasiado palpable que se resiste tozudamente a doblarse a sus discursos. No se trata de cambios caprichosos de entidades todopoderosas, sino que son respuestas, cambios tácticos y estratégicos de sujetos dominantes ante las prácticas de *otros sujetos*: pasan a ejercer de otro modo su poder, a fin de conservar su hegemonía y el equilibrio de un sistema *inestable, frágil, en riesgo*.

### **3. Los fundamentos del sistema de dominación en lucha con nuestros fundamentos.**

En este contexto hay que situar el esfuerzo de la “Reforma” impulsada por el Profesor Germán Rama desde el CoDiCen, de hacer del Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria pública un *reformatorio*, como un esfuerzo por desconocer los *fundamentos* (en el sentido dicho más arriba de base sedimentada de nuestra identidad) de nuestra *educación pública*, y un intento de *cambiarla por otra* (*sustitución o destrucción* más que “reforma”) *fundada* en conceptualizaciones “globalizadoras”. Globalmente, nuestra educación y cultura es vista como un *error* a enmendar y, obviamente, nuestros profesores y maestros *formados* en esa *cultura* y convencidos de su función de *transmitirla*, así como las instituciones que los nuclea (sindicatos, ATD, gremios, asociaciones docentes, etc.) y hasta las instituciones propias de nuestro sistema educativo inventadas para *reproducirlo* (inspecciones, direcciones, institutos de formación y perfeccionamiento docente, concursos, “Consejos descentralizados”, etc.) resultan inadecuados para cambiar esa cultura y esa educación uruguaya por otra fundamentada en el pensamiento único que quiere imponer el sistema de dominación.

Es lógico, entonces, que esa “Reforma” se haya impuesto centralizada y autoritariamente, que se haya gestionado como una empresa, que haya “capacitado” y “seleccionado” sus propios “recursos humanos” acordes a su ideología, que no se haya abierto a ninguna consulta o discusión, que haya cerrado instituciones de

formación y de perfeccionamiento docente y que haya creado otras propias (con características adoctrinadoras); que se haga aplicando lo que llamaron “by pass” (es decir, cortar el flujo de dinero hacia el funcionamiento habitual del sistema educativo y “desviarlo” hacia el “sistema paralelo” creado por la Reforma) y que la financiación se haga con cargo a deuda externa, consolidando la dependencia.

La “Administración Rama” buscó *impactar desde afuera* al sistema educativo uruguayo. Centró su *reforma* en el Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria Pública no porque no advirtiera que cualquier cambio sensato, coherente y duradero debería lógicamente empezar por el principio, ni tampoco porque atribuyera al Ciclo Básico alguna significación o urgencia especiales, sino porque era el punto más débil del sistema y resultaba relativamente fácil *impactar* a ese nivel y *desestructurarlo* (como lo demostraron diversas medidas de las administraciones anteriores) generando la inmediata “necesidad” de capacitación específica de docentes (lo que le permitiría también desestructurar la formación docente, introduciendo los CERP) y la posterior “necesidad” de adaptar el segundo Ciclo de Secundaria.

Reducido el Ciclo Básico a tres años (copiando una efímera *reforma* española), quitado por tanto el 4º año de los barrios más necesitados y las regiones rurales más aisladas, centrado el plan de estudios en “áreas” concebidas de tal modo que difícilmente puedan habilitar el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico, y en “instrumentos” tales como computación, matemáticas e inglés, se generalizó a la casi totalidad de las instituciones *públicas* del país (no a las *privadas*, generándose otro quiebre en la *educación común* y agravándose la diferencia entre la educación de *ricos* y *pobres*), se excluyó toda forma de educación ética, no hubo evaluación seria en el corto plazo y no se tiene ni la más remota idea de los efectos a mediano (posibilidad de continuación exitosa de estudios) y a largo plazo (efectos en la formación de subjetividades).

La *reforma* del Ciclo Básico y la creación de los CERP resultan así “caballos de Troya” introducidos para *desestructurar* la educación pública uruguaya y *sustituirla* por otra, insertada en los fundamentos y necesidades del actual sistema de dominación mundial.

#### 4. Una lucha fundamental a nivel de la “Educación Media Superior”

Actualmente la lucha entre los dos *fundamentos* y las dos *perspectivas* indicados más arriba, en Secundaria en Uruguay se sigue dando a nivel del Ciclo Básico y se abre a nivel del segundo Ciclo o “Educación Media Superior”. En este último aspecto se ubica la situación central que es objeto de este artículo.

El parcialmente nuevo CoDiCen se ha comprometido a continuar y profundizar la “Reforma” del Ciclo Básico y a encarar la “Transformación de la Educación Media Superior”. Para esto segundo designó una Comisión (CTEMS).<sup>118</sup> Reclutó a la mayoría de la “Secretaría Técnica” de la CTEMS entre los personeros de la “Reforma” y continúa con nuevas financiaciones del BID.

El objetivo inicial es “la universalización de la educación media, para lo cual es imprescindible **crear un 2º Ciclo completamente diferente del actual**”, que se estima condición necesaria pero no suficiente para reducir “la brecha con la realidad educativa de los países desarrollados”.<sup>119</sup>

Las *conceptualizaciones* de la CTEMS, justifican la *necesidad de transformar* el nivel “superior” de la enseñanza media (en el que se volverían a aproximar Enseñanza Secundaria y UTU) en el presunto *fracaso* de ese nivel (que no *prepararía* ni para el trabajo, ni para la vida, ni para tener éxito en estudios superiores), acusado ahora de no *democrático* y contrario a la *equidad* porque el número de los estudiantes que *ingresan* (inputs) es notoriamente inferior a los que *egresan* habiendo aprobado ese nivel (Bachillerato) (outputs).<sup>120</sup>

En el campo de las acciones educativas *fundamentadas* en las preocupaciones *globalizadoras* también es visible el efecto de las

---

<sup>118</sup> En esto se apartó de la recomendación del BID: “que trabajen aunadamente en la conceptualización de la propuesta de los dos Consejos Desconcentrados (CES y CETP)” – Consejo de Enseñanza Técnico Profesional, ex – UTU – (BID, Departamento de Regionales de Operaciones 1: El sistema educativo uruguayo; estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector, 2000)

<sup>119</sup> Véanse las propuestas del BID, en op.cit, pag.13 – 14 y 57 – 58.

<sup>120</sup> Las CTEMS ha elaborado “documentos de trabajo” (el que comentamos lleva el N°3) que se fundan en estudios hechos para la “reforma” especialmente: UCP Mesyfof – UTU – BID: La Educación Media Superior en el Uruguay. Evidencias sobre el Bachillerato Secundario, ANEP, 2001. Una crítica en Asociación Filosófica del Uruguay: documento sobre Educación Media Superior y Educación Filosófica, en Contextos, Publicación de la AFU, julio 2002.

luchas *fundamentadas en nuestra educación* y el efecto de nuestra realidad. La nueva conducción del CoDiCen ha adoptado un “perfil bajo” con un estilo marcadamente menos autoritario y dogmático, mucho menos soberbio y autocomplaciente que el de la administración anterior. La CTEMS no ha sido integrada exclusivamente por personas comprometidas con la conducción del CoDiCen sino también por otras, incluyendo un representante de ATD. La “Secretaría Técnica” de la CTEMS viene desarrollando una activa y desordenada práctica – digamos – “dialoguista” con numerosas *consultas* a las ATD, las asociaciones profesionales, los inspectores, etc. (lo que no implica *participación democrática en las tomas de decisiones*, por cierto) y ha difundido no sólo sus propias elaboraciones sino también múltiples materiales producidos por diversos *sujetos o actores* del campo educativo.

El momento actual y crucial de esta *lucha fundamental* se caracteriza por las contradicciones y la variabilidad. Es importante rescatar aspectos positivos como la generalización de las discusiones, la producción de numerosos y valiosos documentos y la formación del PAP.<sup>121</sup> También es posible detectar el enorme daño a la posibilidad de diálogo y participación reales provocado por la actitud *antidemocrática* con que fue ejecutada la “Reforma” de Rama. Después de tanto autoritarismo, corrupción y desprecio - muchas veces ejercido por los mismos “protagonistas” de hoy - se justifica la desconfianza ante toda apertura y el rechazo de plano al diálogo. Se justifica que se vea, en todo espacio de participación, no un anhelo sincero de intercambio de ideas y avance a soluciones consensuales, sino un astuto engaño para la aplicación de planes ya pergeñados. Se justifica reducirse a criticar los métodos de toma de decisiones que empleen la CTEMS o el CoDiCen, a exigir cambios procedimentales, *sin pensar la Educación Secundaria desde nuestros fundamentos y en nuestra perspectiva*, sin exponer la palabra propia públicamente ante las autoridades.

Se trata, sin embargo, de una confrontación *de fundamentos diferentes*. Las siguientes líneas de este trabajo se orientan en el

---

<sup>121</sup> “Plenario de Asociaciones de Profesores”, que nuclea asociaciones de profesores de distintas asignaturas con el fin de coordinar planteos en común.

sentido de pensar una educación secundaria *desde nuestros fundamentos* y sustentarla *públicamente* en cualquier circunstancia. Incluso la actual y en confrontación dialógica con las autoridades.

## **5. Un método para pensar desde nuestros fundamentos una educación para el siglo XXI.**

No es fácil pensar la educación desde nuestros fundamentos en la circunstancia actual. La fuerza con que se impone la visión de la educación desde el “fundamento” de una “globalización” dominadora tiene potentes efectos *desmoralizadores*.<sup>122</sup> En nuestro caso estos efectos son más notables porque *es desde la dirección de los propios aparatos educativos nacionales* que se ha promovido e impuesto “reformas” desarticuladoras del propio sistema que se supone debe “administrar”.

*Pensar desde nuestros fundamentos una educación para el siglo XXI* es trabajoso. Por un lado, por la dificultad intrínseca a los desafíos que implica para nuestra educación el problemático contexto actual. Por otro, porque para enfrentar con éxito esos desafíos se requiere una profunda *autocrítica* de nuestro sistema educativo (al menos el discernimiento entre los aspectos valiosos que deben ser preservados y profundizados, y aquellos otros que hoy resultan obsoletos, rígidos, rutinarios o inadecuados y que es preciso superar). Pero también -y quizás principalmente- por los mencionados efectos desmoralizadores que tienden a reducir a la *impotencia* a los actores comprometidos con *nuestros fundamentos educativos*. En el seno del campo popular hay serias dificultades para pensar *políticas públicas* alternativas a las basadas en otros “*fundamentos*”, para discutir y articular positiva e institucionalmente intereses y matices diversos en su interior, para elaborar propuestas sólidas capaces, por un lado, de servir de orientación a las luchas y de modelo futuro y, por otro, de ponerse en discusión, diálogo o negociación, con las autoridades de turno. Y hasta de irse realizando parcialmente, lo cual sería un modo de que nuestra educación fuera constituyendo, cada vez más y mejor, subjetividades autónomas, críticas, creativas y solidarias, en

---

<sup>122</sup> Véase, por ejemplo: Langón. M. L'Esprit d'escalier; en: Brecha, Octubre 1997; y en Espíritu de la Educación. Montevideo-Brasilia,Bianchi/ Edições Pilar,1999.

contraposición con las propuestas emanadas de los centros de dominación.

Por estas razones, y como un modo de *destrabar* nuestro pensamiento, nuestro “método” consistirá en “poner entre paréntesis”, en primera instancia, la cuestión de la *posibilidad real* de estas propuestas, (la cuestión de la posibilidad real de encarnar en instituciones capaces de *realizar enteramente una educación nuestra*) para pensar grandes orientaciones para una educación desde nuestros fundamentos en el siglo XXI. De modo de ir esbozando las bases para *propuestas de acción prácticas* a niveles “micro” y posibles líneas de índole *estratégica*.

## **6. Breve caracterización de algunas rupturas con aspectos positivos de nuestra tradición educativa producidas por la irrupción de políticas educativas de dominación.**

El nuevo “orden educativo” propiciado a nivel mundial por organismos financieros multinacionales marcó diversos puntos de ruptura con nuestras tradiciones educativas, que cualquier *perspectiva* trazada desde nuestros *fundamentos* debería suturar, repensándolas y reformulándolas. Convendría tener presente las fundamentales, al menos:<sup>123</sup>

- Ruptura de la idea de una *educación común*, para todos, mediante la cual se lograría la paz (interna) y el progreso. Se asume y potencia ahora una fragmentación interior “controlada” por formas de “compensación” y educación homogénea, dirigida a los empobrecidos. Se considera que un “desarrollo” competitivo en el marco capitalista global necesita ese tipo de fragmentación para lograr el tipo de “cohesión social” que su despliegue requiere. Nuestro desafío es pensar **qué tipo de cohesión social** precisa una educación desde nuestros fundamentos.

- Ruptura con la *transmisión educativa tradicional*. La educación deja de ser vista como proceso de *endoculturación*, como transmisión

---

<sup>123</sup>123 Sigo y amplío la caracterización que expuse en “Filosofar con pobres”, comunicación al panel “Filosofía, educación y pobreza” de las IX Jornadas sobre Enseñanza de la Filosofía: “Filosofía, Educación y Futuro”, sociedad Argentina de Profesores de Filosofía (SAPFI), Bs As, 16 – 17/08/02, que será publicado próximamente en : “Dialogos” (Revista de la SAPFI) y Relaciones.



de una cultura (sus conocimientos, valores, modos de relación) de viejos a jóvenes, o construcción, reconstrucción y cambio colectivos de una cultura, para pasar a ser transmisión de los que saben a nivel mundial (expertos, técnicos) hacia los que no saben (jóvenes pobres de culturas pobres) de un único “saber” mundial. Ruptura de la educación como *endoculturación*, como cuestión *nacional* o *intracultural*, para pasar a ser considerada un fenómeno *transcultural*, *transnacional*. Los desafíos en este nivel están vinculados por un lado con lograr un **tipo de cohesión social** “intercultural” y, por otro lado, con el aspecto que indico a continuación.

- Ruptura con la tradicional segmentación curricular de cuño epistemológico *disciplinar* (organización en base a *asignaturas* o *materias* más o menos “autosuficientes” y “aisladas”) y sustitución por una nueva segmentación curricular (principalmente de las disciplinas *científicas*) de cuño *integracionista* (organización en base a *áreas* de mayor amplitud en las que se gana en interrelaciones dentro de cada *área*, pero se pierde la estructura epistemológica disciplinar y se conserva o agrava el “aislacionismo” entre áreas y más específicamente entre las *culturas* científica y humanística). El desafío respecto a esta ruptura y la anterior es pensar **qué se transmite en la educación, qué tipo de transmisión educativa se precisa y cómo se organiza pedagógicamente esa transmisión**; o sea: contenidos / métodos y organización del plan de estudios para nuestra transmisión educativa.<sup>124</sup>

- Ruptura con los valores que tienen que ver con la *solidaridad* y la *comunidad*: todo problema es individual, toda solución es individual. Esto implica no reflexionar sobre las condiciones sociales del desarrollo personal, ni sobre las consecuencias futuras de la ruptura de la solidaridad (incluso en el sentido más amplio de ser “uno solo” con la tierra y el universo; es decir, la cuestión ecológica).

---

<sup>124</sup> El mensaje (misión) que se “pasa” a través (trans) de la educación es una cultura, lo que implica saberes, valores, hábitos, modos de relacionar y relacionarse con la naturaleza, con los otros, consigo mismo. Y, si “el medio es el mensaje” (Mc Luhan), entonces, el contenido de la educación es su método; o más exactamente, el curriculum en el sentido amplio: todo lo que se hace y dice en el ámbito educativo, (digamos: el lenguaje educativo) incluidas sus estructuras edilicias, sus modos de gestión, su organización de espacios y tiempos, etc (digamos: su lengua)

- Ruptura con variados modelos de vida humana bajo el único modelo “estar en la riqueza” y del “pensamiento único”. La pérdida de la *diversidad cultural* implica la de la *variabilidad* o *diversificación* de la especie humana, que podría producir la pérdida de sus condiciones de supervivencia. El desafío de estas dos rupturas es pensar, a nivel educativo, tanto en las “aulas” como en los “centros”, los **vínculos interpersonales, intercomunitarios, interculturales, en un marco de solidaridad.**

- Ruptura con la *ruptura filosófica* si ésta es un *movimiento* que se inicia en el *asombro* y la *conmoción* ante *problemas* “de esos que no te dejan dormir”, que sacuden los fundamentos de tus seguridades y te abren a la *duda*, las *preguntas*, la *solidaridad* con otros y la *necesidad* de otros, la *búsqueda*, la *crítica*, la *discusión*, el *diálogo* y la *creación*. En tanto proyecto de subjetividades acrílicas, insolidarias, incapaces de pensar en grupo, incapaces de pensar el todo, incapaces de asombrarse y conmoverse esta educación empobrecedora para empobrecidos es básicamente un proyecto antifilosófico y antieducativo, que requiere, desde nuestros fundamentos una **propuesta educativa filosófica radical.**

## **7. Perspectivas para pensar las “funciones” de la educación desde nuestros fundamentos: la cohesión social.**

Demasiada confianza se puso en las "funciones sociales" de la educación cuando se la pensó todopoderosa "locomotora del progreso". Demasiada desconfianza, cuando se vio en ella sólo un instrumento de dominación. Hoy es preciso pensar con más matizaciones, con "sospecha" (Ricoeur) y "esperanza" (Freire).

La educación forma parte de los procesos de endoculturación<sup>125</sup>. Como dice Cullen, los procesos educativos consisten en “*formas de producción, circulación y apropiación de saberes*” entendidos como “*informaciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos, costumbres, roles, etc.*” O sea: “*los procesos educativos constituyen*

---

<sup>125</sup> Puede verse con más detalles éste punto en mis “Reflexiones en Educación”: *Papiers du Collège International de Philosophie*, N° 47, Paris, 1999: “formación y con – formación y unión y desunión intracultural, la educación es trans- misión de modos de relacionarse, hace hombres de determinado tipo, de determinada sabiduría, de determinado saberes y querer, de determinadas relaciones. la diversidad cultural hace, pues, hombres de deseos, y sabidurías distintas”.

*procesos de producción, distribución y apropiación de sentidos y significados, que constituyen la red semántica y lógica de lo público”.*<sup>126</sup>

Sólo a efectos analíticos pueden distinguirse en la unidad de la educación dos “roles”: el que tiene que ver con la “cohesión social” (la educación asegura su continuidad y cambio formando a los miembros de una sociedad) y el que tiene relación con los “saberes” (en el sentido amplio definido más arriba, que suele incluir el desarrollo de las “competencias” necesarias a la vida en común, aquellas necesarias para desempeñarse en los diferentes roles sociales y aquellas referidas a la realización o plenitud personal).

➤ ***La cohesión social.***

Juan Esteban Belderrain<sup>127</sup> propone “orientar los procesos educativos hacia la consecución de formas de cohesión social que maximicen las potencialidades de todos los miembros de la comunidad educativa y, en especial, que privilegien las posibilidades de los más perjudicados”. Luego dice que “no hay verdadera cohesión social en sociedades inequitativas”, y deduce que el acceso al conocimiento y la participación en el diálogo son “*condiciones necesarias para la cohesión social*”. La toma de conciencia de ello constituye la base del sentido de la solidaridad con los más perjudicados y el punto de partida para una práctica orientada al cambio”. Agrega que “esta orientación debería constituirse como eje central de los procesos educativos orientados a alcanzar mayor cohesión social en los países de la región”.

Empecemos por admitir la distinción entre “**formas de cohesión social**”. Extraigamos consecuencias distintas que las de Belderrain: a) hay formas de cohesión social en todas las sociedades, incluidas las “injustas” e “inequitativas”; b) la relación entre las distintas formas de cohesión social no puede ser reducida a una cuestión cuantitativa (mayor/menor); c) la cuestión de la forma de cohesión social que

---

<sup>126</sup> Cullen, Carlos “Críticas a las razones de Educar”, Argentina, Paidós, 1997.161,(cit. por aportes de la Inspección de Filosofía a la comisión TEMS)

<sup>127</sup> Belderrain, Juan Esteban: “Educación para la cohesión social”, (documento presentado en el seminario OIE/UNESCO – CARNEID” Elaboración del plan de estudios para aprender a vivir juntos” La Habana,15-18/05/01)

debiera propiciarse a través de la educación debiera ser puesta en discusión y d) valores tales como justicia (¿por qué no “igualdad”?), libertad o solidaridad (¿por qué no “fraternidad”?) no pueden fundarse en la necesidad de cohesión social.<sup>128</sup>

Hay distintas *formas de cohesión social*. Puede distinguirse entre “formas de cohesión social con el interés de sostener y reproducir un determinado orden social y atenuar los conflictos”, y formas “que asumen un compromiso moral de alcanzar formas más justas y más humanas de cohesión social”.<sup>129</sup> Puede distinguirse también entre quienes creen que no hay cohesión social sin libertad, equidad y solidaridad (Belderrain), y quienes sostienen que no hay cohesión social con libertad, equidad y solidaridad, pues la cohesión social requiere que todos renuncien a sus derechos incondicionalmente en favor de un hombre o de un grupo de hombres (Hobbes).

Las *formas* de cohesión social existentes o propuestas determinan en buena medida los *contenidos* educativos, los *saberes* que pueden circular en la escuela y en la sociedad y su *modo* de circulación.

### ➤ ***Formas inclusoras de cohesión social.***

La “cohesión social” entendida como *inclusión e integración*: que procura que la sociedad (y la escuela) integre a todos (personas y grupos) sin excluir a nadie, fue la línea de nuestra escuela pública que ayudó a construir una sociedad considerablemente *homogénea* (la misma lengua, la misma cultura, las mismas ideas y valores, las mismas instituciones, etc.). Es un modelo que *incluye por exclusión*, que cohesionaba negando alteridades: que incluye a los individuos excluyendo sus culturas y los saberes de su grupo.

En esta perspectiva la sociedad se considera *integrada* en la medida en que todos permanezcan *dentro* de ella (aunque haya *marginación, exclusión y migración*). El niño y el joven se consideran *integrados* en la medida en que están *incluidos dentro* de la escuela

---

<sup>128</sup> Además de la afirmación citada respecto a solidaridad, dice Belderrain, que “libertad, justicia y solidaridad,” principios éticos que sustentan a la democracia” deberían ser enseñados empezando por “el reconocimiento de su necesidad para la convivencia social”; es decir, subordinados a esa convivencia como valor último.

<sup>129</sup> Belderrain, op.cit.

que niega las *diversidades* y ahí son *disciplinados* para permanecer *dentro* de los marcos de *esa* cohesión social.

El modelo educativo dominante encara hoy la cuestión de la cohesión social desde la preocupación por la *integración* o *inclusión* en la sociedad “globalizada”. Sus cuestiones centrales son la *deserción* y *repetencia* (se procura la “cobertura educativa”, que más niños y jóvenes permanezcan más tiempo en el sistema educativo formal - tanto en número de horas diarios como en número de años-), y un “*egreso*” que permita la inserción exitosa (o soportable sin protesta) en el actual orden social.

Modelos de cohesión de este tipo pueden *vaciar de contenidos* la educación. No porque no se transmitan tales o cuales conocimientos, sino porque, la *inclusión* en la escuela (en nuestro caso, en la EMS), como medio de inclusión en determinada sociedad, se convierte en el fin último e indiscutido, quedando subordinado a esto todos los “contenidos educativos”.

Este *vaciamiento*, fácilmente advertible en la “reforma” del Ciclo Básico en Uruguay, tiene un potente efecto negativo en la dificultad que tienen sus egresados para realizar normalmente estudios de Segundo Ciclo (Bachillerato), transfiriendo el mismo problema de la “retención” educativa a ese nivel y creando un “techo” educativo muy “bajo” para los sectores populares. Tiene además otro efecto negativo en lo que tiene que ver con la *cohesión social*: amplía visiblemente la brecha entre la calidad del sistema educativo público y la del privado, de modo que muchos padres, en la medida de sus capacidades económicas, optan por la educación privada para sus hijos. Se arriesga de ese modo que se consolide una educación enriquecida para los sectores más acomodados y una empobrecida para los sectores más desfavorecidos. O sea, por todos los caminos se agrava la *desigualdad*.

Esta situación nos pone actualmente en una encrucijada seria a la hora de reformular el Bachillerato, pues si se lo adecua en función de las competencias que traen los egresados del Ciclo Básico público “reformado” se *vaciará* a su vez y no formará “para la vida” ni para la continuación de estudios superiores; y, si no se lo adecua, puede

resultar un puente insuperable para quienes se han formado en el sistema público.

Ésta es una de las razones por las cuales un cambio del segundo ciclo debe ser pensado *filosóficamente* y debe estar *acompañado* (precedido o seguido) de un cambio acorde (*filosófico, igualitario*) en el Ciclo Básico. Y es una de las razones por las cuales la cohesión social debe ser pensada en un modelo que *incluya por apertura "universal"*,<sup>130</sup> tal como se esboza más abajo.

### ➤ ***Formas "multiculturales" de cohesión social.***

En otra "forma",<sup>131</sup> la cohesión social está sostenida por el "consenso superpuesto", de "todas las opuestas doctrinas filosóficas que se presume pueden vivir y reclutar adherentes en una sociedad democrática, razonablemente justa y bien ordenada".<sup>132</sup> La cohesión social no exige, ahí, la *homogeneización* de todos; no se mete con las creencias individuales y privadas. Origina una institucionalidad pública que permite la convivencia tolerante de quienes difieren en sus ideas (personas o grupos) en una sociedad "multicultural". Es la forma de cohesión social "norteamericana" al parecer de sus mejores pensadores: un modelo de convivencia *interna* que admite múltiples grupos e individuos "aislados" entre sí, con un campo de libertad individual muy vasto: cada uno puede elegir la opción que más le *guste, intercambiar opiniones, apostatar*<sup>133</sup> de un grupo y pasarse a otro.

---

<sup>130</sup> Todo grupo social incluye a algunos al mismo tiempo que excluye a quienes no integran ese grupo. Incluso la totalidad de los seres humanos actuales excluye a los futuros. Lo que propongo aquí es ámbitos que incluyan grupos limitados de seres humanos diversos, considerados iguales en razón de su diversidad en actividades que permitan el respeto y la confrontación de las diferencias, para avanzar en la convivencia a través de ellas. Grupos que por su propio tipo de cohesión social sean capaces de reconocerse a su vez como una parcialidad limitada que requiere de su apertura a otras, con las que constituir grupos humanos más amplios en que se realicen actividades del mismo tipo. A su vez abierta indefinidamente a la inclusión de otros. El modelo tiene su origen en una interpretación de textos platónicos: en dialogo "cara a cara" socrático es magnífico pero selecciona a sus oyentes y excluye a quienes no participan en él; la escritura platónica, permite relatar esos diálogos (hacer relatos de relatos, o inventarlos) y lanzarlos en discusión con otros, en contextos imprevisibles y sin límites (por ejemplo nosotros discutimos a Platón), siempre abiertos imperecederamente (lo que, tal vez, es el mayor grado de felicidad posible para un hombre o al menos un mejor modelo de cohesión social). (véase: Langón, M: Ideas desde el "Fedro" para una práctica microdemocrática. Ined.)

<sup>131</sup> Cfr. Langón. M. "¿Filosofar y enseñar a filosofar en el siglo XXI?", en Piovesan, A, y/o (dir): Filosofar e ensino en debate. Ijuí, UNIJUI, 2002, p.343-345. (Versión portuguesa)

<sup>132</sup> Rawls, J. Justice as fairness.

<sup>133</sup> "J. Rawls no ve ningún problema en que se conceda a toda secta religiosa el derecho de educar (a sus) hijos en (sus) propios valores (a condición de que esa enseñanza comporte) el estudio de los derechos cívicos y constitucionales de los jóvenes, a fin de que sepan que la libertad de conciencia existe en la sociedad y que la

Esta forma de cohesión social (*indiferente* a las cuestiones sustantivas, teóricas, ideológicas, afectivas o valorativas) centra la discusión en los aspectos *procedimentales* que permiten a los diferentes seguir viviendo juntos. Sin embargo, *deja fuera de lo público, fuera de la discusión democrática*, todo aquello en que puedan *diferir radicalmente* los seres humanos. No hay verdadera posibilidad de *diálogo*. Necesariamente *excluye* de la *ciudadanía* a los *seres humanos* que tienen ideas o “proyectos vitales” incompatibles con la democracia liberal: no hay libertad de *apostatar* de estas instituciones, de esta forma de cohesión social, ni de cambiarlas. Así, por ejemplo Rorty excluiría por “locos” a Nietzsche y Loyola: “Los límites de la salud mental son fijados por aquello que *nosotros* podemos tomar en serio. Y esto, a su vez, es determinado por nuestra educación y por nuestra situación histórica”.<sup>134</sup>

Modelos de este tipo tienden a *vaciar de contenido filosófico a la educación*.

✓ ***La cohesión social en nuestro Bachillerato: algunas “ideas a tener en cuenta”.***

Nuestro sistema educativo ha procurado la cohesión social con un sistema *dual*. Por un lado la “enseñanza **privada**”, en un marco de “libertad de enseñanza”, de cuño “multiculturalista”; y por otro la “enseñanza **pública**”, que trabaja en su interior las diferencias en un marco laico de cuño “integracionista”. La escasa articulación entre ambos subsistemas deja en la indefinición el problema de la cohesión social.

---

apostasía no es un crimen”.Frelat – Kahn. B y Vincent, H: Introducción a dossier “Justicia y laicidad”, en le Télémaque, N° 14,1998, press Universitaires de Caen. (Traducido del francés)

<sup>134</sup> Rorty, R: “La prioridad de la democracia sobre la filosofía”, en g. Vattimo (comp.). “La secularización de la filosofía”. Barcelona, Gedisa, 1998, 3ª.Edición, pag.43. El autor explica que se trata de una exclusión de la ciudadanía no de la humanidad. Sociedades con ese tipo de cohesión interna tienen serias dificultades para relacionarse con otras a nivel mundial. Porque ese modelo transferido a nivel mundial supondría sociedades de cohesión interna diversa, “aisladas”, tolerándose y discutiendo pacíficamente procedimiento para su convivencia en un organismo democrático mundial. Pero, por un lado, la globalización hace imposible el aislamiento; y por otro, el hecho de que una nación organizada sobre ésta forma de “cohesión social” se erija en promotora del modelo a nivel mundial, le exige excluir a los que considera locos. Le exige imponer una misma forma de cohesión social a todas las sociedades del mundo (habrá que imponer una “cláusula democrática” en las organizaciones internacionales, o habrá “choque de civilizaciones”, como dice S. Huntington) y/o constituirse en gobiernos del mundo. Por ambas vías se vuelve a la homogeneización y la negación del multiculturalismo (como pudo verse, por ejemplo, en la tolerancia de G. Busch respecto a las comunidades musulmanas de su país y su intolerancia a sociedades con formas de cohesión islámicas.

La *integración* a nuestro sistema educativo es *forzosa*; procura la *integración social* mediante la *obligatoriedad de la integración a la escuela* hasta el comienzo del Bachillerato (con cuya *obligatoriedad* futura muchos sueñan).

En la *cohesión social* del Bachillerato hay elementos coercitivos que siembran la *integración pasiva* del estudiante a la institución educativa y recogen resistencia y rechazo a veces violento. Cualquier “grupo” de nuestro bachillerato apenas está *unido* por una apuesta a *futuro* que lo *separa* de otros grupos. Esa es la única *opción* de los estudiantes; se les impone Liceo, salones, curriculum, materias, programas, materiales, métodos, profesores, compañeros... De modo que cada uno está (al menos parcialmente) donde y con quienes no querría estar y haciendo lo que no querría hacer. Muchos estudiantes asisten por presiones familiares y sociales, más que *voluntariamente*; y llevados por *expectativas* de futuro determinadas por demandas “externas”, que hacen de la institución y actividades educativas *presentes* un *medio* para otra cosa *futura*, generalmente externa a la educación (trabajo, profesión, prestigio, movilidad social, dinero, etc.).

Nuestra escuela sólo es *democrática* en tanto *depende en su marco general* de resoluciones tomadas por un Estado democrático. Se rige por normas *constitucionales y legales*, sus autoridades más altas son *designadas* por los *poderes* del mismo Estado, que se eligen en elecciones libres. Disposiciones internas de distinta índole regulan su actividad sometida a los controles previstos por las leyes, etc.

Pero la organización interna de nuestra educación *no es democrática*. Los *docentes* no participan, *en tanto tales*, en la conducción educativa. Por supuesto, *en tanto ciudadanos* participan en la *elección* de miembros de los poderes del Estado que votan leyes y designan autoridades educativas; y *en tanto técnicos* tienen funciones de *asesoramiento* (no de resolución) a través de organismos tales como las ATD. Pero en tanto miembros de una institución *no participan del gobierno de la misma*. Los *estudiantes* no tienen participación alguna (la gran mayoría de ellos, menores de edad, ni siquiera como *ciudadanos*), ni tampoco otros miembros de la actividad educativa (personal administrativo y de servicio), ni



tampoco otros adultos que en otras instituciones tienen participación específica (egresados, padres).

En suma: esta institución de finalidades *heterónomas*, de cohesión *coercitiva*, de conducción *no democrática* de la totalidad de sus actividades, donde (desde la organización institucional más general hasta sus detalles, desde los planes de estudio hasta las más mínimas actividades cotidianas de aula) el estudiante es tratado en forma *desigual*, más como objeto pasivo que como sujeto activo, sin participación real *a ningún nivel* ¿cómo podría formar a los estudiantes para un tipo de *cohesión social* propio de una *comunidad independiente y democrática*? ¿cómo podría educar la *autonomía*, favorecer los ejercicios de libertad, desarrollar las capacidades críticas, y desplegar la diversidad y creatividad de sus *sujetos* para que sean capaces de ser *ciudadanos* de una sociedad *democrática*?

#### ✓ *Hacia formas democráticas y filosóficas de "cohesión social"*

No hay "*prioridad de la democracia sobre la filosofía*". *Democracia* y *filosofía* se exigen mutuamente. Esbozaré algunos lineamientos mínimos para una educación en *cohesión social democrática filosófica*.

Un primer punto a considerar sería afirmar **la autonomía de las instituciones educativas y sus actividades**.

Se trata de instituir y desarrollar formas de cohesión social, de convivencia, desde nuestros *fundamentos*, *vigentes* para el mundo actual y con potencialidad de futuro *propio*. Esto es: del *des-arrollo endógeno* de nuestras propias instituciones. Tal proceso dejaría de ser *des-arrollo*, (seguiría siendo *arrollado*) y dejaría de ser *endógeno* (pasando a ser *exógeno*) si se sometiera a criterios que pretendieran regir este desarrollo "desde fuera".<sup>135</sup> Una institución que se rigiera por pautas exógenas, no podría ser ni "modelo" de sociedades autónomas ni lugar apto para la formación de subjetividades autónomas. Siendo ella un *medio* para otros *finés*, ni podría preparar para una sociedad *independiente* que se diera sus propios fines, ni

---

<sup>135</sup> Un desarrollo de éste asunto en mi trabajo: "Palabras peligrosas" del libro colectivo: "Voces por la Educación" (inédito)

podría formar a las personas para que asumieran su carácter de *ciudadanos* y de *fines en sí*.

Un sistema educativo que trabajara atento fundamentalmente a finalidades fijadas por demandas externas circunstanciales (provenientes de la sociedad global, de la circunstancia local, de instancias educativas superiores, etc.), perdería su *coherencia interna*, la cual dependería de avatares exteriores. Una educación que dependiera de finalidades futuras fijadas por proyectos externos (de parcialidades políticas o ideológicas, de logros de "cifras" consideradas relevantes por organismos internacionales, de la fantástica creencia en su capacidad de resolver la totalidad de la problemática social), no sólo generaría una dinámica de *impotencia* y *fracaso* al diferir cada vez para más adelante la realización de ese futuro, sino que justificaría la *realidad actual y cotidiana de su actividad* (único nivel en que podría ser enjuiciada) en función de futuro, del cual sería *dependiente* esa realidad presente, que por ello sería forjadora de subjetividades *heterónomas*.

El *futuro* es *fruto* del presente. Una sociedad *autónoma* futura fructificará en una educación *autónoma* presente. *Ciudadanos autónomos* vendrán de niños y jóvenes que crezcan en su autonomía, en una educación *autonomizadora*.

Un segundo punto: **afirmar la sustancialidad de la democracia en el seno de la función educativa.**

No sólo que la educación sea parte de una sociedad democrática, sino *que sea ella misma democrática y democratizadora*. Esto implica, por un lado, la *participación en el gobierno de la educación* de todos los *sujetos* involucrados en la misma, en los niveles, instancias y espacios que sea posible.

A nivel universitario normalmente se reconocen formas de *autonomía* y *cogobierno*. No así a nivel secundario ni de formación docente.<sup>136</sup> Suelen esgrimirse falazmente razones de presunta incapacidad o inmadurez de los jóvenes. Sin embargo, se excluye también a los docentes y a los adultos alumnos y egresados de

---

<sup>136</sup> Las autoridades de la ANEP, no reconocen ninguna forma de cogobierno en los institutos de formación de docentes y no reconocen la forma de asesoramiento de esas instituciones (ATD, CAC) en los CERP. No se trata de una cuestión sino de una cuestión política el establecimiento de instituciones autoritarias o democráticas

profesorados y magisterio. La razón es que se opta por una orientación *autoritaria*, que no se quiere aceptar formas democráticas en la educación, que no se quiere una política *democrática*. Luego: esa educación no estará en condiciones de formar ciudadanos de una democracia.

Al hablar de democracia y cogobierno no quiero decir que los jóvenes deban hacerse cargo de las tareas administrativas, técnicas, de limpieza o de mantenimiento de la educación, sino que tengan formas de injerencia y participación (junto con otros actores de la vida educativa como el personal docente y no docente y los egresados) en las decisiones *prácticas político educativas*.

El trabajo de *democratización* de la enseñanza no se agota en la demanda de participación en las decisiones de gobierno; es también exigencia constante de *democratización* de las aulas y de todos los espacios educativos.<sup>137</sup>

Un tercer punto que querría plantear es la afirmación radical de **igualdad** de los seres humanos y la procura de una **cohesión social igualitaria**.<sup>138</sup>

Jacques Rancière retoma creativamente, a comienzos del siglo XXI ideas de Joseph Jacotot, de principios del siglo XIX. Critica “el orden idéntico a la autoridad de quienes saben sobre quienes ignoran, el orden llamado a reducir *tanto como sea posible* la distancia entre los primeros y los segundos”, “la lógica del modelo que asigna a la enseñanza la tarea de reducir todo lo posible la desigualdad social, acortando la distancia entre los ignorantes y el saber”.

Las pedagogías rígidas o liberales, tradicionales de “transmisión neutra del saber y modernistas del saber adecuado al estado de la sociedad (...) toman la igualdad como meta, o sea, toman la desigualdad como punto de partida”. Pero “quien pone la igualdad como la *meta* que debe alcanzarse a partir de la situación de desigualdad, la difiere de hecho al infinito”.

“Instruir, por lo tanto, puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo de pretender

---

<sup>137</sup> Véase, Langón. M. Ideas desde el “Fedro”... Ya citada

<sup>138</sup> Sobre el punto véase: Rancière. J. “Le maître ignorant; cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle. Paris, Fayard. 1995. (1ª. Ed. 1987)

reducirla o, inversamente, forzar una capacidad que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento.”<sup>139</sup>

Si tiene sentido *forzar* a nuestros niños y jóvenes a la educación, sólo puede ser “para inventar las formas individuales o colectivas de su verificación”. *Hacer verdadera la igualdad*, es desplegarla plenamente desde sí misma, desde la capacidad de cada uno y la capacidad colectiva de potenciarse mutuamente en *comunidad de iguales*. No es generar una presunta “igualdad de oportunidades” que sólo sirve para convalidar en un marco competitivo la “desigualdad de resultados”.

Un cuarto punto es **afirmar la diversidad, profundizar cada diversidad** (cada *pathos, ethos* y *logos*) a partir de sí misma y **avanzar en comunidad a través de diversas sensibilidades** (*dia-pathos*), **de diversas valoraciones** (*dia-ethos*) y **de diversos lenguajes y razones** (*dia-logos*).

Afirmar la *igualdad* no es negar la *diversidad* ni de situaciones, ni de gustos, ni de disposiciones, ni de sensibilidades, ni de valoraciones, ni de ideas.

Las formas de cohesión social del tipo de la que expusimos más arriba valiéndonos de Rorty que, reconociendo la *diversidad*, dejan *fuera de la discusión* los aspectos conflictivos más profundos de las subjetividades humanas y las bases de la cultura y organización social, política y educativa propia, haciéndola por ese mismo hecho *dogmática*, no me parecen formas adecuadas.

El trato de lo *diverso* fundado en la *igualdad*, por lo contrario, permite al reconocer la *diversidad* del otro como *igual* a la propia diversidad (y hasta reconocerse a sí mismo como *otro* - Ricoeur), y avanzar en la articulación de un modo de cohesión social *inclusivo* fundado *dialógicamente*. No es la mera *tolerancia* entre diferentes: es su *comprensión*. No sólo la comprensión de similitudes, sino también de *radicales diferencias*, de esas que dificultan al máximo la *simpatía*, la *comunidad valorativa* y el *consenso*. Y que, por eso mismo, exigen un *trabajo*, un esfuerzo que implica tratar de alejarse de sí mismo,

---

<sup>139</sup> Ranciere. J. Prefacio a la edición brasileña de *Le maître ignorant*. Belho Horizonte, Autentica. 2002.

*traducirse* al otro, *discutir* a fondo y avanzar *solidariamente*, en consensos y disensos, *a través de* todo eso.

Esto nos lleva a un quinto punto que incluye **afirmar la radicalidad crítica y autocrítica** en la educación.

Afirmar la capacidad personal y colectiva de someter todo a *duda*, a *cuestionamiento*. Afirmar la capacidad de poner en tela de juicio la propia cultura (su propia sensibilidad, jerarquía valorativa y razón) desde otras hasta llegar incluso a lo que Fonet llama “desobediencia cultural”, como formas de una cohesión social *filosófica*.

En suma: las instituciones y actividades educativas deben ser concebidas como instituciones autónomas, que se dan sus propios fines, y forman en la autonomía social y personal; como democráticas y democratizadoras; como igualitarias y formadoras de *iguales*, como solidarias; como reconocedoras y acogedoras de la diversidad en convivencia argumentativa y dialógica; como filosóficamente críticas y autocríticas, formadoras de subjetividades capaces de crítica en profundidad y de autocrítica de sus propios sentimientos valores e ideas; y estar dispuestos a desarrollarlos y transformarlos.

Creo que queda así aclarado el modelo que en una nota anterior describí así: “ámbitos que *incluyan* grupos limitados de seres humanos *diversos*, considerados *iguales* en razón de su *diversidad*, en *actividades* que permitan el *respeto* y la *confrontación* de las diferencias, para *avanzar en la convivencia a través de ellas*; grupos que *por su propio tipo de cohesión social* sean capaces de reconocerse a su vez como una *parcialidad limitada* que requiere de su *apertura* a otras, con las que constituir grupos humanos más amplios en que se realicen *actividades del mismo tipo*; a su vez abierta *indefinidamente* a la inclusión de otros.”

✓ ***Un corolario: Una perspectiva para el problema “acceso de masas contra selección”.***

El desarrollo de estos criterios permite replantear desde otra perspectiva el primero de los “problemas mayores que la enseñanza secundaria deberá encarar” según la UNESCO: el logro de “equilibrios entre escolarización masiva y selectiva”. Puede

coincidirse con las apreciaciones de Cream Wright<sup>140</sup> en cuanto a que se trata de “superar la educación de masas para alcanzar la educación universal”.

Pero por *educación universal* se debe entender no sólo la *inclusión* de todos los jóvenes de cierta edad en todas las etapas del sistema educativo secundario formal, sino su trato *igualitario* en el sentido de la “enseñanza universal” de Jacotot<sup>141</sup>; es decir, un trato que parta de la confianza en las capacidades de cada uno para desarrollarlas al máximo; y una valoración *igualitaria*, de los distintos “*proyectos vitales*”. Esta perspectiva, la de la diversidad de disposiciones y trabajos, de proyectos y realizaciones vitales en una sociedad *igualitaria*, permite superar la *selección* por la *orientación* de la diversificación. No se trata de *seleccionar* a los *mejores*, sino de *orientar* y *estimular* a *todos* y *cada uno* hacia su propio camino de realización personal plena, *igualmente valioso* que el de otro, cuya diversidad necesita para su propia plenitud en una sociedad *solidaria*.

Lo fundamental no es, entonces, el *número* de personas que están *dentro* del sistema, sino *qué pasa dentro de él*; qué hacer *dentro* de la institución con quienes están en ella y *mientras* están en ella; qué “contenido” darle, qué actividades educativas, qué *curriculum* (en sentido amplio) desarrollar; y cómo relacionar la educación la educación de esos “*algunos*” con el contexto social donde están *todos*.

Hay razones fácticas que impiden que *todos* estén durante la misma etapa de la vida recorriendo el mismo nivel de la educación formal y tal vez haya buenas razones que permitan no valorar negativamente ese hecho. Esto exige, entonces, por un lado, que el sistema educativo *se ocupe igualmente* de aquellos que queden *excluidos* del mismo (propiciando *bachilleratos de adultos, nocturnos, intergeneracionales*, y sistemas de reinserción); y, por otro lado, que se ocupe igualmente de quienes están *al margen* de las instituciones educativas formales, interactuando con instituciones sociales educativas (educación no formal) y no educativas (educación informal), de modo que los beneficios de esta *educación universal* y

---

<sup>140</sup> UNESCO: Reunión Internationale d'experts... ya cit., pag.19 y ss.

<sup>141</sup> Cfr. Rancière, op. cit.

*orientativa* (no masiva y selectiva) alcancen efectivamente *a todos*. Y *durante toda la vida*.

## **8. Perspectivas para pensar las "funciones" de la educación desde nuestros fundamentos: la circulación de saberes.**

Planteo este punto pensando muy específicamente en la educación media superior pública, en el ámbito formal. Se trata, pues, de un espacio *delimitado* cuya organización me parece importante considerar primero.

La preparación del *espacio educativo* generalmente no es considerada a la hora de pensar “reformas” o “transformaciones”. Se da por sentado que esta educación se reduce a aquella que se lleva a cabo *aislada* dentro de determinados salones de determinados edificios, cuya disposición (tanto en lo que tiene que ver con la planta arquitectónica, como con la distribución de las personas en grupos, como en la forma y dimensiones de cada salón y su mobiliario) viene determinada por decisiones administrativas previas. Dicho de otro modo: en algún momento la *organización del espacio* fue “materialización” de determinadas ideas (fue planta de disciplinamiento estructurada de modo que *ese* saber circulara desde el habla del que sabe, a la escucha silenciosa e inmóvil del que no sabe para repetir luego el saber en palabra o escritura), fue *tecnología* propia de determinada forma de disciplinamiento y control, de determinada forma de dominación. Esa estructura *material*, física, debería ser repensada desde la raíz, si se quiere una educación *liberadora* o *emancipadora*. Debería ser pensada desde las características edilicias más generales, hasta la distribución o no en aulas y según qué criterios (¿por grupos de estudiantes que realizan cierto curso?, ¿por tipos de saberes a circular, o actividades a realizar?, ¿por otros criterios?) y la disposición y tamaño de las mismas. Teniendo en cuenta que la educación en lugares cerrados puede deberse a determinadas necesidades (protección respecto a ambientes inhóspitos, comodidad de uso de recursos didácticos o fuentes de información, seguridad, etc.), pero su modo específico de *satisfacerlas* no sólo obedece a ellas, sino a determinada concepción de la educación. Una transformación educativa que no se plantee este tipo de cuestiones necesariamente quedará atrapada por la tecnología

de ideas o finalidades previas. La materialización de aquellas ideas en estos espacios pasa a determinar (condicionar, limitar, impedir, deformar) la realización de nuevas ideas, porque los *instrumentos* implican sus *finalidades*; sólo son *eficaces* para los *usos* para los que fueron creados.<sup>142</sup>

Una transformación de los espacios educativos debería incluir al menos:

- **Apertura de los espacios educativos.** En primer lugar, en el sentido dicho más arriba: los saberes deben *entrar y salir* libremente, en *relación* (en diálogo, en el sentido socrático) con el *exterior*; y ese exterior es tanto el barrio, como la familia, otras instituciones educativas (públicas y privadas, formales e informales) los espacios públicos de la sociedad (teatros, cines, plazas, museos, clubes, calles, etc.), internet, los periódicos, la TV... El *mundo exterior* tiene que *entrar* permanentemente como información a procesar, como problema a pensar e investigar; como diversidad de propuestas vitales y profesionales; pero tiene que *salirse* al “mundo exterior” como diálogo, como propuesta, como servicio solidario, como aprendizaje en la práctica. En segundo lugar: la apertura debe ser también interior: en *relación* de unos espacios con otros, de unos grupos de estudiantes con otros, etc. La creación de *espacios comunes* (públicos), de circulación, de expresión, etc. es clave.

- **Los espacios educativos como lugares de *encuentro* de los diversos**, como lugares de “encuentro intercultural”; lugares de *puesta en común* de sensibilidades, valores, saberes; lugares de *expresión* de lo diverso; lugares de *degustación*; lugares de *encuentro*; lugares de *valoración* y de creación. Lugares para *compartir*.

---

<sup>142</sup> No es posible discutir aquí éste asunto. Me refiero a cierta tendencia que para cualquier fin sirve cualquier medio, incluso aquel inventado para fines contrarios. Normalmente no es así: un martillo es eficaz para clavar, puede ponerse al servicio de otros fines (atornillar, matar), pero su eficacia es limitada; un revolver es eficaz para matar, puede ponerse a servicio de otros fines (matillar) pero su eficacia es limitada(y peligrosa), o ponérselo al servicio de fines contrarios a los suyos (amenazar para impedir matar), pero incluso ahí su eficacia depende de su finalidad (puedo persuadir a otro de no matar amenazándolo con un revolver, pero la eficacia de ese uso depende de que efectivamente puedo usarlo para matar). Los instrumentos complejos, como lo son, por ejemplo los edificios educativos, condicionan muy profundamente las actividades que se hacen con (o en) ellos, y la forma de organización colectiva de su uso. Los trabajos de Weber sobre la burocracia son decisivos en ese sentido. En principio: no hay instrumento neutro. El profesor Germán Rama, sabía muy bien que nuestros docentes no podían ser instrumentos eficaces para su “reforma”; por eso tuvo que crear sus propios instrumentos. Por supuesto: ciertos desarrollos matemáticos no se sabe aún para que sirven; pero podría decirse que no son instrumentos hasta que sean instrumentalizados para algo.



- Lugares de *circulación libre de saberes*, sin censuras.
- Lugares de confrontación, de encuentro fuerte, argumentativo, de debate, de confrontación, de discusión, de verificación de saberes. Entre estudiantes y con “invitados”. Que facilite la constitución de *comunidades de diversos*, de *comunidades de investigación, consensuales y no consensuales*, donde se discuta a fondo, críticamente cada “saber”. Lugares de verificación de la igualdad y la solidaridad entre quienes sienten, valoran y piensan distintos. (Eso era y debe seguir siendo la *educación común*.)
- Lugares de aprendizaje, práctica y entrenamiento en los distintos saberes.
- Lugares que se pueda transitar *a través de los saberes* hacia en subjetividades capaces de *apropiarse* críticamente de ellos, de *transformarlos y transformarse*. Lugares de *construcción en común* de las propias subjetividades, de los saberes, de la sociedad. Lugares donde pueda reencontrarse “el sentido de la convivencia”.

### ➤ **¿QUÉ SABERES?**

El segundo de los “problemas mayores”, que considera la UNESCO, “enseñanza general contra enseñanza especializada”, plantea un desafío práctico difícil.

Las soluciones que se fueron dando en nuestro país no satisfacen. Un sistema dual *aisla* la “educación secundaria” de la “técnico profesional” desde antiguo, en detrimento del valor social de la segunda. Un sistema de creciente “especialización” a medida que se llega a niveles superiores, separa a los estudiantes según “orientaciones” u “opciones”. Para el segundo de estos problemas se han buscado arreglos diversos y siempre conflictivos. Del primero, apenas se habla, más bien en el nivel declarativo: en la práctica, ambos subsistemas se desconocen.

El problema planteado tiene que ver con tres cuestiones que quizás podamos diferenciar:

a) cómo superar la existencia de sistemas promotores de *desigualdad* por mayor o menor prestigio social y por la apertura o no a la posibilidad de continuar estudios superiores;

b) la determinación de *qué saberes* deberían ser necesarios a *todos* (pues obviamente, los saberes especializados en las distintas ramas sólo pueden ser dominados por *algunos*, en función de la tarea a que se dedicarán); y

c) la determinación de *qué modo de relación* de los sujetos *con los saberes* se promoverá.

Éste último punto me parece clave para resolver sensatamente los otros dos, porque en la medida en que se sea capaz de acordar el *modo de relación con los saberes* válido para nuestra circunstancia, se estará en condiciones de *desdramatizar* la cuestión de *cuáles son los saberes considerados imprescindibles* y de articular adecuadas propuestas para la relativa *especialización* posible a este nivel.

No voy a desarrollar acá cuál sería el *modo de relación con los saberes* adecuado. Tomaré sólo tomaré una referencia oral de Marisa Bertolini,<sup>143</sup> cuando dijo que un egresado de secundaria básicamente debería ser “**un sujeto capaz de producir autónomamente saberes**”; “debería ser capaz de ser productor o tener herramientas, como para producir autónomamente saberes. Y eso significa, darles elementos para producir información, o para buscar o para desechar. (...) Pero también para elaborar una escala de valores autónoma, para pensar una concepción de hombre con cierta autonomía respecto a la dominante, para poder decodificar los distintos códigos que circulan y que se entrecruzan en nuestra sociedad, para poder decodificar críticamente y para poder en última instancia ser un agente creador en esa sociedad”.

Este *tipo de relaciones con los saberes* es en cierta medida *autónomo*, o goza de un cierto grado de autonomía respecto de los saberes de que se trate. Quiero decir: sin duda requiere el manejo, dominio o maestría de *algunos* contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y están ligados a algunos saberes específicos bien determinados (por ejemplo éticos, lógico argumentativos, filosóficos). Pero se trata sólo de *algunos* y *limitados*. Por lo demás se trata de un tipo de *instrumentos* que pueden y deben funcionar en *todos los saberes*. Por supuesto, de acuerdo a lo que

---

<sup>143</sup> Bertolini, Marisa: Ponencia, FENAPES, 28/08/01

dijimos más arriba respecto a los instrumentos, esto implica hacer *filosófica* la educación en el sentido no sólo de que considere conceptos de *filosofía* (tarea de determinada disciplina), sino que en todo su curriculum promueva actitudes *filosóficas* (asombro, duda, pregunta, insatisfacción con los resultados, apertura, respeto, diálogo, etc.) y procedimientos lógicos y éticos (inspirados por ejemplo en teoría de la argumentación, teoría de la prueba, teoría de la acción comunicativa, comunidad de indagación, etc.).

El desarrollo de este modo de relación con los saberes requiere para su desarrollo un prolongado y afinado trabajo, pero su logro es siempre *parcial* y perfectible. No hay que pensar sólo el *perfil del egresado*, sino también el provecho que este tipo de trabajo representa para quienes abandonen los estudios sistemáticos en cualquier momento. Es un aprendizaje que se da “a lo largo de toda la vida”.

Un criterio general para seleccionar los *saberes* que deberían circular en nuestra educación media, sería priorizar aquellos articuladores, problematizadores, así como los aspectos con esas características de cualquier *saber*.

Un trabajo en profundidad en cada *asignatura*, orientado a poner a disposición de los estudiantes la perspectiva epistemológica propia de cada *disciplina* y el dominio de su bagaje metodológico y heurístico, permitiría desplegar al máximo su potencial y transferir a otros campos estos saberes. Esto permitiría descargar a cada disciplina descargarse del lastre de excesivas informaciones para concentrar el trabajo en el manejo de aquel núcleo que permita acceder críticamente, en la perspectiva propia de su disciplina, a nuevos saberes y al descubrimiento o creación de otros.

Por otra parte, sería bueno desarrollar una idea similar a la que plantea Edgar Morin, cuando propone que un “diezmo” del tiempo de cada asignatura esté dedicado a problematizar sus supuestos y a establecer vínculos con otras.<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Morin, Edgar en el Dossier: le Monde de L'éducation, de la culture, et de la formation, Le Monde, París, octubre de 1997.

## ➤ **ESPACIOS PARA PENSAR LOS SABERES**

La Asociación Filosófica del Uruguay ha propuesto un espacio curricular interdisciplinar específico para trabajar la problematización y articulación de los saberes:

"Las 'culturas' humanística, artística y científica tradicionalmente escindidas en la enseñanza, habrán de encontrar puentes que las comuniquen, abriéndolas unas a otras en una retroalimentación no sólo académica sino también, en una gestión más democrática de cada centro en cuanto propicie nuevas relaciones dentro de la comunidad educativa, a través de salas docentes y espacios de coordinación entre los docentes de las diferentes disciplinas y los estudiantes.<sup>145</sup>

## ➤ **OTROS COROLARIOS**

Sobre estos *fundamentos* es posible delinear perspectivas que permitan encarar la cuestión de la (falsa) oposición entre “generalidad” y “especialización”. En efecto: el problema, tal como es generalmente planteado, es el de la vieja contraposición *cuantitativa* entre “saber nada, de todo” o “saber todo, de nada”;<sup>146</sup> como si se tratara de enseñar vagas generalidades o infinidad de detalles, de *cuánto* conocimiento dar; cuando la cuestión es *cualitativa*: *qué tipo de saberes* enseñar, en qué tipo de sabiduría educar, y *cómo* relacionarse con los saberes. Y cuando la UNESCO replantea el problema así: “La educación formal, en cada uno de sus niveles, es esencialmente una cuestión de oferta y demanda, o más precisamente, de lugares disponibles y de tasas para ocuparlos”,<sup>147</sup> no hace sino darle otra forma también *cuantitativa*.<sup>148</sup>

Pero desde que se advierte que es en el trabajo en mayor *profundidad*, en la formación más estrictamente específica, en el

---

<sup>145</sup> AFU: Propuesta de un espacio para pensar los saberes. Vt, la noción de “función filosófica” en AFU. Documento sobre educación media superior y educación filosófica, en Contextos, Montevideo, Junio 2002

<sup>146</sup> Alejandro Casona. Al menos yo, cuando era niño, se lo escuché a él, pero probablemente la alternativa es anterior.

<sup>147</sup> Documento de orientación de M. Cream Wright en Réunion Internationale d’experts... (ya cit), pag. 22

<sup>148</sup> Aparte de otros insolubles problemas en que se mete éste planteo: la educación dependería del mercado estaría entonces, en todos sus niveles, en función de exigencias externas (asunto que ya criticamos más arriba) con el agravante de que dichas exigencias son sumamente variables (por definición entre oferta y demanda hay un juego de equilibrios inestables, que cambia constantemente), mientras que el proceso educativo requiere tiempo.

núcleo vital y heurístico de cada disciplina, desde donde se abre la posibilidad de acceso a nuevos horizontes, donde se adquieren los instrumentos más preciosos para apropiarse críticamente y en forma permanente de nuevos conocimientos, donde se aprende a pensar con mayor amplitud de perspectivas y con mayor ductilidad, se descubre también que la cuestión *no es esencialmente cuantitativa*. Más bien depende de la *perspectiva* en que uno se ubique para determinar desde qué saberes se abrirán las mentes a lo nuevo. Presumiblemente, desde los horizontes más opuestos, desde las perspectivas más disímiles, tanto en lo que tiene que ver con las sensibilidades, como con las valoraciones y los modos de pensar. Pero no en el afán de dar un *barniz* superficial de cultura, ni tampoco en el de agotar exhaustivamente todo lo cognoscible, sino en el de despertar intereses y problemas, en el de sugerir rutas y sembrar dudas e incitaciones, en el de aportar instrumentos, guías, brújulas para orientarse en el mundo de lo conocido, de lo cognoscible y de lo incognoscible.

Este tipo de formación debe aportarse *a todos*, en el sentido *universal*, dicho más arriba. Pero está muy lejos de ser -está en las antípodas de- una enseñanza de *generalidades*. Qué *tiempo* debe dedicarse en cada nivel educativo a esta formación sí, es una cuestión *cuantitativa* (presumiblemente, un tiempo menor a medida que la enseñanza es superior), pero supeditada a la cuestión *cualitativa* dicha, que dará las pautas en el momento de decidir qué peso relativo se dará a la “especialización” en cada momento. Y se verá que el problema se reproduce *en los niveles más especializados de educación* bajo la forma de con qué *criterios* se encara la *especialización*: si con el del mero conocimiento y manejo de destrezas correspondientes a la especialidad o si con el dominio de las estructuras epistemológicas y metodológicas aptas al desarrollo de la *investigación*.<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> La cuestión, por ejemplo, se reproduce a nivel universitario: ¿debe formarse en Ciencias Sociales para trabajar en Derecho, o solo estrictamente en Derecho, o solo en Derecho bancario, o solo en leyes de cheques?. La formación más profunda en especialidades lo es en investigación, que incluye hoy en día, necesariamente competencias para trabajar con otras disciplinas. La distinción entre actualización y profundización, o especialización en cualquier posgrado tiene ese sentido. No puede confundirse especialización con esclerosis o miopía. En otro orden de cosas: preparar para el trabajo no es preparar para determinado empleo; preparar para la Universidad, no es dar conocimiento de la carrera que se seguirá en ella: es dar instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan luego encarar la vida laboral o de estudio, que permitan también seguir aprendiendo en el trabajo y en la facultad.

Estas indicaciones son suficientes, creo, para poder encarar el tercer desafío de que habla la UNESCO: “educación basada sobre los conocimientos contra educación comportamental y enseñanza de las competencias necesarias para la vida”,<sup>150</sup> que ya no están presentados como contrapuestos sino como complementarios en el documento de orientación presentado por Sonia Bahri quien: defendió “que la adquisición de conocimientos es esencial para los alumnos del nivel secundario, pero que ella no es suficiente para preparar convenientemente a los adolescentes; se requiere también ciertas competencias indispensables para la vida”.

Entre los elementos -entre las “competencias”- que deben entrar en la educación “*universal*” están los que tienen que ver con la “preparación para la ciudadanía” y la “preparación para la vida”. Siempre considerando que, además de “preparación”, la educación es **vida**, y es **vida ciudadana**. La vida no es algo que viene *después* o está *afuera* del sistema educativo; considerarlo así, ha sido uno de los modos de hacer de la educación algo *muerto*, algo *antivital*. *Revitalizar* la educación es descubrirla como *vida* y ejercicio de la libertad, o sea como *ciudadanía*. Si de hecho se esclerosa y se hace antidemocrática, hay que considerar *educativas* -esto es *emancipadoras, liberadoras*-, hay que considerar *preparadoras* para la vida y para la ciudadanía -a la vez que siendo ya ejercicios de vida y ciudadanía- a las actitudes, aptitudes y conceptos verificados en las acciones de resistencia, de crítica o de rechazo a situaciones y disposiciones autoritarias, antidemocráticas, castradoras, antivitales.

---

<sup>150</sup> UNESCO, op.cit. pag. 28 - 33



# *Filosofía en la Enseñanza Media:*

## *Aportes y problemas desde Uruguay*

*Noviembre, 2009*

### ➤ **Introducción**

Exagerando un poco podría decirse que, en Uruguay, la filosofía ha sido forjada desde la Enseñanza Media, que el filosofar en las aulas ha dejado fuertes marcas en “la uruguayez” (Mabel Quintela).

Es que en Uruguay ha habido Enseñanza de la Filosofía en el nivel que hoy podríamos llamar de Enseñanza Media desde los últimos años de la Colonia, y casi sin interrupciones, desde antes de la instalación de la Universidad en 1849. Y es que actualmente se enseña filosofía en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país, en los tres últimos años de Educación Media, durante tres horas semanales, con programas e inspección específicos de la asignatura, comunes para todo el país.

Queremos presentar aquí, con Elbio Gerardo Silveira Ramos, algunos aportes desde esa experiencia. Comenzaré yo, con una breve caracterización de la Enseñanza de la Filosofía y del filosofar en Uruguay, para culminar, con la propuesta del concepto “función filosófica” y la introducción en el currículo de Enseñanza Media, además de “Filosofía”, del espacio llamado “Crítica de los saberes”. Luego el Profesor Silveira presentará su ponencia, en que muestra los aportes de “Crítica de los saberes” a la autonomía de la conciencia moral, a través de experiencias de aula. Por último, retomaré la exposición para referirme a la problemática actual de determinar qué es lo filosófico en las aulas de “Filosofía” y en qué sentido y medida la enseñanza filosófica ha de impactar en la educación y las comunidades humanas en el mundo actual. Aquí se incluyen las dos partes de mi intervención. La del Profesor Silveira Ramos se publica aparte.

### ➤ **Algunas características de la educación filosófica en Uruguay**

Apenas hubo Enseñanza de la Filosofía en la época colonial en Montevideo. Pero desde el inicio del Uruguay como país



independiente la filosofía se enseñó con regularidad en el nivel que hoy llamaríamos de Enseñanza Media. Recién hacia 1950 comenzó la formación sistemática de nivel superior de profesionales y profesores de Filosofía. Los más célebres filósofos uruguayos, desde Vaz Ferreira hasta Ardao, se formaron en otras profesiones y pueden considerarse “autodidactas” en Filosofía.

Entre las características de la prolongada Enseñanza de la Filosofía en nuestro país, destacaría:

### **a) Su vínculo con la educación y su impacto público.**

“La literatura filosófica especial y la enseñanza general, en todos los niveles de las instituciones públicas, han nacido y vivido casi siempre juntas en este país de grandes educadores”<sup>151</sup>. La producción filosófica en Uruguay ha estado históricamente ligada a la docencia. Muchos de nuestros filósofos han sido a la vez profesores, investigadores, periodistas, han ocupado cargos públicos de importancia en educación, han opinado sobre los principales problemas de la actualidad del país. Otros se han dedicado a la enseñanza (en todos los niveles) y la reflexión. También se han caracterizado por el trabajo individual con relativamente escasa producción escrita, muchas veces de origen oral (como este artículo).

Pero sólo en las últimas décadas se puede advertir la tendencia de algunos sectores minoritarios a encerrarse en una “comunidad académica de investigación”, “normalizada”, en general desligada tanto de la enseñanza de la filosofía y del filosofar a nivel medio, como de la problemática que atañe a toda la población, y más bien preocupados por el vínculo con especializados círculos académicos internacionales.

### **b) Su modalidad polémica y pública.**

Ya en 1838 hay registro de exámenes públicos seguidos de polémica en la prensa respecto a qué filosofía debe enseñarse y desarrollarse en nuestro país: Juan Bautista Alberdi asiste a los exámenes del profesor Ruano y se desata en la prensa una polémica

---

<sup>151</sup> Mattos, Carlos: “La Filosofía en el Uruguay”. En: Escritos filosóficos. Bs as, FEPAL. Pag.123- 127

sobre qué filosofía enseñar en nuestro país: ¿una filosofía revolucionaria, de ruptura con el antiguo régimen para evitar recaídas, o una filosofía de construcción práctica que, hecha la revolución, se consagre a encarar los problemas concretos del trazado de nuestro propio camino?

Desde el inicio de la Universidad (1849) hay mensualmente una cátedra pública de filosofía. El prolongado magisterio de Plácido Ellauri (1852-1885) se caracterizó por la discusión en el aula. Carlos Vaz Ferreira, dictó conferencias públicas quincenales en el Paraninfo de la Universidad durante muchos años.

### **c) Su estilo laico, o no dogmático.**

Los siguientes textos, referidos a los inicios del filosofar uruguayo y a la impronta posterior de Vaz Ferreira permiten ilustrar esto:

Para Mato, el perfil del espíritu filosófico uruguayo es desde su génesis: “Pensamiento sin clausuras dogmáticas, receptividad para las ideas universales junto a cierta ductilidad para interpretarlas y adaptarlas a nuestra concreta circunstancia, laicidad -al menos- en su significación de respeto básico por las ideas ajenas y propensión al pluralismo ideológico”.<sup>152</sup> “Yo creo que el profesor de esta asignatura tiene hoy, y tendrá por varios años, una importantísima misión (...) la de desterrar la general y arraigada creencia de que todo el pensamiento filosófico se encuadra en escuelas rígidamente determinadas.”<sup>153</sup>

Esa superación de la lucha de escuelas se caracteriza por: “la proscripción del espíritu de sistema y del pensar y resolverse por fórmulas, estrecha manera de torturar la realidad y en definitiva ignorarla; la resistencia a la adopción novelera de los ismos ultramarinos, facilidad y abdicación de la inteligencia latinoamericana; la prevención contra los formalismos lógicos y los abstraccionismos verbo-conceptuales, que cavan un abismo sutil, pero fatal, entre el pensamiento y el lenguaje; la libre y valerosa profundización de los problemas, con obstinado apego a los hechos

---

<sup>152</sup> Mattos, Carlos: op.cit. pag.126

<sup>153</sup> Vaz Ferreira, Carlos: Disertación de 1897 citado por Ardao, A. Introducción a Vaz Ferreira, Montevideo, Barreiro y Ramos, 1961. Pag.9.

que configuran su planteamiento y desprejuiciado desapego a las soluciones dadas o a las consecuencias posibles; la aproximación del conocimiento a la acción, del pensamiento a la vida; el imperio de lo concreto en las ideas y en los ideales para convertir a aquéllas y éstos, de extraños y a veces adversarios, en amigos y compañeros de lo real”.<sup>154</sup>

Como las demás asignaturas del currículo, “Filosofía” es supervisada por una Inspección específica. Su enseñanza se estructuró en torno a programas de influencia francesa, de carácter sistemático o temático. La utilización de manuales (muchas veces del mismo origen) adaptados a dichos programas, fue considerablemente generalizada. Se evaluó mediante exámenes los aprendizajes de los estudiantes. Aunque la discusión crítica sobre el carácter de los programas, el uso de “manuales” o “libros de texto”, y las formas de evaluación acompañó también el proceso, esa estructura general de enseñanza se mantuvo en términos generales.

Desde 1952 los profesores de Filosofía de Enseñanza Media se forman en el Instituto de Profesores “Artigas”, con una carrera de cuatro años de duración que incluye el currículo habitual de Filosofía (estructurado en asignaturas de índole histórica y temática), la formación en “ciencias de la educación”, y una formación en Didáctica de la filosofía y práctica docente (esta última se desarrolló hasta hace poco en tres años y, actualmente, en los cuatro. Sólo recientemente se instrumentaron posgrados en Filosofía (Universidad de la República) y comenzará este año un posgrado en didáctica de la filosofía.

Las remuneraciones docentes, por otra parte, son muy insuficientes desde la dictadura instalada desde 1973 a 1984.

Esa dictadura significó un fuerte golpe a la Enseñanza de la Filosofía a nivel medio por la proscripción de muchos de sus profesores, por la adopción de programas retrógrados e ideologizados, por la exclusión de muchos de sus temas y la inclusión de otros no filosóficos, por la designación de “inspectores” autoritarios que intentaron castrar la problematización, el análisis crítico y el debate.

---

<sup>154</sup> Ardao.A. Op.cit. pag.10

Sin embargo, la disciplina no fue retirada del currículo ni reducida en su carga horaria.

Tras la apertura democrática, que fue acompañada de necesarios, urgentes y apresurados cambios, en 1991 se inició una discusión a fondo para la renovación de programas, con participación de los profesores de todo el país. De ese debate surgieron programas centrados en problemas, articulados y abiertos, acompañados de cambios metodológicos de importancia, que se aplicaron experimentalmente desde 1993 y se generalizan en 1995.

Estos cambios no fueron acompañados de medidas lo suficientemente fuertes y sostenidas de actualización docentes. Tampoco hubo edición de materiales didácticos auxiliares para los docentes, ni fue posible cambiar sustancialmente el sistema de evaluación. Sin embargo, el cambio realizado fue un paso fundamental al estructurarse los cursos de filosofía en torno a problemas. De ese modo se comienza a superar los principales defectos de los programas organizados en torno a la historia de la filosofía o a sus sistemas, temas o nociones, que siguen dominando la enseñanza de la filosofía en la mayor parte del mundo. Las dinámicas generadas por este cambio programático habilitaron un sostenido y positivo proceso de transformaciones en la enseñanza de la filosofía. Aparecieron iniciativas referidas a la formación de los docentes, se fueron elaborando algunos materiales didácticos auxiliares (todavía insuficientes) y se abrió la investigación y discusión respecto a la evaluación, introduciéndose también algunos cambios. Mediante revisiones regulares, los programas y métodos se fueron actualizando y mejorando constantemente.

En el año 2002 la Asociación Filosófica del Uruguay elabora un documento en el que incluye el potente concepto de función filosófica, que habilita pensar adecuadamente estas cuestiones. Decía ese documento:

“La 'enseñanza filosófica' no se reduce a la presencia de una asignatura en el curriculum, sino que implica una perspectiva radicalmente diferente de entender qué es la educación, qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje. Esta perspectiva filosófica, no abarca sólo a la asignatura 'filosofía', sino a toda la educación. La

'enseñanza filosófica' -sigue el documento- no puede ni debe reducirse a una asignatura llamada filosofía. Hay lo que podríamos llamar una función filosófica que trasciende con mucho las posibilidades de una asignatura. (...) Esta función filosófica no puede ni debe ser ni patrimonio ni responsabilidad de una asignatura aislada, sino que es patrimonio común y responsabilidad a ser alcanzada a través de todo el curriculum (en el sentido amplio: a través de todo el contenido de la educación, de todo lo que hay y se hace en el seno de las instituciones educativas).

La función filosófica es un modo específico de articular y reformular la relación entre enseñanza y aprendizaje. Un modo de transmisión educativa filosófico. (...)

En este modo, la trans-misión educativa, apunta a producir un cambio, una ruptura en el sujeto, en el discípulo, que ponga en movimiento un proceso de constitución de una subjetividad autónoma. Lo fundamental no es el objeto señalado, los saberes que el maestro enseña, sino el mensaje que el maestro trans-mite al discípulo a través de los saberes que enseña, y que permite la constitución de este como sujeto y la construcción de sus saberes.

En este modo de concebir la transmisión educativa y la relación de los hombres con sus saberes, no se supone que el discípulo no sabe y hay que iniciarlo en las reglas de un saber ya constituido. Se parte de los saberes que el discípulo trae para producir una ruptura en el modo de relacionarse del discípulo con sus saberes. Una ruptura que es un poder de comienzo, el poder de vincularse libremente con los saberes (viejos y nuevos) -no de continuarlos- de transformarlos y de transformarse, de construirse como subjetividad autónoma capaz de apropiarse (críticamente) de los saberes enseñados, para adquirir el poder de distanciarse de ellos, de recrearlos y de desarrollarlos creativamente. Por otra parte, el maestro al enseñar, no puede seguir el movimiento propio del alumno. No puede garantizar su aprendizaje. Lo que el discípulo aprende (esencialmente, a ser libre) está más allá del saber que el maestro enseña; no es del plano de lo objetivo, sino de lo subjetivo; no tiene tanto que ver con los conocimientos sino con las personas y con los modos de éstas de relacionarse con otras personas,

con el mundo, con los conocimientos, consigo mismas. <sup>155</sup>Hay una discontinuidad entre enseñanza y aprendizaje: el estudiante aprende, a través de lo que el maestro enseña, otras cosas que las que éste señala. Y, sin embargo, en esto consiste la grandeza de la enseñanza del maestro: que enseña a ser libre enseñando tal o cual saber”.<sup>156</sup>

Esta idea de función filosófica se proyectó en cuatro partes. Sólo una de ellas fue aprobada por las autoridades de nuestro sistema educativo, y posteriormente reducida en su carga horaria a una sola hora semanal y sólo en el primero de los 3 años del Bachillerato. Algo es algo...

Aquí se inserta la exposición del Prof. Elbio Silveira Ramos.<sup>157</sup>

### ✓ **Problemas y aportes actuales**

Quisiera presentar brevemente el trabajo que actualmente, está desarrollando un equipo de cuatro investigadores, que observamos aulas de un grupo restringido de profesores de filosofía para detectar en qué consiste exactamente lo filosófico de las prácticas filosóficas, y en qué sentido eso puede aportar a la didáctica de otras disciplinas. También trabajamos con otros métodos y técnicas complementarios (relatos de aprendizaje y enseñanza, entrevistas en profundidad, grupos de discusión).

En ese trabajo hemos ido seleccionando algunos conceptos importantes para pensar lo filosófico en la enseñanza de la filosofía en la Educación Media:

- los textos (¿qué hace filosófico el trabajo sobre un texto?)
- los vínculos (propios del aula, con el conocimiento, entre profesor y estudiante, de los alumnos entre sí, etc.)
- el rigor (específicamente el rigor filosófico en la enseñanza de la filosofía; el rigor propio de una educación filosófica).

Me detendré sólo en este último punto, que surgió a partir de referencias relevantes que surgieron en la documentación que hemos

---

<sup>155</sup> Cfr. Douailler: “A filofia que começa; desafios para o ensino da filosofia no próximo milenio”. En: Gallo, S., Cornelli, G., Danelon, M.: *Filosofia do ensino de Filosofia*, Petrópolis, Vozes, 2003, pag. 17 – 32.

<sup>156</sup> AFU: Documento sobre Educación Media Superior y Educación Filosófica, 2002

<sup>157</sup> Cfr. Silveira Ramos, E. “Buscando en Critica de los Saberes una aporte a la autonomía de la conciencia moral; experiencia de aula”.

ido recopilando con las técnicas indicadas,<sup>158</sup> y que ilustro con estas citas de tres colegas participantes en la investigación:

"Me molesta mucho una idea, que lamentablemente es muy común entre mis colegas, sobre que la erudición y la rigurosidad no sólo nada tienen que ver con la inteligencia y el conocimiento, sino que además parecen ser enemigas del pensamiento".

"A mi entender pensar por uno mismo es una práctica de libertad (...) pero desconociendo ese rigor y sin tener herramientas intelectuales para hacerlo ¿sería posible ver las cadenas?"

(Entre los profesores de la Facultad de Humanidades) "me encontré con gente muy prestigiosa, intelectuales rigurosos, sólidos por supuesto". Con ellos "Aprendía filosofía, no a filosofar".

"Muy ambivalente lo que me pasó con el Profesor XX: era un tipo al que yo odiaba y me seducía terriblemente. Odiaba porque era un clima tenso, casi violento. El tipo hacía un ejercicio de poder terrible y de desprecio al otro. Pero algo me movió y me permitió descubrir una exigencia intelectual, un goce frente a la exigencia intelectual que de alguna manera tenía que ver con la cuestión filosófica. Como que ahí se instaló lo propio del desafío filosófico y de pensar filosóficamente. (...) Situaciones de mucha exigencia pero que de alguna manera como que nos templaron. Era políticamente incorrecto, éticamente incorrecto, era terrible; pero era el tábano, también. (...) No era un profesor horrible que me enseñó a no ser como él. Él tenía claro que así no había que ser. Pero había algo, desde otro nivel, que me parece interesante desde otro lugar y otro vínculo, que tenía que ver con la exigencia intelectual. Te promueve pensar desde otro lugar. A mí me sacó de la comodidad. (...) Estaba descubriendo un mundo que cortó con un mundo del pasado".

Para intentar caracterizar el rigor filosófico en el aula, el rigor de una educación filosófica, paseamos por diccionarios, que nos dicen que rigor, alude a rigidez, dureza, inflexibilidad, frialdad. También quiere decir: exacto, preciso, minucioso. Y “sin concesiones ni excepciones”, “sin dejar nada por examinar”. La fórmula “de rigor”

---

<sup>158</sup> La documentación completa esta en: Bertollini, Gonzalez, Langón, Macedo: “Escenario de la Educación Filosófica”. 2008

remite al “cumplimiento indispensable de ciertas reglas formales”. El rigor histórico es la “exactitud en un relato o historia”.

Hablar de rigor es por demás sugestivo y ambiguo. Rigidez, inflexibilidad, frialdad y formalismo más bien suenan a algo antifilosófico.

El riesgo de todo rigor intelectual es caer en rigorismos y formalismos antifilosóficos. Si “rigor” tuviera que ver con la aplicación rigurosa de normas, no habría espacio para filosofar, para discutir supuestos y fundamentos, para argumentar racionalmente, para cambiar normas. En este sentido, el rigor puede con razón ser visto como enemigo del pensamiento, pues sería la inversión antifilosófica de la fórmula kantiana que hacen esos profesores de filosofía que creen que es posible aprender filosofía, pero no aprender a filosofar.

### ✓ **Hacia un rigor filosófico**

Un rigor “que no deje nada por examinar”, que sea “sin concesiones ni excepciones”, sí que sería filosófico.

El rigor filosófico no requiere rigor histórico, ni se ata a un género literario. En las introducciones del Banquete y el Parménides queda claro que el relato es más bien construido que exacto. La filosofía habita diálogos, ensayos, monografías, aforismos, tratados...

A. Ranovsky<sup>159</sup> propone dos criterios de rigor filosófico en contraposición con el rigor científico:

a) “Si un trabajo intelectual no aborda nuevamente las cuestiones de principio, no es filosóficamente riguroso”.

b) “Si una producción intelectual no admite su apertura al juicio permanente del tribunal de la historia de la filosofía y no traba el diálogo en el que conviven las teorías filosóficas que la historia va legando, no es filosóficamente rigurosa”.

Tomando esta propuesta con beneficio de inventario<sup>160</sup>, nos parece que la noción de rigor filosófico ha de estar necesariamente ligada a:

---

<sup>159</sup> Ranovsky, A. “ la definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza”, En Cerletti, A. (comp), (2009). La Enseñanza de la Filosofía en perspectiva”. Bs As. EUDEBA



- Prácticas de pensamiento en los niveles de mayor profundidad, cuestiones de fondo, problemas sustantivos, donde las posiciones irreductibles no pueden ser laudadas definitivamente, y donde, justo porque parece imposible, es una exigencia ineludible, en su mayor radicalidad,

- El diálogo, entre todos, a través de todos los tiempos y las culturas (no sólo la filosofía occidental) sin fin.

Asumiendo otros aportes del autor citado, podemos decir que:

- el verdadero rigor se sustenta en la actitud, el compromiso y el "comportamiento incondicionado" del filósofo;

- el problema (y no el autor) es el "canon" del rigor;

- si la filosofía se reduce a una disciplina o asignatura académica y no contempla el resto, no es rigurosa. O sea: la rigurosidad filosófica exige "contaminar" a toda la educación y toda la sociedad.

Y esto último nos trae de vuelta a la noción de función filosófica.

Kant, en célebre texto<sup>161</sup> nos dice que "aprender filosofía es imposible", porque "aprender" es "imprimir en la memoria o en el entendimiento lo que puede sernos expuesto como una disciplina acabada", y eso no puede hacerse porque no hay en filosofía un libro de "sabiduría y conocimiento confiable (...) sobre la sabiduría universal, al cual pueda remitirme como puedo hacerlo, por ejemplo, con Polibio, en el caso de la historia, o con Euclides, en el caso de la geometría". Pero hoy, los mismos ejemplos de esos libros, debería hacernos obvio que tanto en las ciencias "históricas" (empíricas) como en las "matemáticas" (formales), no hay conocimiento indiscutible y acabado. Y que también en ellas se trata de "ampliar la capacidad de entendimiento de la juventud que le ha sido confiada a uno y de formarla para su posterior comprensión más madura y propia", y no de engañarla "con una sabiduría que se presenta como ya acabada,

---

<sup>160</sup> En el primer criterio sería necesario determinar con mayor exactitud que se quiere decir con cuestiones de principios. Respecto al segundo, creemos necesario una reformulación, porque la referencia a un juicio y a un tribunal, y la limitación del diálogo, al interior de cierta comunidad, están lejos de satisfacerlos. Como estamos e fecundo diálogo con el autor, nos pareció "de rigor" citarlo textualmente.

<sup>161</sup> En el mismo instante en que se logra determinar el objeto "aula de filosofía" "como un espacio filosófico se comprende que ese espacio no puede ser un aula, sino todos los espacios de aprendizaje". Ranovsky.A.: "De la enseñanza de la filosofía a la educación filosófica". Ponencia inédita, IPA 1999.

pensada para ellos por otros”. También en ellas no se trata sólo de aprender pensamientos (informaciones históricas o matemáticas), sino de aprender a pensar (históricamente, matemáticamente); también en ellas se trata de aprender a historiar, a matematizar.

### ✓ **Algunas concreciones**

Actualmente se están implementando dos iniciativas referidas a la mejora de los profesores de Filosofía de Educación Media, ambas radicadas en el Área de Perfeccionamiento docente y Estudios Superiores (APES).

Se ofrece, por un lado, Cursos de Perfeccionamiento en las disciplinas que integran el currículo de la formación de profesores de Filosofía. Se procura así colaborar con la formación de personas que puedan ir paulatinamente especializándose en cada una de las disciplinas que forman ese currículo<sup>162</sup> modo de asegurar un cuerpo docente capaz de formar con solvencia y rigor disciplinar, en filosofía, a los futuros profesores.

Por otro lado, se acaba de aprobar un posgrado (Especialización y Maestría) en Didáctica de Artes Visuales, Español, Filosofía, Literatura, Matemáticas y Música, que formará en la Didáctica Especial de cada una de esas especialidades, con una orientación problematizadora y articuladora que habilitará espacios de trabajo en común, potenciando el enriquecimiento mutuo de las respectivas didácticas.

---

<sup>162</sup> Kant. E. “Noticias de la disposición de sus lecciones; semestre 1765-66”, en Kant, Sobre Pedagogía: textos, Montevideo, UDELAR, 1978



## *Para encarar la Educación en Uruguay, hoy*

*Setiembre, 2007*

El Uruguay ha adquirido ciertos hábitos para encarar la educación. Los hábitos de la mirada determinan lo que se “puede” ver. Y parte sustancial de lo que no dejan ver es, justamente, esa orientación habitual de la mirada... Eso condiciona los modos de percibir el futuro. Por eso trataré de cuestionar esos hábitos y esbozar alternativas.

### **1.**

El punto clave para encarar lo *educativo* reside en cómo se consideren las relaciones entre la educación, las personas, la sociedad y el conocimiento.

Un modo en boga de articular estas relaciones presenta como deseable una “sociedad democrática”, ligada sin conflicto a una “sociedad del conocimiento”. Educación y conocimiento serían medios para el logro de fines sociales. Bastaría con que muchos accedieran a esos instrumentos para obtener una sociedad más justa. Las dificultades serían meros obstáculos de facto, superables con mejores técnicas, voluntad y esfuerzo, sin que fuera necesario problematizar el mundo de hoy.

Las cuestiones educativas y cognitivas quedan así reducidas a instancias no educativas ni cognitivas. No habría que ocuparse en formar sujetos sensibles ante la realidad actual, que se pusieran en movimiento para enfrentar sus impactos, que para eso se relacionaran de manera crítica con saberes y valores, que fueran capaces de crear y producir conocimiento apropiado, que participaran solidariamente como agentes –y no como meros pacientes- en la vida social y política. Sin embargo, es de esos asuntos que debe ocuparse la educación, y de ello depende, entre otras cosas, la posibilidad real de producir conocimiento.

### **2.**

Hay que pensar la educación a partir de la consideración de los principales conflictos del mundo de hoy. Baste mencionar una aporía

actual para desechar toda consideración “ingenua” de las relaciones entre educación, conocimiento y sociedad: que en este momento coexiste el conocimiento en la plenitud de su potencia con los mayores crímenes contra la humanidad, con la más terrible pobreza y la más indignante y ostentosa riqueza. Hay que pensar la educación desde el impacto de la constatación de que la actual *sociedad del conocimiento* es criminal, antiética, antihumana.

La cuestión clave respecto a la educación es la necesidad de pensar su función en la construcción, desde su propia identidad, de subjetividades individuales y colectivas. Función esencialmente *educativa*. Plantear la educación en perspectiva *democrática*, de construcción del *poder del pueblo*, requiere partir desde cada *identidad*. Es decir, desde la *importancia propia* de cada una, desde la dignidad y el valor de lo que se es, colectiva e individualmente. Educar, desde ahí, es sostener la construcción y des-arrollo del *poder* de cada uno y del *poder* de todos; proveer a todos y a cada uno de espacios de prácticas de libertad, y de los instrumentos necesarios para que vayan ejerciendo y ampliando su poder, el poder del pueblo.

Puesto que hay *diversas identidades*, que implican diversidad de saberes, de valores, de sensibilidades, se trata de reconocerlas, de estimarlas, de partir de ellas para ponerlas en relación con otras, relación de mutuo aprecio y de mutuo cuestionamiento, de modo de avanzar en dia-logos, a través de distintos “logos”.

### 3.

Las cómodas “recetas educativas” pretendidamente universales, de marcada tendencia etnocida, que suelen arrancar por la negación de la dignidad de lo propio, por su descalificación, por su reducción a la impotencia, se limitan a uncir la educación al actual flujo de dominación. Suelen insertarse en el marco de visiones economicistas que suponen que el mercado se encargará de regular la vida en sociedad en la medida en que la “democracia” se reduzca a garantizar el libre acceso a “bienes” (como “el conocimiento”) y “servicios” (como la educación formal), y a garantizar la “iniciativa creadora” con el acceso al “crédito”. La educación, en ese marco, ya no necesita tanto mantener un aparato lleno de *contenidos disciplinares*, sino *controlar* las entradas y salidas de una institución que, sin dejar de ser

disciplinadora, más bien se preocupa por generar nuevos *ritmos* que le permitan *contener* cada vez más gente, más horas al día, más días al año, más años en la vida. Para que *manos invisibles* (o no tanto) puedan seguir moldeando -sin el contrapeso de una educación democrática, crítica, creativa y solidaria- las individualidades personales y colectivas que el sistema global reclama para seguir funcionando.

La *entidad* de la cuestión *educativa*, al menos en nuestro país, queda puesta de manifiesto incluso por los esfuerzos que el sistema global hace por desacreditar, debilitar y dismantelar *nuestra* educación, o sustituirla por otra. Porque eso resalta que nuestra educación uruguaya, aun en su marco fuertemente *disciplinador*, tradicionalmente ha formado gente *indisciplinada*: sólida en sus críticas, libre en su creatividad, con fuerte compromiso solidario. Por eso hay que defender la escuela. No se trata, por cierto, de repetirla, que implicaría negar esas características, sino de repensar y discutir sus formas, sus contenidos, sus ritmos; su sentido. Y renovarla.

#### 4.

Como dije más arriba, los problemas *educativos* han sido opacados y *sustituídos* últimamente, en nuestro país, por propuestas *no educativas*, consistentes en esfuerzos por lograr ingresos y permanencias mayores en el interior del sistema educativo. No se trata de propuestas *educativas* porque, por un lado, se desentienden de los *aspectos educativos* de todo lo que ocurre *fuera* de la educación formal institucionalizada; y, por otro lado, no se ocupan de lo *educativo* que transcurre *dentro* de la educación formal. Ahora no me referiré a esas propuestas, sino que me ocuparé de trazar algunas líneas para *repensar nuestra escuela*.

Es fundamental pensar la educación desde una perspectiva *antropológica* y *ética* (que esboqué en el punto 2). No se trata de caer en falsas oposiciones, respecto a la discusión de aspectos particulares, sino de alcanzar un punto de vista general que permita comprender lo educativo como un todo. Se trata de asumir una posición en un lugar desde donde *mirar la educación como formación de personas y grupos humanos*, actores libres y responsables capaces de establecer relaciones de convivencia, lo que supone también *generar espacios*

aptos para desarrollar relaciones capaces de ponernos en condiciones de pensar y discutir todo lo que *pasa en* la educación y lo que *debería pasar* en ella. Desde esta perspectiva es posible debatir, racional y razonablemente, por ejemplo, sobre la transmisión de recursos culturales (conocimientos, valores, instrumentos...). En cambio, cuando *partimos* de alguno de esos (u otros) aspectos parciales, fácilmente caemos en la unilateralidad empobrecedora y *perdemos la orientación*, porque nos desligamos de una visión total y compleja de las relaciones entre educación, conocimiento y sociedad.

## 5.

Cierta concepción *mítica* del *conocimiento* espera que él, mágicamente y contra toda evidencia, solucione las grandes aporías del mundo actual; aporías que lo incluyen como uno de sus factores. Hasta confía que nos cure de la pobreza y de la muerte.

Lo piensa como *sustantivo* y en *singular*: “el conocimiento”. Un producto humano que es una *cosa singular*: única y homogénea, distinta y contrapuesta a otros saberes que no son “el conocimiento”, que también incluye un complejo de reglas y técnicas cuyo dominio permite su *re-producción* y crecimiento indefinido y sin conflicto, que es una cosa éticamente *neutra*; cuando no directamente *buena*, pues siempre trae “beneficios”.

A largo plazo, *el conocimiento* sería siempre un “bien”; ético y económico. Se podría *adquirir* o *distribuir*. Estaría radicado en determinados *lugares* a los que habría que *acceder*: la escuela, internet, la Academia, los centros de investigación “de punta”... Por cierto: no es exactamente en el mismo sentido que se aplica la fórmula “el conocimiento” cuando alude a lo que se hace, descubre e inventa en los centros de punta o se está pensando en la preparación de aprendices para esas tareas, que cuando habla de los *productos* de esos trabajos o de la *divulgación* de los mismos. Específicamente, en la escuela no se *produciría* conocimiento, sólo se *accedería* a él: lo que se enseña ahí como *conocimiento* difiere considerablemente de lo que se hace allá *para conocer*. Prevalece una imagen demasiado simplificada del conocimiento cuando lo entendemos como aquello que adquirirán quienes accedan a la educación formal.

Tengamos presente también que, hoy, muchos de los centros que trabajan en conocimientos e inventos “de punta” los atan a inmediatos intereses industriales, productivos o instrumentales, ligados a la maximización de ganancias. Se sobredimensionan campos, otros quedan inexplorados. Bajo la apariencia de homogeneización, el conocimiento se fragmenta. Bajo la apariencia de procurar el bien de todos, se lo instrumenta en la consolidación de una sociedad injusta.

## 6.

Desde la perspectiva de una “ética del conocer” habría que repensar el acto humano de *conocer*. Verlo cargado de afectividad, conflictivo, valorativo, nunca neutro; siempre insatisfecho y problematizador. Verlo como *productor de conocimiento*, y también como *constructor de subjetividad*. Entonces la tarea *educativa* se transmuta: ya no puede ser concebida como *distribución* de informaciones, sino como *formación* tanto de las personas como de sus modos de relacionarse y constituir comunidad.

No cabe *desconocer* que *conocer* es un acto que se desarrolla formando subjetividades y *produciendo conocimientos* en *lugares* y *culturas* que no son sólo los ámbitos exclusivos (e interiores a cierta cultura) a que hicimos referencia. Los seres humanos *están conociendo*. Desde que van aprendiendo a caminar o hablar, realizan actos de *conocer* y, a veces, *producen nuevos conocimientos*. En múltiples lugares: en torno a los fogones, las familias, los barrios, los talleres, las calles, los templos, las aulas, las empresas, los cafés, los teatros..., *están conociendo*. Tampoco es posible *ignorar* que, al lado de estos y otros tradicionales lugares y fuentes de *conocer*, se vienen desarrollando nuevas formas de conocer y construir subjetividad, tales como los medios de comunicación o internet.

*Conocer* es una actividad conflictiva y plural. Es un proceso histórico y colectivo del que participamos todos y que nos va constituyendo. Proceso que no se puede abstraer de las demás actividades sociales, y ligado estrechamente a sensibilidades, deseos y valores.

Tal vez convenga -para poder pensar el *conocer* sin quedar presos del paradigma todavía “positivista” y “cartesiano” que aísla y privilegia “el conocimiento” y sus métodos- recurrir a la noción más amplia de



“saberes”, que incluye los saberes de la propia corporeidad, de sentir y valorar, actitudes y destrezas físicas e intelectuales...

Desde la *pluralidad* de los saberes se trata de poner el acento más en las relaciones que en las cosas. Una vez que se ha superado la concepción que se encierra en un “conocimiento” y descalifica todo lo demás, puede permanecer, sin embargo, la tentación de establecer entre los saberes y entre las disciplinas órdenes jerárquicos de privilegio. A nivel educativo, se ha podido preguntar recientemente “¿qué conocimientos privilegiar en el currículo?” Parece que sólo se concibe el acto de educar como la transmisión de saberes seguros, consolidados, ya establecidos y rígidamente jerarquizados.

Pero el *conocer* como acto *problemático*, su pluralidad como *conflictiva*, implica evitar presentar esa pluralidad como compartimentos estancos a jerarquizar. A nivel cognitivo, se trata de potenciar el conocer articulando en profundidad saberes que se problematizan mutuamente. A nivel educativo, la relación básica es la de los sujetos con sus saberes: cómo relacionarse con lo que se sabe o se cree saber, con lo que se ignora, con lo que no puede ser conocido. Por supuesto es posible establecer con los saberes pacíficas relaciones de dependencia: no dudar, no cuestionar, repetirlos, separarlos. Pero también es posible relacionarse con ellos: valorándolos, cuestionándolos desde otros, sometiéndolos a análisis racional, relacionándolos, comparándolos, previendo sus consecuencias, aplicándolos, poniéndolos en duda, cambiándolos, modificándolos, creando otros...

Sería bueno que en la escuela se profundizara en saberes diversos, se los gustara, se los valorara a fondo, se fuera capaz de producirlos, se advirtiera lo que se pierde al negarse a uno de ellos. Que se viera también que pueden entrar en conflicto entre sí, que todos no pueden profundizar en todos y que profundizar uno significa unilateralizarse. Así se podría ir avanzando, entre todos, a través de diversos saberes.

Esto llevaría a otro modo de pensar el *currículo* desde otra concepción del conocer: que habilite a trabajar crítica y creativamente con los conocimientos; que establezca otra relación entre enseñanza y aprendizaje... Y formar docentes capaces de educar. Quizás ampliando aquella idea que Kant aplicaba sólo a la filosofía y considerándola no

una limitación, sino un campo de potencialidades: que no se puede aprender filosofía, sino aprender a filosofar. Advirtiéndole que, hoy, tampoco se puede aprender física, sino a “fisizar”, a “matematizar”, a “historizar”... Es decir, que sólo se puede (y debe) aprender a pensar (y más ampliamente a ser humano, a sentir, valorar, vivir...) de modo geográfico, literario, artístico, con los recursos y potencial de cada disciplina. Pero no alcanza con dominar una especialidad. Hay que crear espacios de trabajo conjunto entre las disciplinas.

7.

Quería terminar con un breve punteo de la *concepción de la docencia* que esto implica.

Siempre se enseña. Todos enseñan lo que son, lo que valoran, lo que saben. El que enseña *se enseña*: manifiesta su *identidad* ante otros. Les propone lo que estima valioso (sensibilidades, conocimientos, acciones).

Lo que se enseña no es lo que se aprende. El que aprende, *responde* a la enseñanza: dejándose cuestionar por ella, cuestionándola, construyendo con, contra y pese a ella, sus propios saberes, sus propios valores, su modo de relacionarse.

Todos enseñan, pero la docencia es una profesión. No se trata sólo de enseñar, sino *de enseñar bien* (en el estricto sentido ético –y no sólo técnico- del término). Hay buena y mala *praxis* de la enseñanza. Aunque sus gravísimos efectos nocivos no sean tan visibles o impactantes como los de otras profesiones. No basta saber para ser docente. Tampoco basta con dominar técnicas de enseñanza. La *docencia* es una específica relación entre seres humanos con saberes y valores propios, en diálogo en el conocimiento.

La acción docente no es eslabón en una cadena de transmisión de lo ya sabido. Involucra *investigación*. En ella se pone en tela de juicio lo sabido, se discute, *se crea conocimiento*.

La docencia está en relación con la sociedad de que forma parte. Los problemas de ésta impactan en su *interior*; las cuestiones educativas son sociales. La docencia incluye diálogos entre lo que pasa *dentro* de las instituciones educativas y lo que pasa *fuera*. Implica fluido intercambio entre educación formal y no formal; mutuo

enriquecimiento entre los modos de diálogo educativos y los modos de participación en la sociedad.

*Enseñar* es básicamente indicar una orientación en el mundo actual, señalar caminos, apuntar hacia futuros. No imponerlos. Es poner a disposición de todos los recursos de la propia cultura, en un proceso de discusión crítica, abierto a la creación de caminos alternativos ante los problemas actuales del mundo.

## **8.**

Falta un “cierre”. Mejor así. Mi intención no es “cerrar” nada. Sólo quise poner a disposición de los lectores algunas reflexiones para ayudar a pensar entre todos las relaciones entre la educación, las personas, la sociedad y el conocimiento.

# *Reflexiones en Educación*

## *Les Papiers.*

### *Nº 47: De l'Université dans la crise des savoirs Du College International de Philosophie*

*Julio, 1999*

#### ➤ **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 omnisapiente*), 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 *desubjetivarse* 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 *guarani*) 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»)<sup>163</sup> sin embargo no utilizaron el posesivo *oré* que excluiría al escucha. Y «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 *grafía*, 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

---

<sup>163</sup>. 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 «*bigotudos*», y que los traductores traducen indistintamente o según el contexto (pero, en el fondo, arbitrariamente, induciendo un sentido) por «*cristianos*», «*extranjeros*» o «*blancos*».

(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*.<sup>164</sup>

De la madre que introduce al *lenguaje*, al abuelo(a) que *transmite* 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 hora de *mirar* o de *leer* realmente a *esos mbya* y a *nuestra gente*<sup>165</sup>.

---

<sup>164</sup>. 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.

<sup>165</sup>. *Mbya*, claro, quiere decir *gente*. Nostros (*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*.

✓ **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»<sup>166</sup>. 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*

---

<sup>166</sup>. 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)



*retara* lo hace *humano*; al hacerlo pedazo propio, lo libera; al liberarlo lo hace pedazo propio (tal vez podríamos decir *lógicamente*).<sup>167</sup>

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.<sup>168</sup>

«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 dé 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’». <sup>169</sup> 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

---

<sup>167</sup>. 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*’ ».

<sup>168</sup>. Op. cit. p. 25 y ss.)

<sup>169</sup>. Cadogan, op. cit. p.73

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

(Lorenzo Ramos)<sup>170</sup>

Formación y con-formación y unión y desunión *intracultural*, la educación es *trans-misión* 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.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup>. 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

<sup>171</sup>. 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

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.<sup>172</sup>

✓ **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*.<sup>173</sup> 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

---

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 explicación 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). Las 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.

<sup>172</sup>. *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 *mbya*; pero que enviáramos a nuestros hijos a convivir 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?

<sup>173</sup>. 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.

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 *hábitat*.<sup>174</sup>

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

---

<sup>174</sup>. 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.

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 in-significante, sino que todo es significativo y por ello obliga a resignificarlo todo. Que nada es indiferente, 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 *conmensurabilidad*, 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 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 *diá-logar*.

Pero me parece necesario seguir dando vueltas.

### ✓ **Una vuelta por la filosofía.**<sup>175</sup>

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

---

<sup>175</sup>. 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.

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...<sup>176</sup>

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, 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

---

<sup>176</sup>. Esta sugerencia proviene de Guillermo Kerber, quien me indicó el sentido de la *diacrítica* como discernimiento a través del juicio.

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 heracliteano.

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 *trans-parencia*, 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* (*diacción*). 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 historizada 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.<sup>177</sup>**

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**».

---

<sup>177</sup>. 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.

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 sería Polibio en historia o Euclides en geometría, le parece posible *aprender* las ciencias *históricas* y *matemáticas*.<sup>178</sup>

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 *cetético* 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

---

<sup>178</sup>. La clasificación kantiana coincide bastante con la más habitual actualmente de *ciencias fácticas* y *ciencias formales*. Pero incluye decididamente la *lógica* en la *filosofía*.

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, literaturiar... 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.*

➤ **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 *diálogos*. 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: grupífcos, discipliníficos) 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 *interconmensurable* 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*.





**CAPÍTULO III:**  
**DIÁLOGO INTERCULTURAL**



## *¿Por qué y para qué el diálogo intercultural entre concepciones del Ser Humano?*

*Octubre, 2007*

Cada uno “se va haciendo humano” (se va *hominizando*) en el complejo de relaciones del *grupo humano* en que se *cría*. Los seres humanos que le son próximos lo van criando en el seno de los modos de relacionar(se) propios de *su* cultura: una determinada estructurada “grilla simbólica”, disponible para cada uno, *desde* la cual se constituyen y actúan los grupos humanos y las personas, siempre en devenir, como su cultura

No ha *ente* humano fuera del entramado de relaciones de cada uno de los distintos grupos humanos con cultura.<sup>179</sup> La *entidad* humana es relacional. No hay *entidad humana* no grupal, no-cultural, extra-cultural o supra-cultural.

La pregunta antropológica clásica, la pregunta por el *ente* humano: “¿qué es el Hombre?”, se plantea siempre desde determinada cultura; por tanto, no puede recibir una respuesta directa de tipo *universal*, que no sea más bien respuesta a la pregunta: ¿qué es el Hombre *para* (según) determinada cultura en cierto momento de su desarrollo?

La *entidad* de algo, no es sólo lo que es, sino su *importancia*. La pregunta antropológica por la *entidad humana* no apunta sólo a lo *descriptivo* (no es solo *ontológica*): qué, quién, en qué tipo de relaciones, con quiénes, en qué contexto, cómo... se es *humano*; es también y al mismo tiempo una pregunta *valorativa* (*ética*). Por su *importancia*, su *valor*, su *dignidad*.

Tanto el *ser* como el *vale propio* de los seres humanos, su *id-entidad*, se da en la relación entre la *id-entidad personal* de cada uno y las *id-entidades cultural* de su grupo. Para cada uno, su entidad propia (lo que es) es su propia entidad (lo que importa). Cada uno *es* hombre en su cultura y su grupo. Nos *hominizamos* en distintas maneras. De entrada, el hombre *difiere* del hombre.

---

<sup>179</sup> Ref. a Estermann, J: Filosofía Andina. Quito, Abya Yala, 1998.

Es *en* cada cultura que se descubre la dignidad de *ser humano* al descubrirse la dignidad de sus *integrantes*. Desde cada cultura es posible descubrir la *diversidad de modos de ser humano*. Es posible advertir *otras entidades culturales* que, porque son diferentes e irreductibles a la propia, son *como* la propia, pues son propias de *otros que son humanos*. El *etnocidio* es *humanicidio*.

Se trata de reconocer que todo hombre y toda cultura, es igualmente humana e igualmente digna siendo distinta. Los seres humanos se constituyen como *radicalmente* distintos, porque el *ser* propio de cada uno, reside en su propia *valorización* del sentido de ser humano. Porque tienen *id-entidades radicalmente distintas*, es que *los seres humanos* pueden reconocerse como tales, compartiendo distintas *id-entidades humanas*.

Los caminos de ese *reconocimiento*, coinciden en los caminos de posibilidad de *humanidad*, porque la humanidad es grupal antes de individual. Es *relación* antes que cosa. El camino del *desconocimiento* de los otros, es camino de desconocimiento de la propia humanidad, no es camino de *hominización*.

Los caminos de humanización son de *dia-logos*, avanzan “a través de” distintos lenguajes, razones; son de *dia-ethos* (a través de distintos valores), son de *sia-pathos*, (a través de distintas sensibilidades).

Poner en diá-logos distintas *concepciones del ser humano*, es dialogar desde lo más radical: desde lo que tenemos de más distinto, que es lo más común. A ver si entre todos podemos *concebir* una nueva humanidad, que no se parirá sin dolor.

Este trabajo de concepción y parto requiere la construcción de *espacios* adecuados (espacios “entre”, espacios “inter”) donde las *acciones humanas* de diálogo intercultural se van dando:

✓ *Abrir espacios interculturales*, crear espacios de diálogo *entre* culturas, es tarea *practicada* seguramente a diario y en muchas partes, *anunciada* en esfuerzos y experiencias puntuales. Aunque falta aún mucho camino por recorrer, es tarea *preparada* y buscada, en el esfuerzo por

✓ *Interculturalizar*<sup>180</sup> *espacios intraculturales*. Quiero decir, introducir la perspectiva intercultural en el interior de espacios notoriamente propios de determinada cultura, de modo de *transformarlos*. Por ejemplo:

- Introducir lo intercultural en el seno de *disciplinas* notoriamente “monoculturales” o fonológicas, tales como la *teología* y la *filosofía*, y sus tradicionales *formas*: libros, revistas, asociaciones, congresos... Lo que está transformando los modos de *concebir* las cosas.

- Introducir lo intercultural en el seno de la *educación*, de la *escuela*, en las instituciones específicamente de *endoculturación*, de modo que sus *espacios* lo sean del diálogo intercultural, que en sus aulas puedan irse constituyendo personas *en diálogo*.

Este congreso forma parte de estos esfuerzos.

Quisiera agregar el comentario de dos experiencias e introducir alguna propuesta para la creación y mejora de espacios de estos tipos.

La primera experiencia, fue un proceso de diálogo intercultural sostenido entre 1988 y 1993 con un pequeño grupo mbya que estuvo en Uruguay. El *espacio* de diálogo fue un lugar en común, compartido, pero no propio de ninguna de las dos culturas, sino un “entre” construido. Su *lugar* fue principalmente en el ámbito guaraní (junto a sus casas y fogones, caminando o sentados en troncos o bancos)<sup>181</sup> ; la *dinámica* compartida solía girar en torno al mate, propio de su cultura pero que define también desde hace mucho la identidad uruguaya; el idioma fue el castellano<sup>182</sup>, lengua a que ellos *se* traducían (de manera bastante distinta, más coherente y precisa que las que suelen hacer nuestros traductores). De esa experiencia “nosotros” aprendimos mucho... Pero no creo que haya tenido mucho efecto en nuestra cultura<sup>183</sup> (que era una fuerte expectativa que tenían

---

<sup>180</sup> Término de Dina Picotti, en el “concepto” de éste Congreso

<sup>181</sup> No siempre. En ocasiones los mbya visitaron nuestras casas, o nos encontramos ocasionalmente en reuniones en diversas instituciones

<sup>182</sup> En ciertos casos y especialmente con ciertos interlocutores, en portugués.

<sup>183</sup> El trabajo completo permaneció inédito. aspectos parciales fueron retomados en varios trabajos.

Crf. Especialmente: Langón, M. y/o, “Algunas consideraciones sobre el paradigma filosófico mbya”, en Picotti, D (comp.), *Pensar desde América; Vigencia y desafíos actuales*, Bs As, Catálogos, 1995, pag. 327-338

al respecto los mbya). No puedo saber qué significó para ellos, pero no creo que les haya aprovechado mucho.

De ese diálogo me parece importante rescatar una propuesta realmente intercultural que nos hizo uno de ellos, como alternativa a la propuesta de que sus niños fueran educados por nuestros adultos en nuestras escuelas. Propuso “alquilar una de esas casas viejas tan lindas que hay en Montevideo” donde los adultos de cada cultura, sus “sabios”, la expusieran antes los de la otra, generando así un espacio de diálogo en plano de igualdad.

La segunda experiencia, fue “intracultural”. Se está desarrollando un “Curso para Directores de escuelas públicas”, que incluye un “módulo teórico” (“dimensión político-pedagógica”). Se llamó a presentar propuestas para ese módulo a equipos de tres personas de distintas disciplinas (sociología, pedagogía y filosofía). Había 1591 inscriptos en todo el país, urbano y rural. Fueron agrupados en 26 “sedes”. Las autoridades entendieron que serían necesarios dos equipos que deberíamos “unificar” nuestras respectivas propuestas y realizar el curso en el plazo de un mes, en condiciones inaceptables<sup>184</sup>, pues suponían un tipo de docencia meramente transmisivo, sin autonomía de los participantes, sin tiempo para el estudio, la reflexión y el diálogo.

Lo interesante fue que pasamos de ser un quipo multidisciplinar “ideológicamente coherente”, a ser un grupo más amplio<sup>185</sup> y heterogéneo. Este emergente “sujeto colectivo”, se fue constituyendo por un lado, en la “lucha” por lograr cambiarlas condiciones de trabajo de modo que fueran aceptables para realizar un desarrollo formativo respetuoso de todos los participantes en un espacio con tiempos y ritmos dialogales. Fue un proceso de discusión y negociación con las autoridades, que duró más que el tiempo previsto para el curso y culminó en acuerdos suficientes. Por otro lado, el grupo se fue construyendo en su trabajo y debate interno, que ya de por sí no se

---

<sup>184</sup> La propuesta era la siguientes: en el plazo de un mes, dictar en 2 días el “contenido” del “módulo” a un profesor “tutor” de cada sede, que “replicaría” el módulo para los participantes en 5 días corridos, de 8 horas dada uno. Además podríamos dar una conferencia de apertura y otra de cierre por el canal oficial de TV abierta. En el mismo periodo había que realizar pruebas de evaluación.

<sup>185</sup> 5 personas, pues uno de los integrantes de nuestro equipo fue designada en el interín para la Dirección del Instituto que realiza el curso (IPES) y se entendió que ese cargo era incompatible con ser profesora de éste módulo.

presentaba como fácil pues sus integrantes proveníamos de formaciones y “culturas” institucionales marcadamente diversas. Ese debate franco no eludió los puntos de conflicto, se plasmó en una propuesta conjunta muy superior a lo que cualquiera de los grupos había presentado inicialmente por separado, y continuó sosteniendo el proceso docente durante todo su desarrollo.

En el desarrollo del “módulo” se recurrió a todas las tecnologías disponibles (presenciales y a distancia) susceptibles de ser utilizadas dialogalmente articuladas en una estrategia metodológica dialogal, participativa y centrada en la autonomía de los sujetos.<sup>186</sup>

El criterio básico fue el desarrollo de un proceso de formación centrado en la autonomía de los sujetos, el trabajo en grupos pequeños y el diálogo, tanto *interdisciplinar* como *interlocal*. Así los “profesores tutores” trabajaron: a) entre todos ellos y el quipo de docente; b) en diálogo entre los colegas de cada región, coordinados por uno de los miembros del equipo docente; c) en “parejas” en sus sedes. Contaron con un sólido apoyo a la vez que gozaron de una gran autonomía, pero siempre en relación, nunca aislados. Los “alumnos” (maestros/directores) se enfrentaron a los problemas teóricos y prácticos del “módulo”, centrados en la formación para el ejercicio del rol de Director de modo autónomo y responsable, articulando trabajo individual y grupal.

El “resultado” del módulo fue un efecto importante que “desarrolla” el poder autónomo de las personas y potencia al grupo.

---

<sup>186</sup> Las actividades del módulo se organizaron en sesiones internas al grupo docente, entre los miembros del equipo y los profesores tutores (una sesión inicial, otra de evaluación final y dos alternadas entre las sesiones presenciales con los participantes, de índole regional, con una integrante del equipo docente trabajando con 10 – 11 profesores tutores). Y 3 sesiones docentes presenciales (los profesores “tutores” y los participantes del curso), más una de evaluación. Las sesiones docentes presenciales funcionaron en fines de semanas alternados, realizándose, en el interín actividades “a distancia” y los “encuentros” regionales del grupo docente. Los materiales necesarios para el curso se “colgaron” en la web y se entregaron al comienzo en CD, junto con textos fotocopiados. El uso de videoconferencias se descartó por restricciones presupuestales y el de la TV de aire, por inapropiado. En las sesiones presenciales se utilizaron las tecnologías disponibles en cada sede, con actividades que incluyeron exposiciones, talleres, trabajos en grupo, etc. El trabajo a distancia se articuló en torno a una adaptación del jigsaw de Aronson, utilizando una página web (en la cual incluimos espacios específicos de discusión e intercambio, además de colocar allí noticias) y el permanente contacto por correo electrónico. El dispositivo de evaluación consistió en la discusión de un “caso” en equipos y en trabajos personales escrito de análisis, según pautas prefijadas.



Me atreví a traer dos experiencias concretas muy disimiles entre sí, para tomarlas en cuenta al avanzar algunas propuestas respecto a nuestro diálogo intercultural:

1) La creación de una “Casa” (¿o Universidad?) intercultural. Un “lugar” donde sea posible que personas de varias “culturas” puedan “exponer” lo que es importante para ellos ante otros, donde las distintas culturas puedan “tomar la palabra” estableciéndose bases de diálogos sólidos. Un “lugar” que sea también (y quizás antes) de encuentro a nivel de “pathos” y “ethos”; un espacio de *dipathos* y *diaethos*.

Esta propuesta se basa en la idea de mbya “Emilio”, que comenté más arriba. Pero también se hace eco de la preocupación de Raúl Fonet porque se oiga la palabra del otro en su propia voz (y no sólo o principalmente en la de “interpretes” o voceros). Y de algunas experiencias de *convivencias* intercultural, que habilitan la posibilidad de encuentros en niveles “no verbales”.

Creo necesario promover iniciativas de este tipo ante la sensación de que nuestros encuentros son todavía demasiados “intraculturales”, que no se ha podido establecer aún espacios específicos “entre” culturas, sino en “formas” que son “internas” a la cultura “occidental” que compartimos.

2) La *perspectiva intercultural* tiene un fuerte potencial *transformador*. Muy especialmente en la educación. Me parece importante trabajar en ese sentido. Al respecto quería anunciar que, con Marisa Bertolini, estamos por publicar un libro “didáctico” sobre “Diversidad cultural e interculturalidad”; y que un quipo uruguayo esta desarrollando una investigación sobre la “enseñanza de la filosofía”, en el marco de un convenio con esta Universidad. Ambos representan caminos posibles para una *transformación de la educación*.

3) La tercera propuesta se basa en la necesidad de observarlas “prácticas inter” de que hablaba Aldo Ameigeiras. La propuesta es, simplemente, de contar con “observadores” de nuestras prácticas. Más precisamente, de ésta práctica de Congresos. Quiero decir, invitar personas que cumplan la función de observarlos en todos sus aspectos

y detalles. Para entendernos más cabalmente a nosotros mismos. Para aprender de nuestras características, de nuestros aciertos y desaciertos, de modo de poder ir mejorando nuestro trabajo.

4) Con el mismo fin, registrar e intercambiar sistemáticamente experiencias y materiales entre los miembros de esta red.



## ***En la mundialización del mercado: educación, identidad y diálogo intercultural***

***Conferencia presentada en: Société Civile, État de droit et droits de l'homme. Euroconférence organisée par le Collage de la Recherche de l'Université de Paris 8 et Institut de Philosophie de la Academie des Sciences de Russie sus l'égide de la Communauté européenne et de L'UNESCO. UNESCO, París 8.***

***Diciembre, 1998***

### **➤ Un marco para pensar la educación de la globalización**

Esta reflexión procura aportar elementos que sirvan para repensar la importancia de la educación formal de las nuevas generaciones en el proceso de desestructuración de la solidaridad social y de pérdida de credibilidad de los ideales de justicia, que resulta necesario para la imposición del modelo de globalización “hegemonizada por el mercado”.

Es la clave para dicha imposición generar las condiciones ideológicas de posibilidad y continuidad de una tal sociedad. Para alcanzar ese objetivo ya no le es posible el recurso sistemático a medios de violencia directa que resultan poco funcional en el marco de una globalización que se propone como la realización de la perfección de la humanidad. En este contexto la guerra no aparece deseable y el monopolio estatal de la fuerza no resulta confiable. También es poco funcional (o al menos ambivalente) la generación de ambiguas estructuras de coerción supraestatales (o mundiales) que, a la vez que son necesarias para la imposición y consolidación del modelo, también pueden ser una plataforma de cierta eficacia para reivindicaciones ligadas a los derechos humanos y a la justicia.

Por eso el modelo de globalización capitalista *necesita* mentalidades *corruptas* adaptadas al mismo. Y precisa *producirlas* (generando *subjetividades* conformistas, acrílicas, insolidarias, competitivas, consumistas... que festejen con pasividad y alegría la inviabilidad de los ideales de la justicia social y la imposibilidad de la felicidad compartida) mediante un proceso que llamaré *corrupción* en el que pueden distinguirse tres aspectos: referidos a la *producción* de

esas mentalidades, al *desmantelamiento* de instituciones democráticas y a la *desmoralización* de las personas.

Esta *producción de mentalidades* se hace notoriamente forjando sensibilidades y subjetividades a través de los *medios masivos de comunicación*. Pero éstos son de eficacia relativa pues conservan una cierta dosis de ambigüedad y pueden ser sometidos parcialmente a crítica si se cuenta con una educación formal sólidamente instalada en una tradición de autonomía personal, solidaridad y justicia. Por eso resulta *necesario* también para la consolidación de la mundialización fundada sobre la economía de mercado, destruir los gérmenes críticos que pudieran ser sembrados en las personas por medio de la educación formal.

El modelo de la globalización capitalista se ve obligado así a *desmantelar sistemáticamente la educación pública* (y otras políticas sociales) desmontando sus instituciones, fines, contenidos y metodologías, para rebajar su nivel crítico y *sustituirlas* por una política educativa tendiente a formar hombres acrícos, dependientes e insolidarios. El proceso incluye el debilitamiento de las garantías constitucionales y legales autonomía de pensamiento y acción. Porque en Uruguay (un Estado de Derecho), la tradición republicana e ilustrada es muy fuerte y las instituciones educativas establecidas por el Estado son muy sólidas, resulta importante pensar este caso para reflexionar cómo es posible - mediante políticas educativas llevadas a cabo *desde el Estado* apoyando fuertemente por organismos de financiación multinacionales - ir poco a poco diluyendo dichas instituciones hasta *liquidar* mentalidades y sensibilidades arraigadas, sustituyéndolas por otras.

Es un proceso de *corrupción* (en un sentido muy directo) pues se trata de lograr la putrefacción de las instituciones y mentalidades mediante un lento trabajo de desgaste que va corrompiendo lentamente la *moral* de las personas<sup>187</sup>. La pérdida de ideales va dando

---

<sup>187</sup> Tomaré como ejemplo la institución del “Derecho de Amparo”, ligada a la defensa de los DDHH, y establecida en nuestro país recientemente, después de salir de una prolongada dictadura. El CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de la Educación Pública – ANEP -), órgano que encabeza la llamada “Reforma Educativa”, comete sistemáticamente pequeñas y obvias violaciones de derecho que – dado su elevadísimo número – no pueden ser atribuidas a errores de un ente de alto nivel que cuenta con capacitados departamentos jurídicos y asesorías permanentes. Estas “violaciones” son de tales características que, para lograr una justicia mínimamente eficaz hay que recurrir al amparo. Tomo solo algunos ejemplos de distinto resultado:

lugar a una cierta situación de *anomía* o al menos de *desorientación* entre los docentes. Se transmite una sensación de *imposibilidad* de discusión democrática y de participación en las decisiones; y de *irreversibilidad* de la “*reforma*”, que da origen en algunos casos a la *colaboración* (más o menos obsecuente) con ella, y en otros a la *desmoralización* (en el sentido de pérdida del deseo de luchar por lo que se cree justo). Es decir, a la aceptación de las *reglas de juego* de la “*reforma*” e incluso a los *beneficios* personales que ella otorga a sus adeptos. De este modo van surgiendo los maestros y profesores aptos para producir las mentalidades que necesita ese tipo de educación: docentes *desmoralizados*. Ya sea actuando en *contra* de los principios de su propio discurso en un ambiente anómico de *inmoralidad* aceptada y generalizada, ya sea perdiendo paulatinamente la capacidad y el deseo de sustentar con fuerza sus convicciones y luchar por realizarlas.

Quizás no esté demás advertir que el *modo* de raer poco a poco la *dignidad* humana de los *actores* hasta convertirlos en *instrumentos obedientes* en una *Estado de Derecho* es el mismo modelo de las adulaciones y pequeñas corrupciones que, en la dictadura, permitió construir torturadotes, subjetividades aptas a la violación sistemática de los derechos humanos.

Procuraré mostrar cómo la llamada “*Reforma Educativa*” opera en Uruguay *desestructurando* la formación de tradición ilustrada y

---

a. La aplicación de una norma con carácter retroactivo en un concurso para la Dirección del Instituto de Profesores Artigas; b. La designación de tribunales claramente parciales en varios concursos, integrados por personas que ocupan cargos de confianza designados por el CODICEN; c. El cambio de criterio de los viáticos de funcionarios tales como inspectores (se pasa de un viático remuneratorio a uno compensatorio, implicando una disminución de remuneraciones); d. La reserva de horas de clase a quienes colaboraron con la reforma pasando por encima del derecho de muchos profesores. En el caso a), una concursante planteó el recurso de amparo que le fue concedido; el CODICEN rectificó su decisión y reconoció su error e indicó que no tenía nada contra la reclamante (¿?). En el caso b) ante reclamaciones administrativas, contestó en un caso que tenía derecho a designar a quien quisiera, sin dar razones de su decisión; en los otros casos la gente termina aceptando cualquier tribunal con tal de tener concurso, pues la vía administrativa implica un costoso juicio de años de duración. En el caso c) los implicados no reclamaron formalmente sino que buscaron vías de diálogo llegándose a una solución de transacción considerablemente absurda que implica una reducción de remuneraciones excepto que los implicados cambien su modo de trabajar por otro más costoso o que induce a cierto grado de deshonestidad. En el caso d) la justicia dio el amparo a los reclamantes (que eran los directivos del gremio en nombre de todos) en primera instancia; el CODICEN apeló, y la segunda instancia le dio la razón; una de las integrantes del CODICEN atribuyó la responsabilidad de ciertas dificultades organizativas (generadas o no por ese hecho) a las personas que hicieron la reclamación dando su nombre públicamente por TV... El resultado: la gente teme reclamar sus derechos, termina aceptando injusticias o resignando su dignidad (por ejemplo, asistiendo a cursos de un día de duración en que personeros del CODICEN dicta a los concursantes las pautas ideológicas que habrán de seguir.

procurando la *sustitución* de una educación pública común de calidad basada en los principios de igualdad y justicia que procura formar subjetividades dotadas de autonomía personal, crítica, creativa y solidaria, por una instrucción elemental para los sectores populares, basada en la desigualdad y la “equidad” que procura capacitar para la competencia y el reciclaje acordes con las oscilaciones del mercado, constituyendo subjetividades *desmoralizadas*, dependientes, acríticas y egoístas. Procuraré mostrar algunos modos por los cuales se intenta remplazar “la conciencia moral sobre la que se apoyaba la voluntad de realizar las relaciones sociales entre seres libres” por una “razón social puramente funcional”, mediante la llamada “Reforma Educativa” y algunas dificultades con que se encuentra dicho intento. A partir de una valoración positiva de estas *dificultades* procuraré mostrar en ellas focos de posible resistencia y proyecciones de futuro.

✓ **Algunos tópicos desmoralizados en el discurso de la “Reforma Educativa” en Uruguay.**

• **Visión trágica del mundo.**

La imposición de la hegemonía mundial del mercado requiere que las personas acepten *como ineluctables* los acontecimientos; que acepten cualquier contradicción o *escándalo* (la guerra, las hambrunas, la destrucción de la biosfera, etc.) como algo que ocurre *necesariamente*.

Se presenta esta organización del mundo como *la única posible*. Ante ella la acción humana es *imponente* y por tanto *irresponsable* (nadie tiene la *culpa*; nadie *puede hacer nada* por evitarlo).

Dados estos pasos son posibles los siguientes: la presente organización del mundo es la *única posible*: es sabio reconocerlo e insensato ignorado. Pretender juzgar o valorar moralmente la acción eficaz acorde con ese mundo es, por ello, un absurdo: queda justificada *económicamente* la acción con prescindencia de cualquier criterio *ético* o *moral*. Se da por descontado que toda *iniciativa privada*, regida por el criterio del beneficio individual, es *económicamente* (o sea, absolutamente) *buena*; cualquier iniciativa colectiva, regida por criterios éticos de solidaridad, deberá demostrar que es *también* rentable si quiere ser aceptada. El criterio de

*rentabilidad económica* resulta un absoluto que no puede ser puesto en discusión. La organización del mundo que permite gozar comodidades (ya que no ser feliz) impensables en otra época o cultura, es *buena*. Y es *deseable*, vale la pena luchar por ella.

Me detendré para ejemplificar esto en un discurso de 1996 del Profesor Germán Rama (cabeza de la “reforma educativa” en Uruguay) que presenta sintéticamente sus ideas orientadoras. Dijo que (a) el mundo actual se define por la globalización y es algo que no está en nuestras manos cambiar, para indicar acto seguido que (b) es imperioso actuar para que el Uruguay se adapte a ese mundo, siguiendo los modelos de Dinamarca, Holanda, o Singapur, y (c) que esa acción tiene un aspecto fundamentalmente educativo: preparar recursos humanos aptos a ese mundo, gente capaz de leer manuales y de reacomodarse rápidamente reciclándose para nuevos trabajos, cosa imprescindible, ya que (d) el mundo actual cambia permanentemente y rápidamente.

Se trata de un discurso que desconoce los aportes de la filosofía del siglo XX, que habla todavía del “mundo” como de una cosa que está ahí, fuera de nosotros, que podemos mirarla pero no tocarla, atribuyendo sin más a la realidad las características de su *imagen del mundo*: su *inmutabilidad*, su *ineluctabilidad*, su *independencia de nosotros* que, ante ese mundo, *nada podemos hacer sino aceptarlo*, contemplarlo, admirarlo y aún *quererlo*; no somos *responsables* del mundo; es la *realidad* en la que nos tocó vivir; no podemos *hacer nada*, somos *impotentes* ante la *globalización*, debemos aceptarla hasta con alegría y entusiasmo (pese a sus siempre *provisorios* y siempre *otros* marginados, muertos de hambre, masacrados, etc.). Es que se trata de un puro discurso ideológico, de aquello que “buscan hacernos creer que no podemos cambiar las cosas para reducirnos a la impotencia”.

La aparente incoherencia (el mundo es inmutable / el mundo cambia rápidamente) oculta una consistencia profunda: los cambios del mundo son algo que ocurre *necesariamente, ineluctablemente, sin intervención de los hombres*, siguiendo las leyes inmutables del mercado (versión actualizada del destino); pero también son novedosos, tan extremadamente rápidos, que resisten toda comprensión profunda y sólo cabe *adaptarse* a ellos siguiendo los



consejos de los *expertos*. Esta adaptación es presentada como una importante aventura, casi como una *creación ex nihilo*. De este modo el discurso cumple la doble función de producir un grupo de entusiastas (que admiten ser estimulados económica e intelectualmente) y de desclasificar toda crítica que se presenta como ligada al conservadurismo que teme a todo cambio.

Esta imagen del mundo afecta también a quienes nos oponemos a ella, en tanto solemos *producir* nuestra propia impotencia atribuyendo toda la situación a una *conspiración todopoderosa*, que genera nuestra *desmoralización*: produce desánimo y legitima la colaboración con aquello en que no se cree, so pretexto de *cambiarlo de adentro*.

- **Algunas aplicaciones curriculares**

Tomaré aquí sólo unos pocos elementos en forma muy breve para mostrar cómo se puede intentar infundir esta visión del mundo en los adolescentes, bajo la apariencia de una discusión técnica, bastante escolástica, sobre si debe enseñarse, en la Educación post primaria, por *disciplinas* o por *áreas*.

Se elabora todo un discurso (en cuya discusión es imposible entrar ahora) sobre la conveniencia de prestar a los adolescentes los contenidos educativos en forma de *áreas* mas vastas e integradas (*ciencias* sociales, por ejemplo) que la clásica segmentación en *disciplinas* (*historia, geografía, formación ética y ciudadana*, por ejemplo) y se *impone* esa organización curricular, con *programas* realizados *ad hoc* por “técnicos”. Luego se organizan centros de capacitación de docentes que son formados *exclusivamente* en esas *áreas*, también con *curricula ad hoc*. De modo que, de prosperar la “reforma” los contenidos a desarrollar sólo podrán ser esos.

# *Educación, identidad y diálogo intercultural*

*Diciembre, 1998*

## **1) *La negación de los sujetos de la educación***

Las “reformas educativas” que procuran la imposición del modelo de globalización hegemónica por el mercado se basan en la *negación* de los hombres como actores, como *sujetos* de su acción y de su vida y como *finés en sí mismos*. Interesa aquí subrayar estos aspectos en la perspectiva de la descalificación de los Derechos Humanos.

En el discurso “reformista” ya no son los hombres los *destinatarios* últimos de la acción educativa, sino que éstos valen sólo en tanto *recursos humanos* al servicio de presuntos intereses nacionales en un mundo regido por el mercado. Tampoco son **actores** en la educación: son incluso **inventados** por la acción de expertos que saben *lo que hay que hacer*.

Ejemplifico con un texto reciente:

### **“Hoy, educar es gobernar”**

Por entonces América se estaba inventando Juan Bautista Alberdi, arquitecto de la Constitución Argentina de 1853, lo había captado en una frase magistral “gobernar es poblar”; y, en efecto el poblamiento nos fue inventando como territorio. Pero hacia falta inventarnos también como cultura, y esa fue la intuición genial de Domingo Faustino Sarmiento, el presidente que prefirió su humilde título de maestro: “gobernar es educar”, decía Sarmiento hace 150 años. Así era ya en el siglo XIX. Así fue durante todo el siglo XX. Y así será, sobre todo, a medida que avance el nuevo siglo”. (Gómez Buendía, Hernando (dir.): Educación: la agenda del siglo XXI; hacia un desarrollo humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD/T, Bogotá, 1998, p. 1)

En un espacio considerado desierto, donde no hay *sujetos* (ni hombres ni culturas), en un espacio vacío inexistente hasta como *territorio*, *poblar* aparece como invención de un sujeto meramente territorial y *educar es inventar una cultura* para los “hombres” vacíos

que pueblan ese territorio. La educación (y el gobierno) son concebidos como *permanente creación ex-nihilo*, válida para los siglos XIX, XX, XXI... parece que no hay *problema* para saber *lo que hay que hacer* (la *agenda*), ni para *ejecutarlo*, porque el agente actúa sobre la nada espacial y humana, escribe en una página en blanco, en los *poros*, en la transparencia del vacío, en la transitabilidad ilimitada del desierto.

La mirada del actor-educador desde Sarmiento a Buendía, *no ve* a la *gente* de estas regiones como siendo, pensando, sintiendo, viviendo: no la ve como poseyendo *entidad* alguna, ni como *sujeto*, sino como *objeto* de la acción creadora, salvífica o re-generadora de *agentes*. (De ahí que -por ejemplo- la “reforma educativa” en Uruguay no sólo no considere la opinión de maestros o profesores, sino tampoco las costumbres culinarias de las madres de los estudiantes: los que saben lo que hay que enseñar, saben también lo que hay que cocinar y lo que hay que comer...) <sup>188</sup>

## 2) *Entidad e identidad*

El discurso de “creación de la nada” (que también crea la nada) se complementa o se corrige con un discurso de *cambio*. La educación existente era *ineficiente*, hay que cambiarla (por otra). Los docentes *acostumbrados* al sistema anterior son un *obstáculo* al cambio.

Aparece ahí la *entidad* de lo negado como aquello que hay cambiar o como obstáculo que se opone al cambio. Así en el Uruguay del siglo pasado José Pedro Varela quería “exterminar a los gauchos” (que suponía incapaces de *progreso*) mediante la educación. Y en la constante descalificación actual de la opinión de los docentes en la paradigmática frase con que renunció el dictador Latorre en el siglo pasado culpando a sus compatriotas de su fracaso (“los orientales son *ingobernables*”) se advierte claramente como *obstáculo* la resistencia de los *otros* a renunciar a ser los actores de su propia vida.

Aparece así en el discurso “reformista” lo otro como *entidad*; es decir, como algo que tiene mal menos alguna forma de *importancia*:

---

<sup>188</sup> La Reforma Educativa sustituyó las cocinas que funcionaban en un centenar de comedores escolares de Montevideo, que contaban con cocineras que preparaban la comida diaria de los alumnos bajo la supervisión de la dirección de cada escuela con el apoyo de los padres y los comercios de la zona por un sistema de alimentación en “bandejitas” compradas (a un costo muy superior) a varias empresas.

ya sea como motivador o dador de sentido del proyecto (aquello que es importante cambiar para que el “el mercado” sea, justifica la acción), ya sea como dificultad a superar (que también exige la acción y permite valorar su éxito o desresponsabilizarse de su fracaso).

La noción de *entidad*, está aquí tomada en su significado de “valor o *importancia* de una cosa”, pues hay quienes estiman necesario cambiarla y la acusan de provocar sus fracasos. Se trata de un problema de una entidad tal que no se puede quitar. Se trata de un obstáculo insuperable cuya negación discursiva no impide su eficacia.

Ahora bien: lo que se está negando es una **identidad**. El obstáculo adquiere *nombre*. Sarmiento formula con claridad que lo que se requiere es un *cambio de identidad* cuando le dice a Martí “quisiera que Martí nos diera menos Martí”, que cambiara su ser (americano del sur, español de raza, indígena por opción) por otro (“por algo mas del yanqui, el nuevo tipo de hombre moderno”).

La propuesta de cambio de identidad incluye al *agente*. La propia identidad es el obstáculo: Latorre era oriental. La propaganda de la actual “retoma educativa” propone cambiarse *a si mismo*, un constante recomenzar “maravilloso” e imposible: “uno no puede cambiarse pero puede comenzar a cambiarse. Lo maravilloso es comenzar”.<sup>189</sup> Carmen Tornaria, integrante del Consejo Directivo Central de la ANEP de Uruguay, dice: “he cargado con la culpa vergonzante de ser montevideana”.<sup>190</sup> Pero averiguarse de la propia identidad es negarse toda posibilidad de acción con sentido.

Aquella *entidad* que exige y dificulta el proyecto se manifiesta como una *identidad* que implica la del agente y se constituye en obstáculo insuperable. Al invisibilizar la cuestión de la identidad el proyecto la “reforma educativa” –lejos de ejecutarle sin problemas– *genera sus propias condiciones de fracaso*.

Entidad alude también a “lo que constituye la *substancia* de una cosa”. Pero el sujeto no debe ser entendido como una sustancialidad que permanece inmutable, pese a los cambios sino como *lo que esta debajo*, despreciado y sin embargo tiene la entidad de resultar

---

<sup>189</sup> “Máxima” sin firma que encabeza el boletín N° 6 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (Julio – Agosto 1998)

<sup>190</sup> Boletín citado, pag. 3.

imprescindible en la constitución de la acción. La acción (y, en particular, la acción educativa) exige ser pensada desde esta *sujeción* de la cual no puede prescindir sin caer en aporías.

Lo que es de *importancia* para los individuos, que los constituye (o con lo que se constituyen) como sujetos e la *propia importancia*, la *identidad*. La *entidad propia*, la importancia de si mismo, se pone de manifiesto, en el fracaso de las propuestas que le niegan entidad (y se niegan entidad) que terminan siendo destructoras y suicidas. Esto en una perspectiva *negativa*.

En una perspectiva *positiva* habría que indicar la importancia de *pensar desde si*, desde la *autoconstitución* de una *subjetividad* fundada en el reconocimiento de la propia importancia y de su *estar en construcción*. Esta perspectiva implica necesariamente el reconocimiento de la *entidad* de *otros* en tanto *diferentes*. La identidad así entendida sólo se puede definir por la *diferencia* con otros a partir de descubrir la *identidad del otro* como una entidad de otro si mismo. Es así *condición de diálogo*, no su negación.

Del mismo modo la **identidad** así entendida *requiere* novedad y cambio: la *inmutabilidad* no es característica del sujeto, sino una de las formas de su negación.

### 3) *Identidades y diálogo*

En el “argumento” de esta Euroconferencia, Jacques Poulain proponía “re interrogar el modo como la conciencia moral sobre la cual se apoyaba la voluntad de realizar las relaciones racionales entre seres libres, supuestamente expresadas en los sistemas jurídicos, se vio poco a poco reemplazada por (una) razón social puramente funcional”. En este trabajo he venido mostrando cómo ciertas “reformas educativas” llevadas a cabo en un “Estado de Derecho” (Uruguay) pueden alcanzar éxito en colaborar eficazmente en la realización de un reemplazo de ese tipo, aun allí donde un fuerte Estado “Benefactor” ha desarrollado instituciones defensoras de los derechos humanos, ha conformado una sólida educación democrática y ha generado *una sociedad civil* considerablemente activa y dotada de una mentalidad marcadamente crítica.

No se entendería mi intento si se lo quisiera ver como *pesimista u optimista*. No he querido realizar aquí *prospectivas* ni predicciones respecto al éxito final de estos intentos, sino *denunciar* su sentido profundo. Procuré *comprender* el proceso en el marco de “una mundialización fundada sobre la hegemonía del mercado”, así como la *fuerza* que posee y la *posibilidad* de su triunfo. También hice alusión a uno de los *problemas* claves con que se encuentra en el proceso de su realización: la necesidad en que por su lógica interna se encuentra de *sustituir la identidad de los sujetos*. Sólo pretendo aportar un instrumento que permita visualizar **nuestros** problemas, poner de manifiesto los *obstáculos* para una *educación pública nuestra*. Si es cierto que “somos semilla, hay que voltear al que la está pisando, pero pensemos también que la semilla está en nosotros”; se trata de ver quien y como impide el desarrollo de **nuestra** educación, pero también por que nosotros no logramos desarrollar nuestras potencialidades. Desde nuestra subjetividad negada (pero con *entidad*) esbozaré ahora algunas líneas evaluativas y propositivas.

No puede negarse que el proyecto “reformista” de *destrucción* de nuestra educación pública y de construcción de una educación que dice querer “superar la pobreza” pero que consolidará la dominación estructural del “mundo globalizado”, “reforma” en “liceo piloto”; inserción de preescolares en escuelas comunes; introducción de métodos “corruptores” de *selección de personal*, etc.). Ello le permite sentirse fuerte para continuar y profundizar su proyecto y procurar su *irreversibilidad*.

Quienes estamos preocupados por el desarrollo democrático de nuestra educación pública (es decir, de nuestra identidad como pueblo, de nuestra cultura, de nuestro ser sujetos), en cambio, no hemos logrado constituir un movimiento de desarrollo de nuestra educación pública, un pueblo organizado, discutiendo, defendiendo y transformando su educación (y esto me parece clave para establecer posibles líneas de resistencia). Tampoco hemos logrado transmitir a la opinión pública la gravedad de los asuntos en juego: no se ha generado ninguna recreación popular, social o política proporcional a la importancia de la cuestión. Tampoco hemos tenido suficientes respuestas eficaces ni propuestas propias.

Pero me parece que nuestra *identidad* negada incluye una *piedra angular* de resistencia en su tradición de *polémica pública*, a partir de la cual podría (tendría que) exigir y lograr: el *debate público* de las cuestiones educativas, la *participación real* en las tomas de decisiones, el respeto a las normas *democráticas*. Y tendría que organizar la discusión educativa de todo el pueblo, generando estructuras de *participación democrática* de modo de ir constituyendo un *sujeto colectivo* capaz de criticar profundamente la “reforma educativa” y de generar propuestas alternativas.

Desde la *tradición* uruguaya es necesario y posible profundizar la discusión sobre los valores, ideales y fines de la educación, utilizando los *instrumentos críticos* que nuestra educación nos ha dado y reivindicando su valor de futuro. Exigir a la “reforma” *dar razones* de fondo, llevarla a la discusión *argumentativa y racional*, y poner en evidencia - en todos los lugares en que ello sea posible - su carácter *irracional e impositivo*, y hacer ver la *incompatibilidad* de sus postulados con los valores mas arraigados de nuestra sociedad, particularmente lo que tiene que ver con los *derechos humanos* (el hombre reducido a instrumento), con la *solidaridad* (que se intenta sustituir con el egoísmo de la *competencia*), y con el valor de las *personas* en su capacidad crítica y creativa.

Me parece que nuestra *identidad* incluye también un fuerte componente *autocritico* que permite esbozar *líneas de cambio*. La generación de *propuestas alternativas* requiere la *discusión educativa pública* mencionada antes, pare puede iniciarse en sus grandes líneas (centradas en lo ético, no en lo económico) y en *invocaciones concretas*. Se trata de desarrollar a nivel de reflexión y mostrar en la practica las posibilidades reales de una formación integral humana (y de una *economía* y una *política*) que no resigne la dignidad humana, *apropiada* para la inserción en un mundo intensamente *comunicado* y *solidario*. El mundo de hoy sólo es viable a condición de reconocer la *solidaridad* estrecha de todos (y de todo) que somos “uno solo”. Si la *competencia*, a nivel de una *empresa*, la destruye; la competencia a nivel mundial destruirá nuestro *mundo común*. Sólo será posible dar respuestas eficaces y éticas a los desafíos del presente y el futuro *desde* nuestras identidades solidarias, críticas, creativas y autónomas.

Es también *desde las identidades* que es posible replantear la cuestión y la importancia de un *diálogo intercultural* entendido como un avanzar *a través de distintos logos*. La cuestión no es tanto llegar a *contratos* acordados o consensuados en un único marco común, sino más bien sentirnos todos *solidarios* desde nuestras *diferentes* identidades arrolladas.

La educación es siempre construcción (desconstrucción, reconstrucción) de *subjetividades* (individuales y colectivas). Las “reformas” procuran *conformar* subjetividades homogéneas, piezas intercambiables en el mecanismo del mercado. La educación libertadora de los pueblos debe ser pensada como el proceso de formación de seres humanos en el seno de cada cultura. Dando siempre desde ella respuestas nuevas a nuevos desafíos y reformándose y transformándose a cada paso. Una educación basada en los distintos modos de ser hombre, siempre democrática, siempre igualitaria siempre en diá-logos, en un mundo *solidario*.





**CAPÍTULO IV:**

**PROBLEMATIZANDO EL SENTIDO DE LA  
VIDA**



# ***GENOCIDIOS, ETNOCIDIOS Y VIDA***

***(Comunicación a la II Jornadas sobre Genocidio, Centro Armenio,  
Buenos Aires)***

***Diciembre, 2000***

## **1.**

Un genocidio tiene impacto y la visibilidad de lo brutal, de lo antihumano. Sin embargo es obra de seres humanos, como nosotros. Ni siquiera es descartable que podamos llegar a ser genocidas, al menos en nuestros corazones.

Por eso es indispensable que la brutalidad de cada genocidio histórico (y otras atrocidades análogas de menor impacto, pero no de menor importancia) sea ocasión para reflexionar sobre las racionalidades que ponen en acción mecanismos genocidas, etnocidas y de dominación. Y para reflexionar sobre nuestra capacidad de dar respuestas *humanas*, no genocidas, el genocidio.

Porque ante la bestialidad de un genocidio crece el deseo de venganza que tiene otro genocidio en su horizonte. O se exagera la defensa de lo peculiar del grupo humano agredido, que tiene en su horizonte el aislamiento, la autocomplacencia en la mera repetición, la negación del cambio la mera sobrevivencia, no la vida.

Sobre este fondo está planteada la polémica actual ante dos líneas aparentemente contrapuestas pero que –a mi criterio- se alimentan mutuamente.

a) por un lado la defensa mas o menos chauvinista y xenófoba de la especificidad de un grupo humano, muchas veces en oposición (y hasta la guerra) con otros;

b) por otro lado, la condena de toda especificidad grupal, *desde* un pretendido universalismo incapaz de ver, en la reivindicación de los elementos básicos que hacen a la vida de un pueblo y una cultura, otra cosa que chauvinismo, xenofobia o particularismo.

Podemos plantearnos así algunas preguntas: ¿Por qué no nos conforma la perspectiva particularista, pero tampoco nos conforma la universalista? ¿Qué tienen ambas en común? ¿Por qué tendemos a

encerrarnos en la repetición de lo pasado nuestro desde la derrota y el sufrimiento? ¿Cuál es la *sabiduría* que puede ganar el *sobreviviente* para su pueblo y para y toda la humanidad y a la cual no puede llegar el genocida, ni siquiera desde su “*victoria*”?

A ver si podemos replantear el problema en términos que hagan posible y necesaria la *convivencia* y el dialogo *interculturales* en condiciones de justicia e igualdad fundamentando un poco mejor los *derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos*, que sin duda son también sus deberes ante toda la humanidad.

## 2.

Recurro a la noción de *geocultura* de Kusch, que entiende que la *cultura* de cada pueblo consiste en la determinada configuración simbólica (construida históricamente en la experiencia de un pueblo en relación con su *hábitat*) de que dispone cada uno de sus integrantes para orientar su vida, dar respuesta a lo nuevo y organizar su acción. Desde cada nueva experiencia histórica una cultura se va reconfigurando para sostener la vida de un pueblo ante el desafío de nuevas circunstancias.

Cada *perspectiva* geocultural implica un *pathos* (relaciones de sensibilidad), un *ethos* (relaciones de valoración) y un *logos* (relaciones de pensamiento) propios, históricamente desarrollados. En tanto se trata de modos particulares de relacionar, hablar, pensar; en tanto se trata de *posiciones* o *puntos de vista* son, esencialmente, *inconmensurables*. Es decir: cada una *valora*, pero desde su propio padrón de medida, sin que sea posible acceder a un pensamiento *extracultural*, desligado de su raíz concreta en un pueblo, una geografía, una historia, que permitirá valorarlas, desde una perspectiva neutra o simplemente humana, no todas. No puede haber un saber universal pues lo que tienen en común todos los grupos humanos es ser modos particulares diversos de hominización.

Esta conceptualización conlleva un serio problema, pues desde cada *cultura* se siente, valora y piensa al *otro* como un aspecto del mundo “*exterior*” (con sus connotaciones de nuevo, desafiante, amenazador) al que hay que dar respuesta *desde* la propia cultura.

Se da por una parte de la reducción del *otro* a *mundo*, del *sujeto* *distinto a objeto mío*; y por otra parte – quizás porque su *otredad*

resulta irreducible- se tiende a concentrar en el los aspectos *nefastos* del *mundo*. A su vez, por el mismo mecanismo, el *otro* desde su *cultura*, tiende a *descalificarme* también como sujeto y a atribuirme lo dañino. Es que el encuentro entre dos culturas *desequilibra* a cada una de ellas y es necesario buscar un nuevo equilibrio. La tendencia al rechazo, la negación y la eliminación del otro se inscribe en la propia condición *geocultural* del ser humano.

En ésta perspectiva se hace *comprensible* que ciertos grupos humanos busquen la “solución final” como restitución *definitiva* del equilibrio.

Más que genocidio la “solución final” es etnocidio. Es decir, la eliminación de un pueblo en tanto otro, en tanto cultura, en tanto diferente modo de dar respuestas a los desafíos del mundo. Lograr que una cultura ya no funcione, aunque sobrevivan individuos de esa cultura en carácter de dominados o esclavizados en la cultura dominante. El etnocidio – que puede pasar inadvertido y hasta presentarse como un fenómeno natural- es sin embargo más radical que en el genocidio porque los sobrevivientes de este pueden contar con suficientes elementos simbólicos y culturales como para relanzar la potencia vital de su cultura hacia nuevos desarrollos de su pueblo.

Querría resaltar el carácter *ilusorio* de toda “solución final”. En efecto, como se dijo mas arriba, es la *imagen que una cultura se hace de otra* lo que la lleva a procurar su liquidación. No se soluciona con etnocidios la otredad del mundo, los desafíos de lo inesperado, los renovados encuentros con otras culturas. Mas bien lo único que se logra es ir generando una *cultura de guerra* (en su extremo una *cultura de etnocidio*) que termina por responder a toda novedad por la *negación* de la misma, por su *exterminio*.

Por otra parte, el carácter *ilusorio* de esa “solución” se manifiesta en su *fracaso* de hecho. No quiero decir con esto que no haya habido o que no puedo haber *genocidio* y *etnocidios* “exitosos”, sino que como la *variación* y el *cambio* son condiciones de la existencia humana, resurgirán necesariamente *otros...* mientras haya historia, mientras haya vida de la especie.

Para Darwin, de la capacidad de dar respuestas *variadas* a situaciones nuevas depende la capacidad de sobrevivencia de las

especies. Entonces, de la *diversidad cultural* dependería la convivencia humana sobre la tierra y la supervivencia de la humanidad como tal. No cabe reducir la *rica* gama humana de sentir, querer apreciar, pensar y actuar, pues ello implica un *empobrecimiento* que puede llevar a la extinción de la especie. El éxito total del *genocidio* coincidiría con la extinción de la humanidad.

Para ejemplificar estas reflexiones me referiré a un caso ocurrido en mi país: el exterminio de los “charrúas”. En 1832 Fructuoso Rivera prepara una emboscada en que logra matar a (casi) todos los guerreros charrúas. Su *genocidio* es “exitoso”: el terrible golpe impide la reproducción *física* del pueblo; algunos sobrevivientes se mantienen unidos solo para consumir venganza (con la muerte de Bernabé Rivera) y se dispersan luego definitivamente; algunos individuos son exhibidos a la curiosidad “científica” y como fenómenos de circo en Francia (donde todavía, embalsamado como un trofeo de caza se expone Senanqué en el Museo del Hombre); los restantes (principalmente mujeres y niños) son entregados para el servicio doméstico como “criados” de las familias de las ciudades. Se trata del fin de la *etnia*: su idioma no se habla más; su cultura no se *trasmite* ni funciona más; sus descendientes no se identificaban como tales, aunque *sobreviven*. Quedan pocos *rostros* de su cultura. De *otras etnias no queda ni memoria*. Que los uruguayos, hoy, nos *identifiquemos* con los charrúas y que ahora algunos de sus descendientes físicos procuren bucear en sus raíces y revalorizar su memoria, no suprime la indignación ni el dolor, ni permite *recuperar* el empobrecimiento irreversible que implica la pérdida de un *modo específico de ser humanos*, es decir, su modo particular de relacionarse los hombres entre si y con el hábitat, su modo peculiar de dar respuesta a lo nuevo. Pero si marca (junto con otros hechos que sería prolijo desarrollar) la *relatividad* del “éxito” etnocida; marca el resurgimiento de *diversidades*.

En su horizonte último, en su deseo íntimo, *genocidio* y *etnocidio* buscan la imposición de *una única cultura* la liquidación de toda variedad cultural: un solo pueblo, un solo pensamiento. Su éxito coincidiría con la *deshumanización total*, con el fin de la historia humana, en tanto fin de toda novedad y de todo movimiento. La radical *ilusoriedad* de este pretender inmovilizarlo todo no le quita

fuerza ni realidad. Y tal vez en este momento estemos por primera vez *globalmente* ante este peligro.

### 3.

Es en la línea *geno-etnocida* que está planteada hoy una única *civilización global*, un único modo de ser “humanos” sin *alternativas* “viables”.

Se define como “pobreza humana” *la incapacidad absoluta de actuar como ser humano*. Así toda alternativa queda marcada con el estigma de lo *inhumano*. El *único* modo de lo “humano” es la “libertad de opción”; la máxima “riqueza humana”, el poder optar infinitamente... Pretendidamente se procura la “erradicación de la pobreza” (o más modestamente su *reducción*), pero lo que efectivamente se logra es el agravamiento de la pobreza con caracteres de genocidio y el *empobrecimiento* de la diversidad de la diversidad humana, con caracteres *etnocidas* y un nivel de riesgo cualitativamente nuevo.

Al considerar todo *alter* como *inviabile*, toda alteridad cultural como algo del *pasado* (“atrasada”, “supervivencia de otras épocas”) y como algo sin futuro (“en vías de extinción”, “condenada”), se niega no solo en el *sentido* de otros pueblos, sino también su realidad *presente*. Esa *negación* pone de manifiesto el carácter *etnocida* de esta *globalización* de sentido único; es decir su carácter de *causa* de la extinción de la diversidad humana y su *esfuerzo* por lograrla *definitivamente*. Esfuerzo que se presenta positivamente, como deseable, como salvación de a humanidad toda, a la vez que como *ineluctable*. Su éxito aparece a veces como un *hecho ya consumado* (en Fukuyama, por ejemplo), otras, como un futuro próximo, al alcance de la mano. A parte de la fuerza física esta orientación tiene suficiente poder de imposición en las conciencias de los pueblos dominados, como para que pueda presentarse como *necesidad*, como el resultado de un proceso *natural*.

### 4.

No puede *responderse en el mismo plano* al genocidio y al *etnocidio*, una vez que hemos reflexionado sobre sus raíces.



En esta reflexión ha quedado de manifiesto *la analogía formal* que implica la común condición *geocultural* de cada etnia. Desde el *contenido* de mi peculiaridad no puedo advertir la legitimidad de otra cultura: seguirá siendo a mis ojos ininteligibles, chocante, rara o inaceptable. Pero desde que advertimos que las culturas son construcciones humanas de estructuras básicas que condicionan el desarrollo de modos propios se un pueblo de sentir, valorar, pensar, actuar, desde que las podemos concebir como *perspectivas humanas* irreductibles las unas a las otras e insustituibles, podemos extraer algunas conclusiones.

Por un lado estamos en condiciones de denunciar la invalidez de todo pretendido *saber universal*, de toda pretendida perspectiva neutra, general o única, *mas allá* de toda cultura, y desarraigada de la que le dio origen. Por otro lado, estamos en condiciones de captar los límites de nuestra propia cultura y reconocer a las demás como procesos de hominización *análogos* a los nuestros.

El reconocimiento conjunto de la legitimidad de las otras culturas, de la parcialidad de la nuestra de la ilusión de un *saber universal*, no implica la anomia valorativa que suele llamarse “relativismo”. Por el contrario, reconocer las *diferentes* culturas supone admitir que nada es *indiferente*. El ser humano es un ser que valora, pero desde cada cultura valora de modo diferente. Porque cada uno se sabe parcial y relativo es que puede reconocer la parcialidad y relatividad del otro y abrirse a la necesidad de relacionarse con él.

En esta perspectiva, defender los derechos económicos, sociales y culturales de un pueblo es defender los de todos los otros. Implica no sólo la preservación sino el desarrollo de la *rica* gama humana de sentir, querer, apreciar, pensar, y actuar, en contra del *empobrecimiento* que implica su reducción a pensamiento único.

Quizás la propia supervivencia de la humanidad depende del logro de modos de convivencia en la diversidad.

Por todo esto me parece que la reflexión sobre los genocidios culmina en la exigencia del esfuerzo de apertura a lo *radicalmente incomprensible*. Quiero decir, que culmina en la exigencia de creación de los *espacios* inter-culturales (es decir, de espacios entre culturas, no interiores a una de ellas) en los que sea posible avanzar

*transculturalmente* (es decir, a *través* de diversas culturas; y no *contra* o *sin* ellas). Me refiero a espacios de *diálogos*, es decir, que permitan un tipo de *discusión* que permita avanzar a *través de los distintos logos* (a través de distintos lenguajes, modos de razonar y de pensar), a través de distintos modos de valorar (*dia-ethos*) y de distintas sensibilidades y padecimientos (*dia-pathos*).

Pero sería un error concebir este tipo de propuestas como formas de solución definitiva. Por el contrario se trata de *instalarse en el conflicto*, de reconocer que la estructura existencial colectiva que busca el fin de los conflictos, cae necesariamente en la negación del otro y en la *guerra* como deseo de la *paz de los sepulcros*. La condición humana, por el contrario, es siempre dar a lo nuevo la falible parcial conflictiva respuesta que podemos darle “desde lo nuestro” abriéndolo al diá-logos como condición de posibilidad de convivencia humana, siempre en la “cuerda floja”, siempre sin garantías.



## *Oficios / Telares*

*Marzo, 2008*

### 1.

Diógenes Laercio nos enseña que Hiparquia "quedó prendada de los discursos y del género de vida de Crates (alumno de Diógenes el cínico) (...) En verdad, Crates era todo para ella". Quería casarse con él. Crates se quitó delante de ella su vestimenta: "He aquí el marido - dijo-, he aquí lo que posee. Decide en consecuencia. Ya que no serás mi compañera, si no practicas el mismo tipo de vida que yo. La joven eligió. Después de haber adoptado su misma vestimenta, circuló en compañía de su marido, tuvo relaciones con él en público y frecuentó las cenas".

En un banquete, propuso el siguiente sofisma a Teodoro el Ateo: "El acto que, cometido por Teodoro, no puede ser calificado de injusto; ese acto, cometido por Hiparquia, no podrá ser calificado de injusto. Ahora bien, si Teodoro se golpea a sí mismo, no comete un acto injusto. En consecuencia, si Hiparquia golpea a Teodoro, tampoco lo comete". Por toda respuesta Teodoro le sacó la ropa. Hiparquia no se sintió golpeada ni turbada por eso, como debería hacerlo una mujer. Más aún, cuando Teodoro le dijo: "¿Eres la que *dejó sobre el telar su lanzadera?*" (Eurípides, *Bacantes*, 1236), ella respondió: "Ciertamente soy yo, Teodoro. Pero ¿te parece que tomé una mala decisión en lo que me concierne, al consagrar a mi educación el tiempo que hubiera perdido en el telar?"

Este pequeño relato nos habla de una mujer enamorada de saberes encarnados en un modo de vida (es decir, nos habla de una *filósofa*), y que acepta sus consecuencias: no poseer nada y seguir ese tipo de vida que exige exponer lo más privado en público y participar en la vida pública.

Hiparquia no se perturba por ser desnudada: afirma públicamente con toda su humanidad femenina el acierto de su decisión de dejar su lanzadera (sus instrumentos) para no perder más tiempo en su telar (en su oficio) y dedicarlo a su educación...

Es que llegar a ser mujer exige no ser como *debe ser* una mujer y no perder el tiempo en *oficios de mujer...*

## 2.

En efecto, hay oficios de mujer como hay oficios de pobre. Oficios que enajenan, deshumanizantes. Oficios para vivir con pocos recursos y pocos hijos, oficio de prostituta, de mendigo, de modelo de *Play-boy* o de *National Geographic*, de enfermo de SIDA o paludismo, de niño de la calle, de víctima de maremotos o torturas, de ladrón, de *gigoló...*

Pero otros oficios tampoco humanizan. Oficios de benefactor, fotógrafo, médico, policía, productor rural, soldado, científico, empresario, académico, filósofo, maestro. Todos oficios en que nos ponen y de los cuales somos esclavos. Y que exigen, quizá, la buena decisión que nos concierne de no perder nuestro tiempo en ellos y dedicarnos a nuestra propia educación: a la invención de nuestra propia vida, vida impropia de un hombre o una mujer *políticamente correctos, como deberían ser*. Ya que son los oficios en que estamos metidos lo que no nos permite devenir mujer u hombre.

## 3.

Sin embargo, podemos preguntarnos hoy si es necesario y si es posible dejar nuestras lanzaderas y no perder más tiempo en nuestros telares; o si sería mejor transformar nuestros utensilios y oficios en instrumentos de liberación.

Porque, por una parte, nuestros oficios nos constituyen. Y, por otra parte, nosotros, -intelectuales, que antes estábamos exceptuados de la enajenación a que estaban sometidas las masas trabajadoras en la modernidad industrial, y que podíamos comprometernos con la liberación humana de los otros- no aceptamos de buen grado la evidencia de nuestra propia enajenación en estos momentos en que el conocimiento, el pensamiento y la inteligencia se encuentran plenamente integrados en un sistema mundial que produce concentración de riqueza y exclusión social.

Además, parece que la educación misma ya no es una alternativa a los telares/oficios, puesto que no es más que otro oficio que tiene por objetivo que nuestros jóvenes Crates e Hiparquias no puedan consagrarse a su propia educación y desarrollar sus propios discursos

y tipos de vida, sino al contrario a (con)formarse con el ejercicio de las distintas competencias que exigen las complejas lanzaderas de los telares/oficios *de la globalización...*

En resumen, que hay que profundizar qué quiere decir que es tiempo de "redefinir y reorganizar" nuestros oficios, tal como lo propuso Armel Huet en el trabajo que escribiera para este coloquio.

#### 4.

Hiparquia deja las herramientas del oficio al cual la condena la sociedad de su tiempo y que la desnuda de su dignidad humana. Para encontrar su dignidad debe aceptar, sin afectarse ni perturbarse, permanecer obscenamente desnuda ante los otros. Como Crates lo había hecho voluntariamente y como ambos lo hicieron juntos. *He aquí el marido: el que no tiene nada. He aquí la mujer: aquélla que sobre el telar dejó su lanzadera.*

Un buen giro para concretar la pregunta antropológica kantiana sería: *¿Qué es la mujer?*

Ya que, al preguntarse por la humanidad femenina, se pregunta también por la humanidad de todos los excluidos que sólo son vistos a través de los oficios a que son confinados: *¿Qué es el esclavo? ¿Qué es la prostituta? ¿Qué es el ladrón? ¿Qué es aquel a quien se niega la calidad de ser humano?*

Es a todos ellos (a todos nosotros) a quienes *corresponde responder* la pregunta *cualitativa* de Théodore: "¿Eres la (el) que...?". Y responder mostrándose (mostrándonos): *Hecce homo*; "Ciertamente, soy yo"; quien *es* no puede ser definido ni por lo que "tendría que ser", ni por su oficio/telar, sino que *se define* por la decisión de consagrarse a su propia educación.

Este giro antropológico podría quizá llevarnos hacia una transformación de nuestros oficios en vista de educarnos; hacia una transformación *educativa* de nuestros oficios.

#### 5.

El Sr. Huet nos habla de la necesidad de refundar la sociología en la antropología. Dice que el ejercicio de su oficio de sociólogo lo hizo descubrir que la empresa científica de la sociología "no puede

realizarse sino en la reciprocidad", que es "un encuentro con las experiencias humanas de los otros, que el conocimiento que podemos constituir surge de una coproducción". Es la coproducción que permite el uso y re-creación *de lanzaderas*, de instrumentos, así como la creación y desarrollo de espacios de encuentro *inter* disciplinarios e *interculturales* lo que abre posibilidades *de hacer otra cosa*. Es decir, de actuar de una manera que no corresponda ya a la clausura de los oficios del sociólogo o del antropólogo, sino que exige resituarlos en otro campo: en un campo *postcientífico*.

Si es que se llega a comprender que "volverse en adelante hacia otras orientaciones, con otras exigencias teóricas", sin dejar "de sacar provecho" de las precedentes, exige no sólo estar dispuesto "a desembarazarse de ellos y a sobrepasarlos", sino también estar dispuesto a desasirse de las formas de acción de las prácticas científicas en tanto *telares / oficios*, para dedicarse a su propia *educación*.

## 6.

Las reflexiones que ensayé en los números 4 y 5 toman cuenta de dos perspectivas bien diferentes, ambas "antropológicas". No se trata de ponerlas en oposición, sino en sinergia.

Intentaré hacerlo reflexionando sobre el oxímoron: *oficio docente...*

Se podría definir la educación a la vez como lo que hace dejar los instrumentos del oficio, y como lo que se hace en vez de perder el tiempo en el oficio.

La educación, lo que hace a Hiparquia dejar la lanzadera, es una conmoción, una decisión propia y apropiada, un movimiento sostenido. Es el amor: por los discursos, por un modo de vida digno (filosófico), por alguien que sea "todo para ella"; es la decisión de comprometerse, de aceptarse simplemente como mujer, es el esfuerzo mantenido por devenir aquélla que es. Es a este aprendizaje que consagra su tiempo.

Pero el *oficio docente*, no es más que otro oficio. Apunta más a *enseñar* a otro que a *aprender*; a *educar* y más que a *educarse*. Es en este sentido que la educación puede convertirse en su contrario, puede *volverse oficio*. Puede, incluso, darse la tarea de *instruir para oficios*,

puede hacerse trabajo de domesticación, tejido de amaestramiento siempre con nuevas lanzaderas...

Para que este oficio se vuelva liberador, sería necesario que no se tratara ya de un oficio. Se necesitarían maestros que se educaran a sí mismos, como Hiparquia. Maestros que se asombraran, que se apasionaran, que tomaran la decisión de ponerse en movimiento para pasar a ser quienes son. Que eligieran un tipo de vida (educativa) que consistiera en poner a otros en movimiento de liberación, en apoyar sus aprendizajes propios, en sostenerlos en su camino. Serían entonces *maestros educadores*, es decir, maestros liberadores.

Esto es lo que querría proponer aquí: que ya no haya *el oficio de educar*, sino *maestros educadores* que, por supuesto, habrán aprendido su camino *dominando* teorías, métodos, conocimientos y prácticas de los que decidieron liberarse para superarlos.

Este esbozo puede ponernos en camino para pensar la superación *de los oficios/telares* de filósofo, sociólogo, antropólogo... Si para no perder el tiempo en los telares de la educación (y especialmente, en el oficio de enseñar oficios) los docentes tienen que convertirse en *maestros educadores*, entonces, para no perder tiempo en los demás oficios, sería necesario también tener *maestros educadores* tejedores, sociólogos, antropólogos... que construyesen *en coproducción* las condiciones para la autoeducación humana de toda la humanidad.





# ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>	7
<b>MIRADAS AL HOMBRE Y AL PENSADOR</b>	11
Mauricio: el filósofo, el colega, el amigo: Marisa Bertollini	13
A Mauricio Langón, compañero de andanzas: Dina Piccotti	17
Mauricio y el espíritu de nuestro tiempo: Mabel Quintela	21
Conversación y cuerpo en la filosofía administrada: Alejandro Miroli	27
<b>CAPÍTULO I: PENSAMIENTO CRÍTICO</b>	35
Los jóvenes, los saberes y la función de la Filosofía	37
Para pensar comunidades en Educación	41
Desde el aula	51
El impacto de la realidad en aulas con adolescentes: reflexiones en torno a inclusión y exclusión	77
Apuntes para la democratización de la escuela y el aula	99
Filosofar en escena	107
Sur... Paredón y después	117
Liberar el Porvenir	133
Olimpiadas Filosóficas Uruguayas y Rioplatenses	141
<b>CAPÍTULO II: EDUCACIÓN FILOSÓFICA</b>	145
Educar la capacidad de valorar	147
Reflexiones para una Educación Filosófica en tiempos de globalización, desde Uruguay	157
Educación Filosófica y Diferencia	175
La Enseñanza Secundaria, fundamentos y perspectivas	189
Filosofía en Enseñanza Media: aportes y problemas desde Uruguay	223
Para encarar la Educación en Uruguay, hoy	235
Reflexiones en Educación	243

<b>CAPÍTULO III: DIÁLOGO INTERCULTURAL</b>	265
¿Por qué y para qué el diálogo intercultural entre concepciones del Ser Humano	267
En la mundialización del mercado: educación, identidad y diálogo intercultural	275
Educación, identidad y dialogo intercultural	281
<b>CAPÍTULO IV: PROBLEMATIZANDO SOBRE EL SENTIDO DE LA VIDA</b>	289
Genocidios, etnocidios y vida	291
Oficios y Telares	299



Mauricio Langón, exponente del pensamiento crítico uruguayo, referente a la hora de hablar de la necesidad de un compromiso cuando se piensa en “educar en libertad”. Incansable trabajador cuando se habla de generar conciencia del rol social en los docentes, en los jóvenes y de estimular la capacidad de asombro. Afanoso de problematizar los “impactos de la realidad” que nos afecta, comprometido en encontrar alternativas para analizar y enfrentar problemas de cada disciplina. Diligente cuando se desea avanzar en diálogos sin cerrarse en la mera transmisión del conocimiento y destrezas incuestionables.

Para él, la función filosófica es un modo específico de articular y reformular las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Un modo de “filosofizar” la realidad.

En ésta antología hemos querido proyectar un “estado vibratorio”, un proceso de conexión día-logante, que caracteriza el pensamiento de Mauricio...

Una lectura lenta, detenida, incita a pensar en forma permanente, en la construcción de un tejido, de un “entre nosotros” que permite avizorar el compromiso, antes que el conocimiento.

ISBN: 978-9974-91-179-6



9 789974 911796