

Perfiles ético-políticos de la educación

Carlos Cullen



Perfiles ético-políticos de la educación



Carlos Cullen

En momentos en que la educación corre el riesgo de convertirse en un fenómeno de mercado regido por el criterio de la competitividad o en una mera rutina, urge indagar en qué sentido el concepto mismo de educación tiene una dimensión ético-política y de qué manera esa dimensión incide en las prácticas educativas y en el quehacer de los docentes.

A esa tarea se aboca este libro, examinando desde una perspectiva filosófica –que no excluye el diálogo con otras disciplinas, como la historia, las ciencias del lenguaje, el psicoanálisis– aquellos aspectos que atañen al fundamento de la educación: la cuestión de la justicia en las políticas públicas, la intrínseca relación de la educación con los derechos humanos, la importancia de las categorías de ciudadanía y de sujeto moral como responsabilidades educativas.

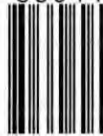
En la medida en que la educación es una práctica histórica, social, formadora de sujetos, debe ser analizada a fondo en su doble aspecto de institución y mediación: es decir, tanto en lo que respecta al rol de la escuela y a la crisis que atraviesa en el marco incierto de la globalización, como en lo que concierne a su productividad como experiencia intersubjetiva fundante. Así, pensar la escuela desde un abordaje ético-político supone construir instituciones públicas sólidas, no represoras, sustentadas por genuinas prácticas sociales y subjetivantes, y supone además concebir esa construcción no sólo como esperanza de un futuro más promisorio sino también como una responsabilidad impostergable.

Carlos Cullen es profesor en la Universidad de Buenos Aires. Está a cargo de las cátedras de Ética en la carrera de Filosofía, Problemas Filosóficos en la carrera de Psicología, Filosofía de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación, y dicta cursos de posgrado. Asimismo ha ocupado diversos cargos de conducción en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Ha sido director de Capacitación Docente y director general de Educación en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Es autor de *Fenomenología de la crisis moral* (1978), *Reflexiones desde América* (1987), *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro* (1996), *Crítica de la razón de educar* (1997, en nuestro fondo editorial). Ha compilado *Globalización y nuevas ciudadanía*s (junto a Cristina Reigadas, 2003) y *Filosofía, cultura y racionalidad crítica* (2004), y ha contribuido en numerosas obras colectivas.

ISBN 950-12-6144-1



5 3 0 4 4



0-789501-261448

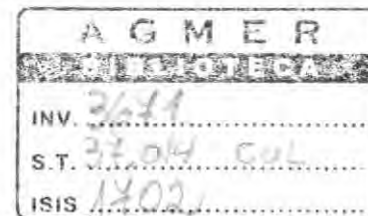
Biblioteca de CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

1. A. Puiggrós - *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*
2. H. Solves (comp.) - *La escuela, una utopía cotidiana*
3. L. Moreau - *El jardín maternal*
4. R. Martínez Guarino - *La escuela productiva*
5. P. Pogré (comp.) - *La trama de la escuela media*
6. P. Zelmanovich y otros - *Efemérides, entre el mito y la historia*
7. M. Rojo y P. Somoza - *Para escribirte mejor. Textos, pretextos, contextos*
8. M. C. Davini - *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*
9. O. Devries - *Salud y educación. Sida en una escuela*
10. E. Litwin (comp.) - *Tecnología educativa*
11. M. A. Lus - *De la integración escolar a la escuela integradora*
12. Grupo SIMA. M. Marucco y G. Golzman (coords.) - *"Maestra, ¿usted... de qué trabaja?"*
13. A. de Camilloni y otras - *Corrientes didácticas contemporáneas*
14. S. Alderoqui (comp.) - *Museos y escuelas*
15. C. A. Cullen - *Crítica de las razones de educar*
16. G. Diker y F. Terigi - *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*
17. S. Nicastro - *La historia institucional en la escuela*
18. J. Akoschky y otras - *Artes y escuela*
21. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*
22. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Obra completa*
23. E. Dabas - *Redes sociales, familias y escuela*
25. S. Calvo y otros (comps.) - *Retratos de familia... en la escuela*
26. B. Fainholc - *La interactividad en la educación a distancia*
27. S. Duschatzky - *La escuela como frontera*
28. A. Padovani - *Contar cuentos*
29. M. Krichesky y otros - *Proyectos de orientación y tutoría*
30. A. Malajovich (comp.) - *Recorridos didácticos en la educación inicial*
31. M. I. Bringiotti - *La escuela ante los niños maltratados*
32. M. Libedinsky - *La innovación didáctica*
33. R. Morduchowicz - *A mí la tele me enseña muchas cosas*
34. M. Carozzi de Rojo - *Proyectos integrados en la EGB*
35. P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso - *La escuela como máquina de educar*
36. J. Imberti (comp.) - *Violencia y escuela*
37. S. Alderoqui y P. Penchansky (comps.) - *Ciudad y ciudadanos*
38. R. Damin y A. Monteleone - *Temas ambientales en el aula*
40. M. De Cristóforis (comp.) - *Historias de inicios y desafíos*
41. M. Panizza (comp.) - *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*
42. H. Hochstaet - *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes*
43. L. Lacreu (comp.) - *El agua. Saber escolar y perspectiva científica*
44. C. Cullen - *Perfiles ético-políticos de la educación*

PERFILES ÉTICO-POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN

Carlos A. Cullen



Paidós

Buenos Aires • Barcelona • México

379
CDD

Perfiles ético-políticos de la educación. - 1ª ed.-
Buenos Aires : Paidós, 2004.
208 p. ; 22x16 cm.- (Cuestiones de educación)

ISBN 950-12-6144-1

1. Educación-Políticas Públicas I. Título

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2004

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2004 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa
Vicente López 318, en Quilmes, en agosto de 2004
Tirada: 2000 ejemplares

ISBN 950-12-6144-1

ÍNDICE

Introducción. La educación como problema ético-político	13
1. La educación como mediación y como institución	13
2. La identidad narrativa del problema educativo	15
3. La otra escena de la educación	19
4. La educación como un problema ético-político	22

PRIMERA PARTE

1. La educación como mediación normativa en la formación del sujeto moral	25
Introducción	25
1. La educación dentro del campo de la filosofía práctica	29
2. Ética y educación: ¿un problema de psicoanálisis aplicado? ...	35
3. Política y educación: ¿un problema de ética aplicada?	38
4. La educación y lo educativo: la mediación normativa ético-política	42
a) Sujeto pedagógico: experiencia y acción	44
b) Institución educativa: moral social y espíritu alienado	47

c) La dialéctica de la lucha por el reconocimiento y la "formación-educación" (<i>Bildung</i>)	50
2. Educación y derechos humanos	53
1. La tradición liberal moderna y sus dudas	53
2. La relación intrínseca entre la educación y los derechos humanos	57
3. Justicia y políticas públicas en educación	67
1. Las reformas educativas actuales, ¿sistemas eficientes o políticas justas?	70
2. Justicia y políticas públicas educativas: ¿aplicación de principios generales, esfera autónoma de principios específicos o lucha por el reconocimiento?	75
3. Conclusiones: la ciudadanía como sujeto educativo y lo público como espacio educativo	84
4. Ciudadanía y educación. La pasión por aprender a convivir correctamente	87
1. Ciudadanía y educación como constitutivas de la polis antigua	87
2. Ciudadanía y educación en la constitución del Estado moderno	89
3. Ciudadanía y educación en la globalización excluyente: la lucha por el reconocimiento	93
5. La infancia de hoy para la ciudadanía de mañana. Responsabilidades educativas	99
1. La ciudadanía como tiempo de convivencia	102
2. La ciudadanía como espacio de convivencia	103
6. La educación ética entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos	109
1. La disciplina social	110
2. La madurez individual	118

SEGUNDA PARTE.

7. El lugar del otro en la educación moral	127
1. El lugar del otro en la constitución del sujeto moral	128
2. Las marcas de la alteridad en el discurso pedagógico	133
a) Negociar contratos pedagógicos y/o didácticos	133
b) Hacerse cargo de las diferencias	134
c) Construir comunidades solidarias	135
8. La educación de la conciencia moral. Encrucijadas de una profesión y espacios para una ética	137
1. Planteo de la cuestión	139
2. Elementos para una propuesta	143
3. De la conciencia moral al sujeto sapiencial	144
4. A manera de conclusión	146
9. Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos	149
1. El lugar del cuerpo en la educación	150
2. Insistiendo en el desafío, frente al malestar y el simulacro	154
3. Esa sana inquietud de saber	156
10. Vida cotidiana y trabajo escolar. La educación como la "pasión" por aprender a vivir bien	161
1. La cotidianidad como constructora de subjetividad teórico-práctica	163
2. El "texto escolar" de la cotidianidad	168
a) Las reglas de construcción de la cotidianidad escolar	170
b) Los procesos de producción de sentidos en la cotidianidad escolar	172
3. A manera de conclusión: la educación como "pasión" por aprender a vivir bien	174
11. Psicoanálisis y educación: narrativa de una diferencia	177
1. El escenario común de la socialización	178
2. La relación antagónica: saber y no saber	180
3. <i>Pas de deux</i> : disciplina y transferencia	182

4. Entre el malestar y la resistencia	184
5. El sujeto como texto psíquico y como relato pedagógico	185
12. La escuela como telar de la esperanza. La educación o cómo aprender a tejer esperanza con los hilos de la verdad y de la justicia	187
1. La educación para la libertad como canto ético a la esperanza	187
2. La dignidad de la escuela como memoria de la esperanza ...	191
3. La escuela como telar de la esperanza	194
a) La relación conocimiento y ética	194
b) ¿Por qué la esperanza?	197
c) ¿Y la educación?	199
Bibliografía	203

A la nona Elodía, porque de ella aprendí lo fecundo que es juntar el afecto con la franqueza, y, simplemente, porque la extraño.

INTRODUCCIÓN

La educación como problema ético-político

1. LA EDUCACIÓN COMO MEDIACIÓN Y COMO INSTITUCIÓN

La educación pertenece a la esfera de las acciones del hombre, que son siempre algo distinto de los meros movimientos de la naturaleza. Y las acciones, porque irrumpen como otra cosa que los movimientos naturales, convierten a los hombres, que son los agentes, en sensatos o insensatos. Si de acciones se trata, como diría Kant, entra en juego otra causalidad que la natural, y el juicio en torno a cómo se debe actuar se autonomiza. En definitiva, los hombres podemos representarnos los fines naturales como bienes, deseables o indeseables, y podemos también representarnos las leyes para actuar, distinguiendo las condicionadas de las incondicionadas. Por eso diferenciamos la educación del mero desarrollo cognitivo, y por eso también diferenciamos la educación del mero destino de las pulsiones. O, mejor expresado, se nos vuelve problemático relacionar la educación con el desarrollo cognitivo y con el destino de las pulsiones. En el fondo, es la educación –como acción, precisamente– la que transforma la mera estructura natural de la inteligencia en desarrollo cognitivo, y el instinto en pulsión.

Pero la educación es una acción inserta en una trama de acciones, que son siempre interacciones. La educación pertenece al campo de las prácticas sociales. Más aún, en cierto sentido es la práctica social donde las otras

prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo.

Destaco este lugar de pertenencia a las prácticas sociales, porque quiero hablar de una *crítica de las razones de educar*. Poder dar razones, y cambiarlas, y resignificarlas, es quizás lo más admirable de las acciones en la trama de las prácticas sociales. Y poder exponerlas, discutir las, argumentarlas es quizás una de las mayores responsabilidades que tenemos como educadores.

Lo que se propone, desde hace tiempo, es instaurar una “crítica de las razones de educar”. Si una crítica de la razón política podría enunciarse desde el *omnes et singulatim* (a todos y a uno por uno), como es la expresión de M. Foucault, y si una crítica de la razón moral podría enunciarse desde *soi même comme un autre* (a sí mismo como a otro), como intenta hacerlo P. Ricoeur, una crítica de la razón educativa puede formularse como *totum, sed non totaliter* (todo entero, pero no totalmente), expresión que se piensa desde la idea de entender la educación como “mediación normativa”, donde la “mediación” se acerca a la idea del *totum* (el resultado más el proceso, como diría la dialéctica hegeliana), pero lo “normativo” impide las totalizaciones y coloca el tema, justamente, en el plano ético-político.

La educación, como mediación normativa o formación de sujetos pedagógicos, se instituye como “escuela” en el más amplio sentido de la palabra. Este aspecto “institucional” es, justamente, el que realiza la acción de educar como práctica social. Por eso, la propuesta es reflexionar sobre el papel de las instituciones escolares como lugar social de la acción de educar, entendida como mediación normativa.

La pregunta puede ser formulada en estos términos: ¿qué papel desempeñan las instituciones escolares en la formación de la subjetividad en tiempos de incertidumbres y fundamentalismos, globalizaciones y exclusiones, transformismos y clonaciones?

Este libro introduce algunas consideraciones, tempestivas e intempestivas, en torno a las relaciones entre la *escuela*, como institución, y la *educación*, como mediación. *Institución y mediación* refieren aquí a los espacios sociales, por un lado, y a los procesos históricos, por el otro, donde nace, vive, se reproduce y muere la *subjetividad*. Sin instituciones y sin mediaciones nadie llega a ser sujeto. Las instituciones, sin la mediación de prácticas sociales inteligentes y críticas, tienden a ser represoras. Las prácticas

sociales, aun inteligentes y críticas, sin instituciones públicas, corren el riesgo de ser corporativas. Liberar el deseo de saber, pensar libremente y construir un espacio social público es lo que aumenta, como diría Spinoza, nuestra “potencia de actuar” y marca la diferencia ética.

Para *situar el problema*, por medio de algunas referencias contextuales y desde una *lógica narrativa*, en el próximo apartado se propone construir un pequeño relato que permita identificar de qué se habla.

Para *evaluar el problema*, desde algunas referencias políticas y desde una *lógica de la sospecha*, en el tercer apartado se propone una pequeña estrategia “dramática” que permita identificar otra escena en el mismo relato.

Finalmente, en el cuarto apartado, se explicita la intención de este libro: *resignificar el problema educativo* desde algunas referencias teóricas, ligadas a la dimensión ético-política de la educación. En este caso, se trata de construir un pequeño argumento que nos permita identificar por qué o para qué estamos pensando.

2. LA IDENTIDAD NARRATIVA DEL PROBLEMA EDUCATIVO

Había una vez un discurso pedagógico... moderno. Se fue configurando, en primer lugar, como *discurso del método*, desde la necesidad de disciplinar el uso de la inteligencia, una vez que se reconoció que “el buen sentido [sentido común, razón] es una de las cosas mejor repartida del mundo, [...] es igual en todos los hombres, [...] y la diversidad depende de los diversos caminos que sigue la inteligencia y de que no todos consideramos las mismas cosas” (Descartes, 1965).

En segundo lugar, se configuró como *discurso del contrato social*, desde la necesidad de disciplinar el uso de la libertad, una vez que se reconoció “la libertad que cada hombre tiene de usar su propio poder como quiera, para la conservación de su propia naturaleza, es decir, de su propia vida; y por consiguiente, para hacer todo aquello que a su propio juicio y razón considere como los medios más aptos para lograr ese fin” (Hobbes, 1979).

Y, en tercer lugar, se configuró como *discurso del mercado libre*, desde la necesidad de disciplinar el uso de la fuerza de trabajo, una vez que se reconoció que “al equiparar *entre sí* en el cambio, *como valores*, sus *productos* heterogéneos, [los hombres] equiparan recíprocamente sus diversos

trabajos, como trabajo humano. No lo saben, pero *lo hacen*. El valor, en consecuencia, no lleva escrito en la frente *lo que es*. Por el contrario, transforma a todo producto del trabajo en un jeroglífico social... ya que la determinación de los objetos, para el uso *como valores*, es producto social *suyo* como el lenguaje” (Marx, 1968).

Este discurso pedagógico moderno así configurado, como “método”, “contrato” y “mercado”, se fue articulando, en primer lugar, con *prácticas educativas segmentadas*, desde la *contradicción ideológica* entre dar una educación común y básica a todos, para que acepten los nuevos supuestos “igualitarios” (liberales) del método, el contrato y el mercado, y, al mismo tiempo, dar una educación especial y superior a algunos para que expresen y defiendan las nuevas formas “de desigualdad social”, que se siguen también del método, el contrato y el mercado: cultura ilustrada y cultura popular (que es pensada como incultura), estados civilizados y estados salvajes (que son pensados como estados de naturaleza), ciudades industriales y progresistas, y ciudades holgazanas y atrasadas (que son pensadas como materia prima y mano de obra barata).

Pero además, y es una segunda articulación, el discurso pedagógico moderno se realizó en una trama de *prácticas educativas controladas*, desde una *lucha por la hegemonía*, que se expresa en las más variadas formas de alianzas sociales para conseguir el necesario consenso de las “mayorías”, y garantizar, desde los mismos sujetos disciplinados, la reproducción del nuevo orden social que generan el método, el contrato y el mercado. Son estos mismos dispositivos de control de lo que de suyo aparece como incontrolable, es decir, la subjetividad, los que obligan a prácticas educativas “fuera de control”, ya sea porque resisten o porque aparecen con signos alternativos.

Finalmente, junto a lo segmentado y controlado, el discurso pedagógico moderno se articuló, en tercer lugar, con *prácticas educativas fragmentadas*, desde una *tensión por la competitividad* que se expresa en la división social de los saberes enseñados (materias básicas y materias complementarias), en la jerarquización social de las acreditaciones y certificaciones (profesiones rentables y prestigiadas y profesiones improductivas y hasta peligrosas), en la distribución de los espacios y los tiempos educativos (el aula y el patio, el trabajo y el juego, la rutina y la fiesta, el silencio y la palabra, los turnos y contraturnos, lo escolar y lo extraescolar, los trabajos manuales y la economía doméstica, la cotidianidad de los varones y los días

femeninos), en los puntajes y cuadros de honor, en los reglamentos, en las normas y en las sanciones. Es en esta misma competitividad donde se registra, en la subjetividad misma del cuerpo de los docentes y los alumnos, la contradicción entre igualdad y desigualdad, resignación y esperanza, frustración y realización.

Había una vez un discurso pedagógico (moderno), configurado desde el método, el contrato y el mercado, que se articuló con prácticas pedagógicas segmentadas, controladas y fragmentadas y que empezó a registrar sus contradicciones, luchas y tensiones. Entonces se ilusionó con una “remodernización del discurso”, sin atender a las insistencias de las prácticas, o con una “innovación liberal en las prácticas”, sin atender a la persistencia del discurso.

El abismo entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se siente y piensa y lo que se actúa, entre la teoría y la práctica, dejó a la escuela, muchas veces, como una institución social sin mediaciones subjetivas, y dejó a la educación, muchas veces, como puras mediaciones subjetivas sin institucionalización social. En el siglo XX, la década de los setenta es, quizás, la mejor testigo de esta crisis del discurso pedagógico moderno y sus configuraciones, que empiezan a no poder articularse con las prácticas sociales, y, a su vez, la mejor testigo de una fecunda dispersión de prácticas sociales, que no alcanzan a configurarse como uno o varios discursos.

En el límite, la escuela –y ésta es su crisis más fenomenal– llega, muchas veces, a *simular sociedad* desde una posición de no-sujeto. Por otra parte, la educación –y ésta es su verdadera crisis– llega, muchas veces, a *simular mediaciones* desde una posición de no-institución. Es decir, la escuela corre el riesgo de quedar como pura institución social, sin sujetos reales, y la educación corre el riesgo de quedar como pura mediación intersubjetiva, sin instituciones reales. Y esto, por lo menos, es una contradicción en los términos: es la relación *mediación-institución* la que entra en crisis.

Hay muchas formas de caracterizar la crisis de las instituciones sociales en los tiempos que corren: retorno a lo salvaje, para algunos; refugio, o bien causa, del sufrimiento de los sujetos, para otros; empobrecimiento de su poder simbolizante, que servía para identificar sus actores y para llevar los problemas al campo del intercambio y la discusión; sobredeterminación de significantes, para ocultar cada vez más el sentido de la propia identidad

e impedir la autocomprensión; borradura de las fronteras o bordes, que la institución sabría o podría poner entre lo privado y lo público, lo social y lo individual. Por no hablar de los que simplemente reducen la institución a la ecuación gasto-beneficio, o a la otra ecuación, no menos perversa, de objetivos-eficiencia.

¿Para qué institucionalizar la educación? ¿Disfunción, fracaso, fin... de la escuela como institución de intercambios de sujetos y formadora de subjetividad pública? O, más radicalmente, ¿fin de la institución social y de los sujetos sociales? ¿Seremos acaso escolares sin escuelas o docentes sin docencia? ¿Para qué sirve la escuela?

Rige hoy una política educativa que propone una reconversión o reforma del sistema educativo, con la intención de volver a regularlo y reconfigurarlo "en pos de la modernidad". Para esto, sin embargo, intenta descentralizar, con lógica privatista, el sistema educativo, mercantilizar los contenidos, la capacitación y la investigación, desregular y precarizar la situación laboral de los docentes.

Es necesario pensar críticamente estas políticas, que tienden a plantear la agenda educativa más en términos de eficacia que de justicia, y que, por lo mismo, tienden a profundizar la exclusión social. Sin duda, estas políticas educativas se enfrentan a una microfísica del poder, donde las diversas prácticas sociales permiten pensar en nuevas alternativas.

Es aquí donde resulta imprescindible plantear estrategias de acción, tanto por el lado de la resistencia al escamoteo de la dimensión ético-política de la educación, como por el lado de acompañar nuevos movimientos sociales, estar atentos a sus señales y animarse a imaginar las cosas de otro modo.

Entonces habrá mañana una escuela... construida desde la utopía. Esto quiere decir desde la crítica, pero la crítica que puede proponer alternativas, trabajando en el corazón mismo de la relación institución-sujeto. Pero no para clonar los contratos, los mercados y los métodos, sino para avanzar en la redefinición de lo público como criterio de legitimación de los saberes, para avanzar en la afirmación del tiempo de la escuela como un tiempo de esperanza, y para redefinir el espacio institucional desde la lucha por el reconocimiento de los deseos de aprender y los poderes de enseñar.

3. LA OTRA ESCENA DE LA EDUCACIÓN

¿Otra escena con respecto a cuál? Es útil comenzar, entonces, por desmitificar la idea de que la educación sea un fenómeno que se despliega en un solo escenario. Dicho de otra manera, si se habla de *la* educación es porque se intenta construir, desde muy complejas heterogeneidades de procesos, variables, agentes y aconteceres, un relato, una unidad narrativa. Es parte de la lógica narrativa poder definir un escenario (resultado de la misma construcción desde diversos escenarios) y, desde la "sospecha", poder significar qué puede querer decir "la otra escena".

La educación es un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos. Más aún, parte de su complejidad radica en que esos diversos escenarios sociales de la educación tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pautados.

1. En principio, existen *políticas educativas* y escenarios políticos para la educación. Los decorados en este escenario suelen ser virtuales y massmediáticos. Si privilegiamos este escenario, veremos cómo operan antagonismos dramáticos entre lo público y lo privado, lo equitativo y lo inequitativo, las diversas hegemonías o luchas por los consensos, la concentración y la dispersión de poderes, leyes, estatutos, reglamentos, circulares, por un lado, y formas de transgresión y sanciones, por el otro. En este contexto, la "otra escena" está protagonizada por el control social del discurso pedagógico y de los sujetos que produce, y el gran tema es *la legitimación*.
2. Pero existen también *instituciones educativas* y escenarios institucionales para la educación. Aquí los decorados *espaciotemporales* cumplen una función importante. Si centramos la mirada en este escenario, veremos operar otros conflictos: autoritarismo y participación, aislamiento y comunicación, planeamientos y espontaneidad, burocracia y profesionalidad, endogamias y exogamias, rutinas e innovaciones, ritos y juegos. En este segundo contexto, la "otra escena" está protagonizada por la racionalidad de las acciones pedagógicas cotidianas y de los agentes que la sostienen, y el gran tema es *la autonomía*.

3. Existen, finalmente y aunque no se note fácilmente, *sujetos pedagógicos* y escenarios subjetivos para la educación. Aquí los decorados se relacionan con las *memorias* y los *proyectos*. Si ahora centramos la mirada en este escenario, el efecto de sentido se asemeja, quizás, al teatro de sombras (que es, en realidad, un teatro de luces que juegan). Saberes previos, códigos de clases y hábitos culturales aparecen como extrañas figuras proyectadas por los contenidos que se enseñan y por las formas en que los docentes se posicionan frente al conocimiento. Miedos, vergüenzas, frustraciones y vacíos aparecen disimulados por sombras de silencios, redes y rejas de exigencias, posturas corporales codificadas, efectos jugados por poderosos haces luminosos que brotan de valores, normas, técnicas y reglas de juego de una cultura todopoderosa y más o menos ancestral.

En este tercer contexto, “la otra escena” está constituida por las singularidades y su resistencia a las mediaciones pedagógicas que buscan determinar una subjetividad educada, y el gran tema es *la lucha por el reconocimiento* del deseo de aprender y del poder de enseñar.

Legitimación del control social en las políticas educativas, autonomía de la racionalidad en las instituciones educativas, lucha por el reconocimiento de la singularidad en los sujetos pedagógicos: éstos parecen ser los protagonistas de “la otra escena de la educación”.

La complejidad de la educación se vincula con las diferencias y con las relaciones entre estas tres lógicas puestas en juego: la de las políticas, la de las instituciones, la de los sujetos. Naturalmente que las tres lógicas se condicionan mutuamente y se “contaminan”, por lo cual se prioriza la idea de instaurar *una crítica de las razones de educar*, que consiste, precisamente, en discutir la legitimidad de las políticas, la racionalidad de las instituciones y el reconocimiento de las singularidades.

1. ¿Qué legitima las políticas educativas? Como todas las políticas públicas, la educativa está también regida por principios normativos de justicia. No se puede legitimar una política educativa por meros argumentos fácticos o pragmáticos, por meras negociaciones o transacciones. Las políticas educativas *deben ser* equitativas, respetando los dos principios básicos de la justicia: la libertad y la igualdad. En este sentido, la educación es parte del contrato fundacional de cualquier sociedad democrática.

La forma en que se debate hoy este tema está sujeta a las profundas redefiniciones que se están operando en el sentido del *carácter público* de la educación, o, más ampliamente, en el sentido mismo de lo público.

2. ¿Qué autonomiza las instituciones educativas? Como todas las instituciones sociales, su posibilidad de decidir a partir del ejercicio de la propia razón, y no motivada ni movida por violencias internas y externas. La autonomía institucional no es ni un efecto automático de descentralizaciones dispuestas por otros, ni es tampoco la anárquica respuesta a vaivenes dispuestos por otros motivos que el ejercicio mismo de la razón. En este sentido, la institución es parte de la racionalidad de las acciones.

Las formas en que se debate actualmente este problema revisten dos registros: el que insiste en las representaciones de los agentes sobre la misma institución y el que insiste en los procesos sistémicos que la definen: la comunicación y la participación. La autonomía de la institución implica, en primer lugar, poder pensarla; en segundo lugar, un ejercicio racional del poder; y en tercer lugar, y sobre todo, reglas de juego claras para la comunicación.

Un tema central en este punto es el posicionamiento de la institución en relación con las políticas educativas y la capacidad de interpretación de las demandas de la comunidad donde está inserta.

3. ¿Cómo se da la lucha por el reconocimiento? En la construcción de la subjetividad, a partir del mutuo reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar. Aquí se instala la dificultad más seria de la educación, porque en cierto sentido se repiten y rehacen las cuestiones de la legitimidad y de la autonomía, sólo que ahora se refieren a la construcción del *sujeto pedagógico*, en la lucha por el reconocimiento del deseo y del poder.

En la actualidad este tema se debate en términos de resistencia, de diferencias y de acontecimientos, pero resulta más significativo plantearlo en términos de mediaciones. Se trata de construcciones del discurso pedagógico y de los sujetos pedagógicos.

¿La otra escena? Es el campo que se genera en la escuela, cuando el poder de enseñar busca el reconocimiento y cuando el deseo de aprender busca también el reconocimiento, cuando el deseo no queda sometido al poder por el miedo y la angustia, y cuando el poder se legitima pública-

mente, y no corporativamente. Entonces, la educación transforma lo real, y el tema será, a partir de ahí, cómo se recupera ese trabajo puesto en el mundo, es decir, la cultura. La otra escena de la educación es, sencillamente, su campo ético-político, donde se juega la esperanza que la habita.

3. LA EDUCACIÓN COMO UN PROBLEMA ÉTICO-POLÍTICO

La propuesta es pensar la dimensión ético-política de la educación. La mirada “filosófica” y la atención a la “otra escena”, siempre presente en los procesos educativos, guían la estructura y las reflexiones de esta obra.

Si la educación es un libro abierto, la ética es lo que da que pensar, como *exterioridad interpelante*, cada vez y de diversas maneras, en los núcleos y en los bordes de la trama de ese texto.

Por otro lado, si la educación es un libro abierto, es también, y siempre, una página del libro del mundo y de la historia, y el texto que educadores y educandos escriben y comprenden, se va tejiendo en la urdimbre de esos hilos, que son la vida cotidiana y el trabajo. Los trabajos y los días, como dijo alguna vez Hesíodo.

Para pensar estos temas, he agrupado en dos partes los textos que componen este libro. En la primera, se busca plantear la hipótesis que guía todo el trabajo, y que quizás es el gesto filosófico más arriesgado: la educación pensada como “mediación normativa”, como forma de entender las relaciones de lo ético y lo político con la educación. Como un cierto despliegue de esa idea primera se desarrollan reflexiones sobre educación y derechos humanos, educación y políticas públicas, educación y ciudadanía.

En la segunda parte, se plantea la necesidad de volver a pensar, resignificar y, seguramente, volver a nombrar la cuestión del sujeto ético-político, que es el proceso y el resultado de la educación con mirada “ética y ciudadana”. Se muestran las dificultades que tiene esta perspectiva, tanto para el docente como para el alumno. Una especial atención merecen los temas del lugar del “otro”, de la conciencia moral, del cuerpo, de la cotidianidad y de los propios saberes y no saberes.

El libro se cierra con un capítulo sobre el horizonte abierto por la relación, constitutiva, de la educación con la esperanza.

LA EDUCACIÓN COMO MEDIACIÓN NORMATIVA EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO MORAL*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone plantear de alguna manera las relaciones entre ética y educación. Las profundas crisis que atraviesan los sistemas educativos actuales, nacidos todos a la sombra de los planteos de la *modernización educativa*, muestran que, en definitiva, es aquella vinculación “moderna” de la educación con la ética y la política la que necesita ser pensada en estos tiempos de crisis de la idea misma de modernidad.¹

Presentar una concepción de la educación como “mediación normativa” responde al intento de interpretar la crisis educativa, en primer lugar, como síntoma de *una retirada* de la ética, la política del discurso y la práctica pedagógica, pero, en segundo lugar, como síntoma también de una *resistencia* ético-política de la misma educación, que se

* Este capítulo fue, en su primera versión, una propuesta de discusión en el coloquio “De L'Éthique aux Éthiques”, organizado por la Universidad de Québec en Rimouski, Canadá, publicado luego por la revista *Éthique*, n° 2, vol. 9, 1997. El texto ha sido muy reelaborado.

1. Las relaciones entre la crisis llamada posmoderna y la educación han sido objeto de numerosos debates. Cfr. Cullen (1997).

niega a quedar representada, de una vez y para siempre, en los parámetros del *discurso pedagógico* que fijó la tradición moderna-ilustrada de la escuela.² Esta resistencia, sin embargo, no se realiza desde la reivindicación –nostálgica y conservadora– de un estilo educativo perdido, ni tampoco desde la proclamación –escéptica y cínica– de la muerte de la escuela o de todo lo educativo.³

La crisis de la escuela aparece, al mismo tiempo, como *crisis del sujeto social*, que deja sin identidad social a los cuerpos singulares que enseñan y aprenden; como *crisis del sujeto público*, que deja sin Estado político a los ciudadanos que enseñan y aprenden, y como *crisis del sujeto pensante*, que deja sin dinamismo creativo a las inteligencias que enseñan y aprenden.

En efecto, en primer lugar, el *malestar de las instituciones* dedicadas a enseñar, despojadas de su significación social, deja a sus actores sin identidad social clara, porque se acumula sufrimiento y frustración en el trabajo cotidiano y en la singularidad de los sujetos, “construidos” en el complejo de relaciones que llamamos escuela. El malestar intenta conjurarse por una oleada de “reformas educativas”, mediante un perverso mecanismo de simbolización pedagógica, presentado con estrategias encubridoras, como la “descentralización” y las “autonomías institucionales”,⁴ que se supone devolverán significación social a la escuela.

2. Sostenemos que junto a la tradición moderna ilustrada hay, por lo menos, otros dos proyectos de modernización educativa: el humanista y el romántico. Cfr. Cullen (1997), capítulo 1.

3. La reacción llamada “neoconservadora” en educación, fuertemente nostálgica, tiene representantes muy claros y difundidos. Cfr. el trabajo de Aronowitz y Giroux (1985). En el caso de la Argentina, cfr. el excelente estudio de Paviglianiti (1991). Para una visión de conjunto (crítica), cfr. el artículo de Torre (1987). El debate en torno al “fin de la escuela” es complejo, porque se manifiesta en discursos claramente *críticos* a la “reproducción cultural” y a la escuela como parte del aparato legitimador del Estado –por ejemplo, Bourdieu y Passeron (1970); Apple (1982); Illich (1971)– o en discursos claramente *legitimadores* de una educación por la vía real del mercado –por ejemplo, Nozick (1988)– o por sus autopistas, como Gates (1995). Incluso, esto toca el debate dentro del mismo liberalismo entre el ala más conservadora (el liberalismo del miedo, como lo llama Shklar, 1993) y el ala más progresista (de inspiración rawlsiana, como veremos).

4. Los debates sobre la descentralización en las políticas públicas ocupan un lugar primordial en las reformas educativas, y tienen que ser interpretados como parte de la crisis del Estado de bienestar y de la hegemonía de los modelos económicos neoliberales.

En segundo lugar, la *hegemonía del mercado* en la configuración y regulación de la oferta educativa ha abandonando los cauces de las políticas públicas, lo que constituye otro síntoma de la crisis, porque desnuda otro malestar más radical: el de los excluidos de “la sociedad del conocimiento” por un perverso mecanismo de segmentación educativa, presentado con estrategias encubridoras, como la “lucha por la calidad de la educación”.⁵

En tercer lugar, la *transformación del saber* en unidades cuantitativas de información, confundida irresponsablemente con el conocimiento, es quizás el síntoma más claro de la crisis y de la retirada de la ética y la política del campo educativo, porque es lo que permite legitimar el “malestar” y la “hegemonía”. En efecto, presentar el conocimiento como “valor de cambio” justifica la mercantilización de la educación y las relaciones de “disciplinamiento simbólico” como necesidad de reconfiguración de la institución escolar.⁶

La hipótesis de trabajo es sugerir una modalidad de interpretación del discurso educativo que, por un lado, intenta partir de una distinción entre la educación y lo educativo, que estaría en la línea, de corte heideggeriano, de pensar la “esencia” de la acción de educar, como dándose y sustrayéndose en las prácticas educativas históricas. Pero, por otro lado, más que un análisis meramente *deconstructivo* de la “ficción” de lo educativo, nos interesa, además, intentar una lectura del discurso educativo mismo, *reconstruyendo*, en una línea más kantiana, sus fundamentos ético-políticos. En realidad, la idea de la educación como “mediación normativa” apunta a un modelo dialéctico que supere el falso dilema: o reconstruimos o desconstruimos.⁷

5. El tema de la calidad de la educación es quizás el tópico central que impulsa las reformas educativas. Cfr. nuestro análisis crítico (con referencias bibliográficas) en el capítulo 2 de la segunda parte de Cullen (1997).

6. El deslizamiento del concepto de conocimiento al de información exigiría un tratamiento mucho más extenso y cuidadoso. Cfr. Chomsky y Dieterich (1996). Cfr. también, desde una visión más ensayística, las agudas reflexiones del escritor mexicano Carlos Fuentes (1997).

7. En buena medida el debate contemporáneo en el campo filosófico-ético-político (y también desde opciones estrictamente ontológicas) puede condensarse en dos tendencias: una, que suele llamarse “reconstructiva”, que básicamente mantiene la vigencia de la racionalidad moderna y supone que el trabajo crítico consiste en “reconstruir”, precisamente, las bases racionales de la ciencia, el vínculo social, la autonomía moral del sujeto. La otra tendencia, que podemos llamar “des-constructivismo”, parte del supuesto (de fuerte cuño en la tradición de Nietzsche y Heidegger) de que los discursos establecidos sobre la moral y la

En este sentido, las relaciones de la ética y la política con la educación no son, como pretenden algunos pensadores (ligados al desconstruccionismo francés, básicamente), una mera cuestión de *psicoanálisis aplicado*, reduciendo la “ética” y la “política”, ya sea a algunas alternativas a la ley “construida”, o bien a ciertas producciones alternativas de significados a partir de las mismas cadenas de significantes, o a una mera vigilancia de lo que acontece en forma disruptiva.

Pero tampoco son, como pretenden otros pensadores (ligados al reconstruccionismo anglosajón), una mera cuestión de *ética aplicada*, sea como aplicación de los principios básicos de la justicia, sea como reconocimiento de las diversas esferas de la justicia, o como discusión acerca de la posibilidad de pensar contenidos sustantivos en la relación ética-educación, o simplemente principios formales, tratando de debilitar la relación de los principios universales con las circunstancias sociohistóricas, para el desarrollo del sujeto moral.⁸

política “esconden” y “olvidan” lo esencial en cada caso. En este sentido, el trabajo crítico comienza por ser de “sospecha” y busca despejar, removiendo lo fijado en el discurso, el acontecer, lo real, la voluntad de poder. Dicho de otra manera: lo reconstructivo busca fundamentar lo dicho en una racionalidad universal y única, mientras que lo desconstruccionista busca lo no dicho en lo dicho, para encontrarse con la diferencia, lo contingente y lo azaroso.

8. En el discurso crítico al neoconservadurismo es importante distinguir estas dos líneas, que tienen lecturas pedagógicas diferentes. En lo que se llama actualmente la pedagogía “crítica” o “radicalizada” es fácilmente distinguible una línea más ligada a la modernidad neorromántica (de tipo más “comunitarista”). Entre los primeros hay planteos como los de Gutman (1987); Galston (1991 y 1993); White (1991), donde la influencia de Rawls (1997 y 1995) y el neoliberalismo político es enorme. También estarían en esta línea quienes, con un fuerte matiz de abandono de posturas más marxistas y enorme influencia de la adopción del discurso del tecnócrata educativo, internacional o nacional, dirigen la redacción de los documentos oficiales de la Unesco, como J. C. Tedesco, o los que “ideologizan” reformas educativas nacionales, como C. Braslavsky en la Argentina. Proponemos llamar a estas posturas el “neoiluminismo (democrático) pedagógico”. Planteos como los de Giroux (1990), McLaren (1994), Bernstein (1994) y Puiggrós (1993) se pueden contar entre los segundos, a quienes se puede inscribir en algo así como un “posmarxismo (democrático) pedagógico”, de fuerte inspiración gramsciana y del postestructuralismo (Anderson, Laclau, Derrida, Legendre, Castoriadis, etc.) y, en lo estrictamente pedagógico, de Paulo Freire. De todos modos, estas tipificaciones son relativamente arbitrarias y sirven sólo para contextualizar

No se trata de elegir referentes, o Kant-Rawls (del reconstructivismo) o Nietzsche-Heidegger (del desconstruccionismo), ni de proponer algo así como un dilema insalvable entre pensar el fundamento ético de la educación en términos de principios universales, o en términos de acontecimientos singulares. Más bien se propone pensar la educación misma, como fundamento ético de lo educativo, desde una peculiar manera de entender su “esencia” como *mediación normativa*. El concepto recoge las críticas hegelianas (y en parte de los comunitaristas) a los planteos llamados “reconstructivistas”, pero recoge también las críticas de cuño kantiano (y en parte de los universalistas) a los planteos llamados “desconstruccionistas”. En definitiva, y por cuenta propia, se propone una noción *dialéctica* de la normatividad ético-política, cuya fuente de significación primera, para poder pensarla, es la educación, distinguida, como se verá, de lo meramente educativo.⁹

Justamente, este capítulo se estructura con una reflexión inicial que muestra cómo la educación se inserta en el campo de la filosofía práctica, luego se discuten las dos posiciones señaladas, para finalmente desplegar la idea de la educación como mediación normativo-política.

I. LA EDUCACIÓN DENTRO DEL CAMPO DE LA FILOSOFÍA PRÁCTICA

La educación ocupa un lugar muy particular como objeto reflexivo. Por un lado, parece evidente que la educación no es un objeto “lógico” ni es un objeto “físico”; es claramente una *práctica humana* y, en tanto tal, pertenece

nuestra propia propuesta en el particularmente problemático “campo teórico educativo”. El debate es muy rico y sería justo mencionar otros autores, particularmente en América latina, que intervienen activamente, aunque con un sesgo menos filosófico y más pedagógico, si es que la distinción tiene algún sentido (cfr. entre otros los trabajos de A. de Alba, M. de Ibarrola, J. Ezpeleta, A. Furlan, en México; J. Brunner en Chile; J. C. Torres, D. Filmus, G. Frigerio, en la Argentina; D. Saviani, en Brasil).

9. Es interesante observar la importancia creciente del tema educativo en la llamada polémica entre universalistas y comunitaristas en el campo mismo del debate ético contemporáneo, como lo muestra la bibliografía citada. En el discurso pedagógico actual aparecen citados con frecuencia Habermas, Rawls, Taylor, Walzer, McIntyre. Walzer (1993) se ocupa expresamente del tema educativo.

ce al campo de los objetos “éticos” (por seguir la división canónica de los estoicos, de fuertes bases aristotélicas, cuando distinguen las ciencias teóricas y las ciencias “finalistas” –prácticas y poéticas–).

Por otro lado, y como ya lo indicaba Aristóteles, la educación misma permite distinguir qué tipo de objetos y qué tipo de argumentos se tienen que usar, cuando se filosofa sobre algo, ya que depende de las opiniones, creencias y conocimientos que uno tenga (y, por el mismo motivo, del grado de “cultura” o *paideia* propia de un grupo social y de cada individuo) saber distinguir, por ejemplo, algo que se mueve por sí mismo de algo que se mueve por otro, un razonamiento que parte de principios y deduce de otro que llega a principios desde hipótesis, algo que se busca por sí mismo de algo que se busca como simple medio.¹⁰

El tema, sin embargo, tiene matices complejos, ya que, aun aceptando este particular lugar de la educación como posibilitante de cualquier tipo de distinción cognoscitiva, cabe entenderla de diferentes maneras, porque cabe entender la acción humana de diferentes maneras. Aquí se hace decisiva otra distinción entre la concepción de la educación desde un esquema reductivamente *naturalista* y la que la piensa desde una especificidad autónoma y, por lo mismo, *no naturalista*. Las relaciones de la educación con la “ética” y la “política” parecen depender, desde esta distinción, de cómo se entiendan las relaciones de la ética con la “física”.

La tradición de concebir la educación como formadora de hábitos o virtudes, o, en la expresión moderna, como una segunda naturaleza que nos permite actuar bien con “facilidad” (entre las acciones se cuenta también el conocer, regido por las virtudes dianoéticas), y que, por lo mismo, hace de la deliberación y de la voluntariedad actos cuasinatúrales, se funda, en definitiva, en un esquema que supone que el hombre busca *naturalmente* el bien y como se encuentra, fácticamente, con una diversidad de bienes, entonces debe aprender cuáles son los “naturalmente” más valiosos y cómo deben “naturalmente” jerarquizarse.

La educación es una necesidad natural, porque, por tener naturalmente inteligencia, el hombre tiene una complicidad con el “bien-en-sí” que le permite quedar indiferente (en el sentido de no atado) frente a los diversos

bienes que su propia cultura le ofrece. La tensión entre estar determinado naturalmente (esencialmente) al bien y tener que elegir libremente (contingentemente) el modelo de vida buena, o cómo vivir bien, hace necesaria la educación.

La educación, en este contexto “naturalista”, pertenece al campo de la filosofía práctica en un doble sentido: porque *constituye, de hecho*, el conjunto de saberes previos que permiten actuar, en el más amplio sentido de la palabra, y porque *debe constituir, normativamente*, el conjunto de saberes específicos que permitan elegir “con facilidad” actuar bien, y llevar una buena vida. Hay, podríamos decir, una dimensión *descriptiva* (social, cultural) y una dimensión *normativa*. En ambos casos, sin embargo, en el orden del ser (y no del conocer), la educación depende de la racionalidad misma de la naturaleza, en general, y de la naturaleza del hombre, en particular. En definitiva, la educación es pensada desde un esquema “naturalista” porque la acción también es pensada así.

En el mundo moderno se rompe, como es sabido, este esquema naturalista. En primer lugar, porque el nuevo fundamento, el *cogito* (o sea el sujeto y no la sustancia) se enfrenta a la naturaleza, y se enfrenta, justamente, dudando de todo lo que la educación le ha dado (certezas, opiniones, impresiones). No es la educación la que permite discernir, sino que es *dudar de la educación* lo que permitirá fundar la verdad: “sólo tomar por verdadero aquello que aparece como evidente”.

En segundo lugar, porque el *estado de naturaleza* (pensado como los derechos básicos de los individuos racionales y libres) se supone anterior, y prácticamente prioritario, en relación con el “estado civilizado o educado”. En este sentido, la naturaleza “presocial” del hombre, el derecho natural, la libertad, se oponen, desde el comienzo, a los saberes dados, a la cultura, a la misma educación.

A partir del mundo moderno, la educación pasa a ser un elemento del *contrato social* y no del “orden dado en las ciudades”. Por lo mismo, comienza a ser considerada, claramente, como una práctica social, diferenciada de las “cosas naturales”, cuya legitimidad dependerá, entonces, del contrato originario. En este sentido los principios o normas que han de regir las opciones educativas se autonomizan de supuestos órdenes esenciales o teleologías naturales. La educación entra de lleno en el campo de la lucha por la hegemonía o, si se quiere, de las legitimaciones ideológicas por consenso.

10. Una buena exposición del tema, con abundante bibliografía, la ofrece Guariglia (1992).

La educación pertenece, ahora, también al campo de la filosofía práctica, pero en otros sentidos que los señalados anteriormente. Primero, porque los saberes previos son objeto de sucesivas decisiones de dudar, y la certeza del *cogito* (que es el nuevo fundamento) no depende sino de sí misma. Segundo, porque la educación pasa a ser un elemento del contrato social, cuyo sentido y alcance debe respetar los derechos naturales que lo engendran. También podemos afirmar que hay una situación *descriptiva*, saberes previos, *que impiden de hecho*, o al menos obstaculizan, actuar desde sí mismo o autónomamente, y una situación *normativa*: la educación *debe respetar* los derechos naturales que originan el pacto social.

Se configura así otra tradición para la educación: no ya como formadora de virtudes o hábitos buenos, sino como *formadora de subjetividad*, autonomía para pensar y actuar. Se trata de aprender a usar bien la razón, tanto teórica como práctica. Es, claramente, el proyecto ilustrado, con todas sus variantes y contradicciones.

Esto se traduce en el nacimiento de una nueva disciplina, la pedagogía, que aparece modernamente como *educación política*. Es una buena hipótesis suponer que el correlato ideológico de la moderna "economía política" es, justamente, la educación del buen ciudadano y del hombre ilustrado. Y es en la conjunción de ambos fenómenos "modernos" donde hay que estudiar la progresiva retirada de la ética y la política del campo educativo. Porque, como se verá, no es sólo el trabajo el que es visto como valor de cambio, sino también el conocimiento. Sólo que esto último apenas parece explicitarse en este final de siglo, o en esta etapa del desarrollo del capitalismo, llamado tardío o postindustrial.

En efecto, la educación moderna se encontró con una situación de contradicción. Educar era, por definición, socializar. Y socializar era, por definición, reprimir la singularidad o, al menos, limitar su libertad. Rousseau llega a afirmar que tenemos que elegir: o educamos al hombre o educamos al ciudadano, porque ambas cosas no se pueden hacer al mismo tiempo (Rousseau, 1973).

Por otro lado, la educación asegura el consenso de todos al pacto social, y al mismo tiempo permite dibujar un camino de acceso al poder a quienes iban a representar la soberanía popular. De aquí los conflictos pedagógicos que ya se anuncian en el mismo siglo XVIII: educar como enseñar a todos *lo común* (para que den el consenso democrático), y educar como enseñar a algunos *lo especial* (para que ejerzan el poder como representantes).

Ante la más o menos evidente ruptura del lazo social y de su representación "soberana" en los Estados nacionales, propia de este momento de economías globalizadas y supranacionales, lo político parece disolverse en la sociedad del conocimiento, que asegura la vinculación social, no por el contrato, sino por medio de las nuevas formas de circulación de la información y de la comunicación. Se trata de ser ciudadanos del mundo y pertenecer al mercado globalizado. Por eso, en la actualidad educar para el trabajo es educar para el conocimiento, y educar para el conocimiento es educar para la información y la comunicación.

Quisiera entonces mostrar en qué sentido hoy la educación, desvinculada de la ética y de la política, pertenece al campo de la filosofía práctica. Porque no se trata ni de formar hombres virtuosos, ni de formar sujetos autónomos; se trata de formar *hombres informados*, comunicados virtualmente todos con todos y capaces de competir adecuadamente en el mercado globalizado, y que puedan, entonces, aprender a vivir por sí solos, no porque viven con espectros, como dice Derrida, sino porque conviven con simulaciones (Derrida, 1993).

La educación pertenece al campo de la filosofía práctica porque, *de hecho*, sin ella, sin "estar informados", ya no podemos actuar (y no sólo deliberar sobre bienes o reconocer obligaciones incondicionadas). Pero es también una situación *normativa*, en realidad, prescriptiva, porque la educación *debe* hacernos competitivos. Se trata de entender que la "vida buena" (los proyectos de vida, la felicidad) y la "libertad digna" (la equidad, la justicia) son, en realidad, valores de cambio.

En este sentido, el llamado "fin de las ideologías" no es otra cosa que la no necesidad de justificaciones "educativas" para la economía (o la "base" material de la vida), porque la educación misma es ya economía "política". Los hombres virtuosos de la polis, que eran los varones libres, sabían que la economía la gestaban los esclavos y las mujeres. Los hombres autónomos de la nación, que eran los ciudadanos ilustrados, sabían que la economía la gestaban los colonizados y la mano de obra. Los hombres informados de la sociedad globalizada saben que la economía la gestan los competitivos y los expertos, es decir: los educados.

Los avatares de la educación en su relación con la ética y la política, entonces, podrían resumirse en tres posibilidades (históricas, ciertamente, pero también teóricas):

1. En el contexto de la *ética política* (la de los varones virtuosos), el lazo social es considerado natural, y la educación debe permitir que se logre la excelencia en cada una de las prácticas sociales, de acuerdo con su propio fin natural. La ética se subordina a lo político, que incluye lo educativo.
2. En el contexto de la *economía política* (la de los ciudadanos autónomos), el lazo social es considerado no natural, y la educación debe permitir la mayoría de edad en cada uno de los sujetos, de acuerdo con su propia ley racional. La ética se separa de lo político, que instrumentaliza la educación.
3. En el contexto de la *educación económico-política* (la de los cosmopolitas expertos), el lazo social es considerado virtual, y la educación debe permitir el éxito competitivo en cada una de las acciones, de acuerdo con su propio valor de cambio. La ética es negada por lo político, que abandona la educación.

Sea por el lado de las *prácticas sociales* (jerarquizadas), por el lado de los *sujetos morales* (no naturales) o por el lado de las *acciones eficaces* (cotizadas, acreditadas), en todos los casos, la educación pertenece al campo de la filosofía práctica. Porque es una práctica social, que instituye identidad social, porque es una política social, que constituye subjetividad pública, porque es una “epistemología” social, que estatuye conocimientos válidos.

La educación es institución social, es constitución de sujetos, es validación de conocimientos. Estas tres tareas de la educación —que la definen como práctica— poseen lógicas diferentes que han ido mostrando históricamente soluciones distintas.

En el *mundo antiguo*, la educación es considerada una institución social, y se da por supuesto que hay sujetos constituidos y que hay saberes válidos “naturalmente”. En el *mundo moderno*, la educación es considerada como una constitución de sujetos sociales, que se responsabilizan de la institución bajo el supuesto de saberes válidos “racionalmente”. En la crisis actual (*¿posmoderna?*), la educación es validación de conocimientos desde una crisis, no sólo de las instituciones sociales (de enseñanza), sino también de los sujetos públicos (pedagógicos). El tema en cuestión no es solamente la “naturalidad” de las prácticas sociales instituidas, sino también la “racionalidad” de los sujetos públicos constituidos (McIntyre, 1996). En la retirada de la ética (de las virtudes) y de la política (benefactora),

queda sólo el conocimiento como valor de cambio, con malestar en las instituciones educativas y con hegemonía del mercado en la oferta educativa.

2. ÉTICA Y EDUCACIÓN: ¿UN PROBLEMA DE PSICOANÁLISIS APLICADO?

El malestar en las instituciones (educativas) es parte del malestar en la cultura. En buena medida, porque “la educación es una de las tareas imposibles”. El psicoanálisis aparece como un tipo de saber crítico, regido, como dice Habermas, por el interés crítico-emancipatorio. Hay una creciente presencia de la mirada crítica psicoanalítica, particularmente lacaniana, en las maneras de plantear la crisis educativa, la retirada de la ética y la posibilidad de plantear alternativas (McLaren, Castoriadis, Laclau, etcétera).

La emergencia del “sujeto” ilustrado, en el vacío de la gran sustancia de la sociedad natural, con la correspondiente escisión entre ética y política, es vista como un síntoma del malestar, y no de la superficial declaración del fin del sujeto, o de su muerte, con lo cual se afirma, en realidad, el fin de la ecuación persona-individuo metafísico-sujeto. Como bien observa Zizek (1992), el fin del sujeto-persona es la emergencia misma del sujeto-razón (fundamento).

Este sujeto emerge como negociación o contrato, y acepta ser educado como sujeto social. Lo real, sin embargo, se sustrae de este plano simbólico, regido por la ley, y reprime, por una compulsión a la repetición —o reproducción de las formas de subjetividad—, las alternativas o posibilidades que el propio imaginario social, creador del orden simbólico, podría ensayar. El discurso “educativo”, instalado en el orden simbólico, se aleja así de “la educación”, como tarea imposible, y se piensa como viable sólo desde parámetros claramente dominadores y adaptadores. En la medida en que no se desconstruya críticamente la pretendida naturalidad de este orden simbólico dominador, y no se liberen posibilidades alternativas, el destino de las pulsiones no será otro que la represión creciente y, por lo mismo, el malestar.

La contradicción sintomática se establece entre la posibilidad del cambio social, incluso utópica, y la imposibilidad de cambiar los “investimientos” del sujeto: racionalidad controlada, disciplinada, obligada por su propia ley universal. El camino crítico de la modernización democrática

tiene que llegar a la cotidianidad de los sujetos, a sus formas de estar en el mundo de la vida. Es sabido cómo Habermas pone en esta distancia entre la racionalidad y la vida cotidiana la gran insatisfacción del proyecto ilustrado.

No se trata solamente de democratizar el Estado y convertirlo en Estado de bienestar. Es importante democratizar la sociedad civil, las relaciones sociales, donde los sujetos viven su vida cotidiana, sus placeres y sufrimientos.

El problema radica en ser fieles a lo real, que *acontece* en los hiatos, en los *lapsus*, en los agujeros de lo simbólico estatuido. Hacernos dignos del acontecimiento, según G. Deleuze (1969), quien resume así el carácter ético de este planteo. Porque es en la superficie donde los actores representan, en el instante, al personaje que espera, o teme, al porvenir, y que recuerda o se arrepiente del pasado.

Se trata de desconstruir lo educativo posible, para liberar la educación imposible. Y ésta es una tarea estrictamente ética: hacernos dignos del acontecimiento, emancipar la subjetividad, para que pueda imaginar órdenes simbólicos alternativos y, de esta manera, alivie el malestar insoportable, sustituyéndolo por malestares más soportables. Porque la educación, como construcción de un orden social deseado por todos, vinculante “eróticamente” y no amenazante “tanáticamente”, es decididamente imposible. Pero es su misma imposibilidad la que genera la alternativa continua, la crítica permanente, la escucha y la fidelidad a lo real reprimido.

Las relaciones de la ética con la educación son así pensadas como una *apuesta* fuerte a la reforma institucional, a su democratización, a replantear la relación pedagógica, para posibilitar una mayor conexión con el deseo de los sujetos, tanto de los que aprenden como de los que enseñan. Las políticas educativas descentralizadoras aparecen así como una oportunidad de afirmación de la “autonomía de la escuela”, que, al liberar “imaginación”, puede construir nuevos contratos pedagógicos, más fieles a lo “real” y al “acontecer”.

En los más lúcidos pedagogos radicalizados, esta reflexión crítica, de inspiración lacaniana, viene acompañada de una revalorización de la escuela como ámbito institucional de prácticas sociales que conforman la red de la microfísica del poder. Es decir, se busca desconstruir también el discurso y las prácticas del disciplinamiento escolar, que son parte de las estrategias del “vigilar y castigar”, apostando, nuevamente, a un orden del

discurso cuyo efecto sujeto sea menos represivo y más participativo en las decisiones y en el poder.¹¹

Un problema real de este planteo crítico consiste en desatender las bases materiales del conflicto (que lo convierte en esto que se da en llamar la nueva izquierda o el posmarxismo, casi sin “materialismo histórico”). La consigna, o la apuesta, es trabajar en las instituciones, aliviando el sufrimiento, mostrando caminos posibles de alternativas, democratizando las relaciones, rehaciendo los “contratos” y, de esta forma, apuntando a redes de mayor democratización en la sociedad civil que, a la larga, cambien los modelos injustos.

Como señala con agudeza H. Dieterich, estos teóricos, en realidad, necesitan adoptar, mientras desconstruyen, “morales provisionales” que les permitan adaptarse al *statu quo*.¹² Porque, naturalmente, las escuelas como instituciones sociales, en este modelo económico, permitirán solamente una democratización funcional a los intereses hegemónicos, y nada más.

La hipótesis es que este tipo de democratización de la sociedad civil, por sucesivas desconstrucciones de los lazos sociales vigentes, y como apuesta a nuevas alternativas del imaginario social, es ideológicamente funcional al modelo neoliberal, justamente porque no critica la apropiación privada de la fuerza del conocimiento, que es la forma-valor (mercancía) acumulable en esta etapa del capitalismo tardío.

Se rescata como importante, en esta manera de plantear las relaciones de la educación con la ética, el rechazo crítico (y categórico) de la negación que la política “débil” pretende hacer de la ética. Es decir, reivindicar una complicidad en “lo real” de la ética con la educación y, entonces, una posibilidad de resistir a las políticas educativas meramente adaptadoras. Pero el problema radica en el sesgo marcadamente “individualista”, o de “sociedad imposible”, que tienen estos planteos, lo cual –en la práctica– supone, no sólo resistir desde la ética a *esta* política, sino a *toda* política, disolviendo las cuestiones de poder únicamente en su microfísica.

El temor es que esta postura –quizá motivada en muchos posmarxistas por el fracaso histórico del llamado socialismo real– termine siendo, más bien, una “química molecular del poder”, impotente en su apuesta al azar

11. Es obvia la referencia a Foucault, otra de las fuentes de la crítica educativa actual.

12. Cfr. la obra de Chomsky y Dieterich (1996).

biológico (fundamento de la ética de lo real), frente a las embestidas políticas de un neodarwinismo social, que se insinúa en el "valor de cambio" que tiene, entre otras cosas, el descubrimiento del genoma humano. Mientras se declara la educación como tarea imposible, la clonación de "sujetos" deseables (y, por lo mismo, la no reproducción de los indeseables) está cada vez más al alcance de la mano o, mejor, del mercado.

El malestar en las instituciones escolares no sólo se relaciona con el disciplinamiento violento de los sujetos que aprenden y enseñan, y que amordazan la ética de lo real, sino también con las políticas educativas injustas, que precarizan y pauperizan la situación laboral de los docentes y las posibilidades educativas reales de gran parte de la sociedad.

En este sentido, el problema no es sólo de psicoanálisis aplicado a la educación, aun habiendo superado aquellos primeros intentos de aplicarlo exclusivamente a los problemas de aprendizaje y avanzando ahora a una mirada más social de la institución escolar misma.

3. POLÍTICA Y EDUCACIÓN: ¿UN PROBLEMA DE ÉTICA APLICADA?

La hegemonía del mercado en las ofertas educativas muestra una clara retirada de políticas públicas en lo educativo, como parte de la llamada crisis del Estado de bienestar en los países ricos, y como una clara estrategia de exclusión, en los países con índices crecientes de pobreza y desocupación. El tema es hasta dónde la educación es un bien social y hasta dónde le cabe al Estado una responsabilidad. Más claramente: ¿es la educación parte de la idea de justicia?, ¿es posible plantear cuestiones normativas en relación con los problemas de la educación, en una sociedad altamente compleja, pluralista, abierta y fuertemente inequitativa?

El punto de partida, en estos planteos, es diferente del anterior. No se trata de pensar el "malestar de las instituciones" y el sufrimiento de los sujetos en la educación. Se trata de plantear las exigencias de la justicia, en relación con un tema que toca directamente los proyectos de vida de cada ciudadano y que toca, también, la conservación misma del orden social y la generación de riqueza. La educación es así un problema de Estado, porque es un derecho que se sigue de la libertad y la igualdad (la justicia como equidad), porque es necesaria una intervención para favorecer a los más desprotegidos, porque esa intervención no puede transgredir los límites de

la libertad individual para elegir el propio proyecto de vida, porque sin educación el acceso a los bienes sociales (que mostraría la igualdad de oportunidades) queda claramente restringido.

Se plantea entonces una serie de discusiones en torno a temas que podríamos llamar claramente de ética aplicada. Es necesario reconstruir el contrato social, sobre la base de una idea de justicia como equidad, con sus dos principios de libertad e igualdad. Quizás lo más importante de estos intentos de reconstrucción del contrato social, sobre la base de la justicia como equidad, es tener que definir las "libertades básicas" e introducir una noción moral de persona, relacionada con la cooperación social razonablemente equitativa, y que permita la elección racional de bienes o proyectos de vida a cada individuo (como lo hacen Rawls y sus seguidores).

Ahora bien, la relación obvia de la educación con los planes de vida, o con formas elegidas de buena vida, por un lado, y con la conservación del orden social y el respeto de las normas morales y cívicas, por otro lado, obliga a un detallado análisis de las relaciones entre ética y educación, concebida esta última como un ámbito problemático y dilemático de aplicación de principios normativos de la justicia como equidad.

¿Cuáles son las metas razonables que pueden señalarse para la educación? Desarrollo moral, buena ciudadanía, bienestar individual y colectivo, autonomía personal y pensamiento crítico son algunas de estas metas, más o menos universalizables, formuladas a partir de la escuela moderna, que fijó la educación como un derecho universal, basado en la igualdad y en la libertad, y que el contrato social tiene que resguardar (cfr. Peters [1977], White [1991] y el mismo McIntyre [1996]).

Por otro lado, al afectar la educación, con estas metas, los planes de vida "sustanciales" de los individuos, en una sociedad democrática basada en principios de justicia como la libertad y la igualdad, ¿qué lugar le cabe al Estado? ¿Hasta dónde puede intervenir? Porque si bien los proyectos de vida, en una sociedad democrática, tienen que estar posibilitados por una idea de justicia como equidad, tienen a su vez que respetar el contrato original y resolver, entonces, las contradicciones que puedan surgir de aquellos fundamentos intuitivos, o utilitarios, cuando se enfrentan con los principios racionales que constituyen una idea de justicia.

La idea clásica del liberalismo en educación, como sabemos, es la de la neutralidad del Estado, que no tiene derecho a intervenir en la determinación de los proyectos de vida, o en la determinación de cuál sea la vida

buena para todos los ciudadanos. Pero sí tiene que intervenir para poder garantizar la vigencia de los dos principios de la justicia que se acuerdan originariamente: las libertades básicas y la igualdad de oportunidades.

Esto se traduce en discusiones muy concretas: hasta dónde, por ejemplo, puede el Estado dar educación cívica y educación moral (Gutman, 1987; Walzer, 1993; Nozick, 1988). Hasta dónde la educación cívica sirve meramente para una aceptación de las reglas de juego y hasta dónde puede permitir que se eduque para una crítica de estas reglas de juego (cfr., por ejemplo, las restricciones que sugiere Galston [1991]).

La educación es un derecho fundamental, justamente, para estar en condiciones de aceptar y exigir la realización de los principios básicos de la justicia. Es, más concretamente, una “esfera de la justicia”. Más aún, el mismo concepto normativo de “persona” que Rawls (1997, 1995) y algunos seguidores, como Guariglia (1992), ponen como parte de la idea de justicia exige la idea de contar a la educación entre los derechos humanos básicos. También aquí algunos discuten si la educación es un derecho humano *per se* o es simplemente un derecho humano relativo a determinadas tradiciones que lo exigen como tal –postura de Walzer (1993) y en parte de Gutman (1987)–.

Esta línea de planteos, con todos sus valores, aparece como unilateral, por razones inversas a la anterior forma descripta de relacionar educación y ética, presentada como “psicoanálisis aplicado”. Allí se tiende a reducir la ética a la singularidad corporal, a lo real, al acontecimiento irrepresentable. Aquí, la ética tiende a reducirse a la normatividad universal, a la ficción del contrato original, al *factum rationis* insuperable. En cierto sentido se invierte el esquema lacaniano: es lo simbólico –el lenguaje y la ley– lo que tiene que ser pensado como situación originaria, y es lo real –el cuerpo y la muerte– lo que tiene que ser pensado como subordinado a la libertad. Si lo imaginario media entre lo real y lo simbólico, aquí es lo racional lo que media entre lo razonable y lo irracional.

El concepto moral de persona parece contradecir el concepto psicoanalítico de sujeto. La educación no sólo no es una tarea imposible, sino que es una tarea moralmente necesaria, porque sin ella los principios de la justicia serían irrealizables. La discusión, sin embargo, se instala en el hasta dónde está implicada la educación en la idea de justicia, y qué tipo de educación es la implicada (cfr., por ejemplo, el debate entre Amy Gutman y W. Galston sobre la educación cívica).

Es interesante atender a dos cosas. Por un lado, en esta postura de *liberalismo político*, lo significativo es el intento de sustraer de las leyes del mercado la dignidad de la libertad y comprometerla necesariamente con la justicia. En este sentido, la educación aparece como una exigencia de justicia distributiva, y no sólo como una fidelidad a lo real-imposible. Pero, por otro lado, justamente por no criticar la racionalidad del sujeto público meramente contractual (es decir, simbólico), no puede sospechar el malestar de los sujetos, y, en este sentido, lo educativo permanece ligado a la ilusión ilustrada de arrancar de la barbarie y la ignorancia, como medio de universalizar los beneficios del orden económico creado por el mercado libre, y se hace incapaz de plantear alternativas creativas, más allá de nuevas formas –más justas– de distributivismo social del bien del conocimiento.

La falacia reside en creer que un modelo económico, basado en la competitividad salvaje, va a tolerar un Estado de bienestar (para todos) y una distribución justa del bien social de la educación. Y es una falacia porque la educación queda definida como mera “madurez de cada sujeto para elegir su proyecto de vida”. Se trata de un concepto liberal de educación, cuya normatividad no es otra que la postulación de un abstracto derecho universal de ser educado, que genera la obligación del Estado (contractual) de respetarlo, ofreciendo igualdad de oportunidades y compensando las desigualdades, no basadas en la libre elección de proyectos diferentes de vida.

El criterio normativo viene dado por la “dignidad de la libertad”, *factum rationis*, que exige que la política educativa, cualquiera que fuera, respete esa dignidad. Por eso, la ética se separa de la política. Se trata de una concepción política de la justicia, que incluye la educación y que ciertamente avanza sobre la tensión “libertad-igualdad” (Bobbio, 1993; Rawls, 1997, 1995) pero que, en realidad, retira la ética de la política al suponer algo así como “una facticidad de la democracia”, que encarna el interés supremo de la razón y que exige una concepción de la política como equidad, con sus dos principios de libertad e igualdad. A la dignidad de la libertad se agrega el supuesto de la cooperación social, pero, desde luego, son ficciones del discurso para reconstruir racionalmente (y normativamente) las bases morales del Estado de bienestar (que incluye la educación como responsabilidad pública de permitir que todos puedan realizarse y elegir su proyecto de vida, respetando el de los demás).

La ética se separa de la política, pero no porque se postule su retirada a lo "real" de la corporalidad singular, sino porque se postula su retirada a lo "ideal" de una comunidad normativa de fines-en-sí.

4. LA EDUCACIÓN Y LO EDUCATIVO: LA MEDIACIÓN NORMATIVA ÉTICO-POLÍTICA

Las formas de entender la relación de la ética y la política con la educación, expuestas más arriba, se diferencian, entonces, por los caminos propuestos: la que se puede asimilar a un "psicoanálisis aplicado" parte de la necesidad de "destruir" la negación o el ocultamiento que el discurso político hace de la ética, y entonces la educación es tarea imposible. La otra, asimilada a un campo de "la ética aplicada", parte de la necesidad de "reconstruir", en la confusión y reducción actual, la separación de ética y política, y la subordinación de esta última a la primera, y entonces la educación es una tarea utópica. Frente a estas formas se sugiere aquí una tesis diferente, basada en una concepción de la educación como mediación normativa ético-política.

Desde esta propuesta dialéctica se intentan resolver algunas tensiones de los planteos anteriores:

1. La oposición destrucción-reconstrucción del discurso educativo, que en última instancia pone en evidencia la dialéctica entre deseo (de aprender) y poder (de enseñar). La educación no se reduce a la psicología ni se reduce a la política.
2. La oposición entre conjurar el malestar del sujeto en la institución escolar, para liberar la potencia de actuar, y recuperar el Estado de bienestar, para garantizar el respeto del derecho natural a la educación. En el discurso de las políticas educativas se trata de la oposición entre autonomía institucional y regulación estatal.
3. La oposición entre lo fáctico y lo normativo, en los diagnósticos de la disfuncionalidad social de la escuela y de la inequidad de los sistemas educativos, que es la oposición entre demandas sociales de enseñanza y necesidades básicas de aprendizaje.

La afirmación central de la propuesta es que la educación tiene un estatuto lógico-ontológico de una *mediación normativa*.

En tanto *mediación*, la educación es negatividad dialéctica, en el doble sentido de desconstrucción de lo dado (y dicho) y de reconstrucción del fundamento de lo dado (y dicho). La mediación es siempre negación (destrucción) y negación de la negación (reconstrucción). Es decir, la negación no es mera negación, sino también autorrealización o afirmación dialéctica.

En tanto *normativa*, esta mediación no es legitimación de lo dado, sino crítica, pero no sólo por la desconstrucción infinita de las alienaciones del sujeto en lo dado, sino también por la reconstrucción realizativa, y por lo mismo "objetiva", de una conciencia de sí mismo como comunidad moral, y no como mera eticidad inmediata o pertenencia a una organización social supuestamente armónica.

Las bases hegelianas de esta lectura son obvias, pero se hace desde una interpretación de su dialéctica fenomenológica, como *idealismo histórico*, en oposición, tanto a las interpretaciones historicistas, como a las interpretaciones naturalistas.¹³

Para lo que interesa discutir aquí –la educación y sus relaciones con la ética y la política–, esto es central, porque permite pensar la educación como la instancia normativa, ético-política, de las formas sociales de lo educativo, sin tener que caer en la alternativa de pensar lo educativo como ficción sintomática de lo real de la educación, que siempre se sustrae, o como ficción normativa de un contrato social, en relación con lo educativo, que siempre aparece como irrealizable. La falacia reside en creer que, si lo educativo es posible, la educación es imposible, o que, si la educación es puro deber ser, lo educativo simplemente es facticidad contingente.

La exposición de este concepto de educación como mediación normativa se propone en tres momentos. Primero, la distinción entre experiencia y acción en la constitución del sujeto pedagógico. Segundo, la distinción entre verdad inmediata y extrañamiento en la realización de la institución edu-

13. En líneas generales para este trabajo nos basamos en una interpretación de la *Fenomenología del espíritu*. Nuestras tesis sobre el idealismo histórico de Hegel y el porvenir de la moralidad están expuestas *in extenso* en un trabajo que publicaremos próximamente; un avance está en Cullen (2003).

cativa. Tercero, la dialéctica entre la lucha por el reconocimiento y la *Bildung* (formación) como núcleo conceptual de la idea normativa de educación.

a. Sujeto pedagógico: experiencia y acción

La educación es una práctica social, una interacción, que consiste en la formación de sujetos sociales mediante la enseñanza de saberes. Esta aproximación al concepto es puramente descriptiva, y no pretende ser otra cosa. Se trata de mostrar la necesidad de un “giro normativo” en la definición, porque la formación de subjetividad social supone normatividad ética y porque, al ser por enseñanza de saberes, supone criterios de legitimación política. A lo primero se dedica este párrafo.

El sujeto, como principio autónomo en relación con la naturaleza, para el conocimiento y la acción, *cogito* y libertad, conciencia y autoconciencia, no nace, se hace. Esto quiere decir que la subjetividad no se define como un *a priori* de toda experiencia posible, ni como una facticidad supuesta en toda acción posible: es *el resultado, más el proceso*, de la experiencia y de la acción. Ésta es la tesis hegeliana sobre la génesis dialéctica del sujeto, como razón, teórica y práctica, que define la individualidad en sí y para sí, sustancia y sujeto.

El sujeto se hace *en* la experiencia y *en* la acción, es decir: se educa. En un primer momento, la subjetividad aparece como el resultado de un aprendizaje de aquello que la naturaleza, o lo que es inmediatamente, le enseña. La educación consiste en la *experiencia* de lo que es, como sucesivas formas de la conciencia. Se trata de *aprender* a ser sujeto, desde la certeza sensible hacia el entendimiento, pasando por la percepción, donde quien *enseña* es un “sujeto” (sí mismo) que se muestra como lo otro que el sujeto, es decir, lo natural (la inteligibilidad misma de lo real).

En la experiencia, se forma la subjetividad como *cogito*, conciencia, teoría. La educación consiste en una dependencia de lo que se va mostrando como verdad, en la experiencia de saberlo, como eso “otro” que funda la certeza. El aprendiz perfecto es el que se somete a esta verdad de lo que es, a tal punto que termina perdiendo su singularidad en la comprensión inteligente de la ley del mundo, que es así el *anima mundi*, subjetividad universal confundida con el logos (divino) que rige el orden del universo. La

experiencia de saber, es decir, el aprendizaje teórico, consiste en saber, finalmente, que lo aparentemente otro, la naturaleza como lo dado, es un “gran sujeto”, como sí mismo, que incorpora las cualidades sensibles, las cosas, las fuerzas y leyes a la vida misma del universo. El maestro es el otro —la naturaleza en su principio vital— que enseña al alumno que todo es un grande y único sí mismo, o sujeto o logos. Es lo que Platón llamaba “el parentesco del alma con las ideas”.

Pero ocurre que hay otra escena en la formación del sujeto. La educación no sólo es experiencia de lo otro, que es, sino que es acción del sí mismo, que quiere ser. Se trata ahora de *aprender* a ser sujeto desde la verdad inmediata del sí mismo, el deseo, hacia la libertad, pasando por la lucha por el reconocimiento, donde quien *enseña* es el otro como sí mismo.

En la acción, se trata de la subjetividad como libertad, autoconciencia y práctica. La educación consiste en una independencia de lo dado, que se va perdiendo como certeza en la acción de desearlo, porque se convierte en ese sí mismo infinito del deseo que funda la verdad. El aprendiz perfecto es el que se independiza del mero goce inmediato, a tal punto que termina ganando su *universalidad*, transformando el mero consumo de lo dado en su elaboración como producto (trabajo, expresión) de su libertad singular, que es así “valor de cambio”, subjetividad abstracta, confundida con la ley (natural) que rige el contrato social. La acción del sí mismo, es decir, el aprendizaje práctico, consiste en elaborar, finalmente, una “cosa” que encarna las cualidades deseables, los bienes, los riesgos y los miedos de la vida social misma. El maestro es el sí mismo, la sociedad en su contrato, que enseña al alumno que cada uno es un gran y único otro, o producto o valor.

Si la educación se entiende como formación del sujeto teórico (y en cierto sentido es el ideal de la educación en la polis), la ética aparece como el viejo lema: *atrévete a pensar*. Si, por el contrario, se la entiende únicamente como formación del sujeto práctico (y en cierto sentido es el ideal de la educación en el imperio), la ética aparece como el final del lema anterior: *...pero obedece*.

Sin embargo, lo moderno radica en atreverse a pensar, pero desde sí mismo, no guiado por lo otro que regula la experiencia, sino por la ley misma de la razón, que, como *a priori* de toda experiencia posible, legitima y valida los conocimientos. Y, en realidad, lo moderno radica también en obedecer incondicionalmente, pero sólo a los mandatos de la razón en su uso

puramente práctico. Es la científicidad del sujeto y su autonomía moral. Porque así la razón queda al abrigo de las ilusiones, tanto teóricas (la metafísica) como prácticas (el eudemonismo). Pero esto es posible cuando se entiende su dialéctica interna, que dará en su proceso, como resultado, la idea del sujeto moderno o educado o razón.

En efecto, más profundamente lo que hay que aprender es a usar legítimamente la razón (teórica), como facultad constructora de objetos y no especuladora de esencias. Y hay que aprender a usar legítimamente la razón (práctica), como facultad legisladora de acciones y no deliberadora de bienes. En este sentido, el proceso dialéctico le reconoce a la práctica el carácter negador de la teoría, en el doble sentido de negación y de negación de la negación o autorrealización.

De aquí la formulación más cabal: el sujeto se constituye, en el proceso pedagógico, como *individualidad* que es en sí y para sí, sujeto de experiencias y de acciones, *cogito* y libertad. La ruptura con el “naturalismo” de la experiencia, mediante el “no naturalismo” de la acción, es, simultáneamente, su realización como naturalismo-no-natural, o sujeto educado, como razón “que sólo encuentra lo que ella misma pone” y “que sólo obedece a su propia ley”.

Se trata de aprender que la experiencia (conciencia) de lo otro es conciencia de sí mismo. Y aprender, también, que actuar desde sí mismo es siempre actuar con un otro. Teoría y práctica, razón “observadora” y razón “realizadora”. En definitiva, formarse como sujeto, que no puede meramente contemplar lo dado ni meramente producirse a sí mismo: tiene que aprender a evaluar, reflexivamente, su propia posición de legislador, al hacer ciencia y al actuar éticamente.

La tesis que estamos desarrollando es que la educación produce espíritu, es decir, sujeto efectivamente socializado o histórico. Y lo produce en tanto media, como acción (o práctica), la mera contemplación o teoría. Esta mediación práctica es normativa, en tanto es la otra escena del conocimiento –su negación– pero es también el deber ser de su realización –su negación de la negación como razón–. Por eso Hegel critica el estoicismo, el escepticismo y la conciencia desgraciada, que se quedan en el mero proceso de desconstrucción de las ficciones de la teoría y no avanzan en la realización, o se quedan en las meras reconstrucciones de la práctica, sin sospechar críticamente de las ilusiones.

b. Institución educativa: moral social y espíritu alienado

Pero existen también las ficciones de la práctica. Es lo que Hegel llama “la eticidad como verdad inmediata del espíritu”. La institución, como principio “instituyente” de reglas de convivencia y de símbolos identificantes, no nace, se hace. Esto quiere decir que no hay un sistema *a priori* –cuasinatural– de “poderes éticos” (como llama Hegel a las instituciones), sino bajo el supuesto de la no acción efectiva. Esta idea “sustancial” de la racionalidad social es, en realidad, una ficción.

La educación, al contrario de lo que dice Durkheim, tiene que desconstruir esa ficción y reconstruir sus principios subjetivos, autónomos, que no consisten, meramente, en reconocer la racionalidad del orden social dado, sino que consisten en liberar al “espíritu” de sus alienaciones, en las relaciones de poder, riqueza e información, para apropiarse de la certeza de sí mismo como conciencia moral, generadora de comunidad ética efectivamente real.¹⁴

Ésta es la tesis hegeliana sobre la génesis dialéctica de la conciencia moral, como espíritu cierto de sí mismo. Lo interesante, para nuestro tema, es que esta génesis tiene como mediación lo que Hegel llama *Bildung* o proceso de formación histórica de la conciencia social. Sin formación (educación), la moral social es contradictoria, autoritaria y, en última instancia, meramente “destinal” para cada individuo.

Nuevamente, lo que genera la contradicción y desencadena la formación es la acción, que es singular, y, por lo mismo, siempre aparece como “delito” (*Verbrechen*) en relación con las armonías universales de la eticidad inmediata o moral social dada. Mientras nadie actúe, habrá armonía de lo público y lo privado, de los géneros, de las generaciones, del trabajo.

Pero la acción es autoconciencia, es un sí mismo singular y, por lo mismo, el conflicto estalla con lo universalmente válido (esta ley gravitacional de las masas de poder ético o social). El “azar”, en el determinismo social universal, es introducido por la acción, la subjetividad, la singularidad. El resultado es el caos, que coloca ante la disyuntiva: o el sometimiento al destino y a la muerte (de la autonomía subjetiva, en última instancia), o la configuración de un nuevo orden social, basado en el reconocimiento de la

14. Nos referimos, naturalmente, a las conocidas tesis de Durkheim (1947).

personalidad moral de cada individuo: el estado de *derecho, pero a costa de una alienación voluntaria*. Es el contrato social, que desde la libertad individual y para defender sus derechos instituye el orden social como propio.

Si la certeza sensible (del yo) es la ilusión de una verdad inmediata, desmentida para el sujeto teórico (el *cogito*) por el mismo lenguaje universal que la pretende conservar, la verdad de la eticidad inmediata o moral social (del nosotros) es la ilusión de una felicidad natural, desmentida para el sujeto práctico (la libertad) por la misma acción singular que la pretende realizar.

Si para constituirse como sujeto-razón, la experiencia (teórica) tiene que mediar por la acción (práctica), para constituirse como espíritu-conciencia moral, la acción (práctica) tiene que mediar por la experiencia (teórica). Es decir, desde el punto de vista institucional (social), la educación es la mediación entre una acción social ilusoria y una acción social éticamente efectiva. Y es una mediación por la experiencia, es decir, por la relación teórica o de saber. La escuela, decididamente, está para enseñar.

Este paso de la moral social ilusoria a la figura del mundo (no de la conciencia) de la moralidad tiene que ver con reconocerle a la educación, o formación, no solamente el carácter de saber de este necesario tránsito, sino el producirlo efectivamente. Se trata de una mediación normativa, pero también realizativa.

La *Bildung*, como formación del espíritu (la sociedad con bases éticas), aparece como negación de la moral social inmediata. La tesis es que el sujeto de derechos y obligaciones, la persona, no solamente es, sino que *vale*. Y vale, según sea su grado de apropiación (y no de alienación) en las relaciones de poder, riqueza e información. La educación como *Bildung* consiste en la efectiva construcción de la subjetividad social, puesta en las relaciones de poder, de riqueza y de información. La dirección normativa es clara: estas relaciones tienen que aparecer como propias del sujeto libre, principio de acción autónoma. La dirección descriptiva también es clara: lo educativo aparece como una progresiva alienación de la libertad de los sujetos, validados únicamente por el poder, la riqueza y la información.

El proceso formativo, entonces, es claro: el mundo de la *Bildung* es un mundo de lucha por el poder, por la riqueza y por la información. Es, en un sentido muy estricto, lucha por la hegemonía: lograr significar y dirigir el proceso, disciplinando los sujetos autónomamente, es decir, por consenso.

La cuestión educativa pasa por los saberes en torno a este proceso que permitan luchar autónomamente por la hegemonía. ¿Qué saber hay que enseñar en relación al poder, la riqueza y la información?

La tensión aparece como particularmente lúcida: o decimos que este mundo, formado en las relaciones de poder, riqueza e información, es aparente, y entonces tenemos que enseñar la verdad de un trasmundo o “pura intelección”, o decimos que este mundo es producto del trabajo de la razón, y entonces enseñamos la verdad de un mundo del más acá, o un “puro utilitarismo” (donde Hegel, como se sabe, ve la verdad más profunda del proyecto ilustrado). O la escuela sirve para fugarnos de este mundo y refugiarnos en las creencias y en las supersticiones, o la escuela sirve para comprometernos con él y entonces aceptamos la lucha de intereses que lo conforman y peleamos por la hegemonía.

Cuando actualmente se plantea la disyuntiva entre una escuela disfuncional o una eficiente, una escuela alienante o una escuela adaptadora y meramente reproductora, estamos pensando en esta lucha entre la “superstición” y la “ilustración”. El problema radica en que planteadas las cosas de este modo, y es lo que hace el enciclopedismo como proyecto educativo, terminan apareciendo como “la” verdad de la contradicción las hegemonías de las corporaciones (o facciones), que toman su voluntad como libertad absoluta, y se cae, literalmente en un estado de terror, y en una situación social de exclusión.

El poder trágico del “destino” (la muerte), que sanciona el crimen de la acción singular (tanto de Creonte como de Antígona), aparece, en el estado de derecho, como el poder del “terror”, que sanciona el crimen de la experiencia universal (tanto de la resignación supersticiosa, como del utilitarismo ilustrado). El poder, la riqueza y la información quedan hegemonizadas por las corporaciones, que se sienten con libertad absoluta o soberana.

En estas condiciones uno se educa por “miedo”. Miedo de quedar excluido de los beneficios del poder (que ejercen otros), de la riqueza (que tienen otros), de la información (que manejan otros). Puede interpretarse en esta dirección la globalización de la institución educativa, que deja de ser parte del contrato social, como responsabilidad pública del Estado, y se convierte, en realidad, en un valor de cambio, altamente rentable, en el mercado de la competitividad y la exclusión.

Por eso, la importancia de discutir la mediación pedagógica por el conocimiento, por la experiencia de saber, sin las ilusiones de la *fuga mundi* de las creencias, ni las ilusiones de la razón instrumental o utilitaria del proyecto educativo iluminista. Porque no bastan, para legitimar lo que se enseña, la universalidad y la criticidad; es necesario, además, un criterio ético en sentido estricto. Porque la experiencia es, en este caso, mediación negadora de una moral social inmediata, pero realizadora de una moral social “absoluta”, es decir, absuelta de la contradicción entre la mera solidaridad trasmundana y la mera instrumentalidad competitiva de este mundo.

En este sentido, la institución escolar es la otra escena de la formación del mundo social; otra, porque niega la mera transgresión de la acción singular, y otra, porque exige normativamente la realización de esa transgresión como universal. Es sabido que Hegel pone esta realización “absoluta” en lo opuesto al crimen de la acción meramente singular: el sí del perdón, que efectiviza el reconocimiento del otro en cuanto otro, e instala, en lugar de la ilusión de una armonía social inmediata y la alienación de una sociedad competitiva salvaje, un ideal de sociedad solidaria, donde el poder, la riqueza y la información sean efectivamente de todos y cada uno, y no de algunos a costa de otros.

Para Hegel, la verdad de la libertad es la igualdad, una vez que reconocemos que la libertad niega las igualdades ilusorias. Esta segunda igualdad libre (que niega las libertades ilusorias) es lo que se llama, por decirlo desde el tercer ideal de la Revolución Francesa, la fraternidad (cuyo nombre actual es la solidaridad).

c. La dialéctica de la lucha por el reconocimiento y la “formación-educación” (Bildung)

Finalmente, y a modo de conclusión de esta reflexión, quisiéramos exponer la constitución, más que problemática, de lo que consideramos el núcleo conceptual de una concepción de la educación como mediación normativa.

A la luz de los análisis anteriores, relacionados con la formación de un sujeto pedagógico y con la formación de la institución educativa (o mundo pedagógico), se trata de entender la dialéctica interna. La educación forma

subjetividad racional y forma espíritu (o mundo racional) moral. Pero lo hace mediando ambos procesos.

En efecto, la formación de subjetividad –que transforma al yo de la certeza sensible en el sujeto razón– es un proceso de experiencia, mediado por lo que sucede con la acción. En la formación de la subjetividad, el yo se enfrenta con la realidad que se le enseña, pero se enfrenta también con su realidad como deseo. El discurso educativo debe reconocer el deseo, lo cual quiere decir que la educación es esta lucha por el reconocimiento, como exigencia ética de lo real del sujeto, más acá de lo simbólico, de su relación teórica o contemplativa con el mundo.

Pero esto no es una cuestión meramente estructural, la acción es social e histórica, supone toma de posición frente al mundo dado, y no sólo deseo. Esta toma de posición social, donde juegan los “hábitos”, los “usos”, los “códigos”, debe ser criticada por la institucionalización educativa, lo cual quiere decir que la educación es esta *Bildung*, como exigencia normativa de construir un mundo social solidario, como mediación de la libertad y la igualdad. Pero esto sólo es posible, a su vez, en el contexto formativo de la subjetividad racional, normado por la lucha por el reconocimiento.

En suma, la educación, vista únicamente desde la formación del sujeto, es una tarea imposible, y vista únicamente desde la formación del mundo, es una tarea utópica. La tarea imposible critica el malestar en las instituciones, la utopía critica la hegemonía salvaje del mercado. Pero sólo mediante la desconstrucción y la reconstrucción, la acción y la experiencia, el reconocimiento y la *Bildung*, podemos mediar la educación con lo educativo, y entenderla, entonces, como normativa, sin que la política subordine a la ética, pero también sin que la política se separe de la ética. Sólo así será posible resistir a la negación que las políticas educativas actuales, hegemonizadas por el mercado salvaje y la conversión del conocimiento en un mero valor de cambio, hacen de la ética.

En este sentido, se concluye, las relaciones de la educación con la ética y la política no se reducen ni a meras cuestiones de psicoanálisis aplicado ni a meras aplicaciones de una teoría de la justicia como equidad. Hay que pensar las relaciones, simplemente, como una categoría ética en sí misma. El nombre propuesto para esta “categoría” es el de *mediación normativa*.

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS*

1. LA TRADICIÓN LIBERAL MODERNA Y SUS DUDAS

En el mismo contexto de la ya bicentenaria primera Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano se configuró lo que suele llamarse la *escuela moderna* o, lo que es lo mismo, se reconoció la insobornable complicidad de la modernidad con la educación. Esta complicidad se funda en el hecho de que no es posible sostener el nuevo principio fundante, *la subjetividad* (que va desde el *cogito* cartesiano, hasta el *Geist* hegeliano) si no es educando. La subjetividad es negatividad con respecto a la naturaleza, confinada ahora a lo “extenso”, y es inmediatez, o facticidad inmediata o derecho natu-

* Este capítulo se basa en una ponencia presentada en el Coloquio sobre Ética Pública, organizado por el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ese texto luego dio lugar a una conferencia pronunciada en Salta, que se publicó, junto a otras organizadas por la Subsecretaría de Derechos Humanos de esa provincia, en el libro *Un alegato inconcluso, hablemos de derechos humanos*, gobierno de Salta, 1999, págs. 86-93. Una versión corregida fue publicada en *Educación y derechos humanos, entre la reflexión y la vigencia de los derechos humanos*, Rosario, Instituto de Género, Derecho y Desarrollo, 2001, págs. 39-51. Una versión con algunas modificaciones fue publicada en Raúl Forner-Betancourt y Hans Sandkühler (eds.), *Begründungen und Wirkungen von Menschenrechten im Kontext der Globalisierung*, Francfort-Londres, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2001, págs. 176-190. La versión recogida aquí es una nueva reelaboración.

ral, con respecto a lo social, confinado ahora a lo “acordado”. La disciplina de la razón, por el *método*, y de la libertad, por el *pacto social*, son tareas estrictamente educativas, para poder “sostener” esta negatividad constitutiva de la subjetividad moderna en el pensamiento y en la acción.

La *universalización*, mediante el “discurso del método”, y la *socialización*, mediante los principios del “pacto o contrato”, son constructoras de un nuevo *espacio público*: el de la ciencia moderna y el del Estado moderno, cada uno con su propia lógica de constitución, más o menos autónoma. En los hechos históricos ambos, el “método” y el “pacto”, fueron funcionales, como es sabido, al nuevo orden económico del capitalismo naciente, que crea un particular *espacio privado*, el “mercado”, para la interacción de los sujetos así universalizados y socializados. La hegemonía que fue adquiriendo la razón instrumental (que transforma a la ciencia en técnica), correlativa de la hegemonía de los fines estratégicos de las clases económicas dominantes (que transforma a la representación democrática en legitimación del modo capitalista de producción), se fusionaron en una demanda del mercado, verdaderamente instituyente del sistema educativo moderno: disciplinar la razón y la libertad, a fin de garantizar los fundamentos del nuevo orden, permitiendo la necesaria base de un mínimo consenso político-cultural en torno al *valor económico* del trabajo, convertido en “bien dominante”.

Es cierto, la modernidad se dijo históricamente de diversas maneras. Más allá de sus diferencias, aún no resueltas, el humanismo, el liberalismo, la ilustración, el romanticismo, el anarquismo, el socialismo, el positivismo, el pragmatismo, fueron todos –desde sus especificidades– también proyectos educativos. Bastaría leer con atención las referencias educativas de Erasmo, de Vives, de Locke, de Comenio, de Kant, de Rousseau, de Voltaire, de Schiller, de Fichte, de Hegel, de Humboldt, de Marx, de Bakunin, de Comte, de Dewey, por mencionar sólo referentes importantes en la historia de la educación moderna.

Desde entonces se fue configurando un discurso que suele llamarse *liberalismo educativo*. Algunas de sus marcas más notables son:

- la *igualdad* de oportunidades educativas, de estrategias educativas para que todos y cada uno podamos efectivamente *elegir libremente* formas de vida;
- el *efecto homogeneizador* de la educación con respecto a las oportunidades laborales y a los cargos políticos;
- el *progreso* de la mismísima humanidad por la educación;
- el *derecho humano* e inalienable a la educación;

Tanto se repite este discurso, y desde lugares tan disímiles, que ya nadie deja de pronunciarlo, porque ya nadie cree en su realidad.

Y hay razones valederas para la desconfianza. Primero, porque la educación es, actualmente, un *fuerte factor de segmentación social y cultural*, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como *acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente*, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta *pone pisos cada vez más bajos* para el progreso de los “muchos” (como diría Heráclito), al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, de deserción y de deterioro de la calidad, mostrándose cada vez más ilusoria la vieja ecuación “a más educación más progreso”. Cuarto, porque para una inmensa porción de la población mundial *nada suena más abstracto* que decir que todos tenemos el derecho inalienable a una educación y una educación de calidad.

Como se preguntaba hace un par de años Carlos Fuentes: ¿progresó el progreso?, podríamos preguntar: ¿humaniza el humanismo?, ¿libera el liberalismo?, ¿ilustra la ilustración? O, si se quiere, en el límite: ¿educa la educación?

Porque, si bien a partir de la escuela moderna queda claro que, ni el regreso a modalidades premodernas ni el fundamentalismo ni la oscuridad educan, ya que implican una renuncia al principio de la subjetividad, es necesario animarse a asumir las fuertes dudas, en relación con el valor educativo, de las formas *históricas* del progreso, de la crítica, de las luces.

Primero, porque los esfuerzos por separar el progreso científico-tecnológico de sus costos sociales, como es el progresivo deterioro de la calidad de vida en el planeta (tanto cuantitativa como cualitativamente), han convertido al *neutralismo cientificista* en una ingenua ilusión o en una burda legitimación de la injusticia. Segundo, porque los esfuerzos por separar la pretendida autonomía del liberalismo político del salvaje liberalismo económico vigente han convertido al *criticismo social* en una especie de club elitista, dedicado a apostar por la radicalización de la democracia, por la desconstrucción permanente del vínculo social, y donde la condición para ingresar es ponerse “el velo de la ignorancia”. Tercero, porque los esfuerzos por separar las promesas de la ilustración de su situación fáctica de insatisfacción, por no haber esponjado la vida cotidiana, han convertido al *expertismo ilustrado* en una profesión rentable, que opera como cuña infranqueable y distanciadora para la democratización de la toma de decisiones, o sea, para la participación ciudadana.

Por supuesto, no faltan quienes, con mucha seguridad, afirman que ésta es justamente la ambigüedad de la educación moderna: el progreso, la crítica y las luces, decididamente, no son para todos.

¿No habrá que volver a formularse la contradicción que obsesionaba al Rousseau del *Emilio*, más romántico que ilustrado, cuando plantea la disyuntiva: o educamos al hombre o educamos al ciudadano, porque ambas cosas no se pueden hacer?¹ O bien, en una versión más pragmática que romántica, “una de dos: o educamos al competitivo o educamos al justo, porque ambas cosas no se pueden hacer”.

¿O será que estamos comprobando empíricamente la tesis de Freud de la “educación como tarea imposible”, pero no por el destino más o menos mítico (o trágico) de las pulsiones, sino simplemente por la “soberbia”, esa alegría –como dice Spinoza– que nace de aquello que el hombre siente de sí, más allá de lo justo, porque sueña despierto, confunde lo imaginario con lo real y no puede considerar aquellas cosas que excluyen las realizaciones y limitan la posibilidad de actuar?²

Por un progreso incluyente, llama Fuentes (1997) a la conferencia donde se pregunta si progresa el progreso. Por una ilustración memoriosa podría llamarse una nota para pensar si la ilustración ilustra. Por un liberalismo comunitario podría titularse una reflexión sobre si el liberalismo libera. Por una educación educada es la forma de llamar a esta reflexión, donde, en este contexto de preocupaciones, se propone relacionar educación y derechos humanos, si no para resolver las contradicciones, que señalan Rousseau y Freud, sí para decir en qué términos se pueden hoy plantear las cosas.

Porque el punto en cuestión es, justamente, el siguiente: educar al hombre es, hoy, educar al ciudadano, y construir ciudadanía es, hoy, entender la educación como la lucha por el reconocimiento de la dignidad del deseo, que nos constituye como “fratría”, y no como mera lucha por la subsistencia, que nos determinaría a ser “mera jauría”.

1. Dice el texto: “La armonía, entonces, resulta imposible, y forzados a oponernos a la naturaleza o a las instituciones sociales, es forzoso elegir entre formar a un hombre o a un ciudadano, pues no podemos hacer al uno y al otro a la vez” (Rousseau, 1973: 197).

2. La definición de “soberbia”, a la cual Spinoza llama una “especie de delirio”, está en el *scholium* de la proposición XXVI, del libro III de la *Ética*.

La contradicción se transmuta, entonces, y se muestra en que no se puede ilusoriamente educar o al hombre o al ciudadano. Ya no queda la opción, que señalaban el filósofo ginebrino y el médico vienés. Y por eso es falaz la opción a la que parecen estar condenadas las reformas educativas actuales: o la competitividad o la justicia.

La educación, como dice Walzer (1993), es una esfera *relativamente* autónoma de la justicia, y, en cuanto tal, no puede ser reducida meramente a la proclamación abstracta de los principios de la justicia. Pero no principalmente porque se argumente desde la “igualdad compleja”, sino porque es posible argumentar desde la lucha por el reconocimiento.

Por otro lado, la ciudadanía es, cada vez más, una cuestión sólo inteligible como “el resultado más el proceso que la constituye”, que no es otro que la educación, y, por lo mismo, no puede ser reducida ni al mero comienzo “empírico” del *ius sanguinis* o del *ius soli*, ni al mero principio transempírico del “derecho natural” (presocial). Porque cualquiera que sea la sangre y cualquiera que sea el suelo, hay un derecho básico a ser reconocido como deseo, y participar así en la organización libre y solidaria de la convivencia, que rompe la inmediatez de las morales endogámicas y territoriales, pero simultáneamente determina la negación, constituyente de la moral pública, es decir, los principios de la libertad y la igualdad.

Hoy la ciudadanía es *urbi et orbi*, y esto es una construcción social e histórica precisamente porque es, sencillamente, el resultado más el proceso que lo constituye. Entonces sí se podría decir: “tanto nos falta hablar sobre los derechos humanos y la educación, para que efectivamente todos, al menos, nos la creamos”.

En este doble juego de palabras saturadas y “en retirada” (Steiner, 1991), y de silencios ansiosos y elocuentes, decir algo sobre la educación y los derechos humanos da simultáneamente mucho miedo y muchas ganas.

2. LA RELACIÓN INTRÍNSECA ENTRE LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS HUMANOS

1. Es el problema de los derechos humanos el que define a la educación como tal, le da el carácter de pública y la distingue de cosas que se le pare-

cen, pero no lo son, como la mera socialización, el mero desarrollo, el mero transmitir saberes y valores, el mero adquirir saberes y valores, el disciplinamiento del sujeto como forma de vigilarlo y castigarlo o, en algunos casos, simplemente castrarlo o impedirle y obturarle la emergencia de su propia subjetividad. Por eso, hablar de educación pública es, conceptualmente, una redundancia, aunque hoy y aquí sea una imprescindible estrategia.

2. *Es el problema de la educación el que define a los derechos humanos* como tales, los va determinando y los distingue de cosas que se le parecen, pero no lo son, como las meras declaraciones abstractas de la racionalidad o la libertad, la igualdad de la condición humana o la diferencia de cada uno de los individuos, la dignidad de la persona, del valor como fin en sí y no del precio, cuando todos estos principios se usan abstractamente, como forma de despreocuparse de su realización efectiva. La educación se relaciona con la construcción histórica del reconocimiento de esa dignidad, avanzando en formas sociales y culturales que la realicen efectivamente, y no obturen, por principio, formas –ciertamente contingentes– de juntar lo real, lo que realiza efectivamente y lo racional, que da sentido y normativiza.

Sin dignidad, la educación es socialización meramente instrumental. Sin educación, la dignidad es una humanidad meramente formal. Esto quiere decir que la dignidad y la educación se piden mutuamente, tanto en la configuración del sujeto, como en la realización histórica de la sociedad. Entre ambos, como diría Hegel, se forma la conciencia, pero también se forma el mundo.

Proponemos aquí un modo de reflexionar sobre esta cuestión. Se trata de la *categoría del reconocimiento*, verdadero nombre de la autonomía, que puede ayudar a entender las relaciones entre educación y dignidad y entre dignidad y educación. Es decir, entre derechos humanos y educación.

1. En diversos trabajos hemos tratado de pensar el campo educativo como constituido esencialmente por la lucha por el reconocimiento. Así, por ejemplo, intentamos mostrar cómo la cuestión de la *calidad de la educación* puede pensarse fecundamente desde la *lucha por el reconocimiento*, tanto del “deseo de aprender” como del “poder de enseñar”. El *singulatum* y el *omnes*, como diría Foucault, están ciertamente en la raíz de toda racionalidad política o ciudadana, pero lo están, precisamente, porque constituyen el campo problemático de las relaciones de los derechos huma-

nos y de la educación: diferencia o libertad –uno por uno–, identidad o igualdad –todos, sin excluir a ninguno–. La construcción de lo público es el resultado del proceso de reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar, porque es un ámbito de construcción de sentidos y de reconstrucción de legitimidades. Esta misma cuestión nos llevó a la hipótesis de entender la escuela como un *totum, sed non totaliter*, tratando de pensar la tensión entre el “maestro interior” y el “Estado educador”, como las raíces mismas de un programa de “crítica de las razones de educar”, en el cual venimos trabajando hace muchos años (Cullen, 1997).

También, y con más ambición, hemos arriesgado la hipótesis de que la *educación es ella misma “mediación normativa”*, tratando de explicar la categoría como la *lucha por el reconocimiento*, en la construcción de la subjetividad pedagógica, regida por principios normativos de justicia política, como parte esencial del “contrato social” y, mediando esto, principios normativos con el capital cultural, que se transmite, recrea y resignifica en los procesos educativos, constituyendo la esfera, relativamente autónoma, del “contrato educativo”. En este sentido, y con fuerte base hegeliana, hemos insinuado en el capítulo 1 que la cuestión de fondo es la mediación entre experiencia y acción.

En el capítulo 6 de este libro se habla de la educación, entre el “disciplinamiento social” y la “madurez individual”, mostrando los orígenes modernos del problema, porque la relación de la educación con los derechos humanos se patentiza *sólo a partir del reconocimiento* del carácter de “sujeto” de la individualidad sustancial y el carácter de “cultura” de la realidad natural.

2. Ahora se propone abordar el centro de estas preocupaciones. Se trata de intentar explicitar qué se quiere significar y decir cuando, con persistencia y obstinación, se afirma, con vehemencia, que la educación es un derecho humano fundamental. Y se trata también de explicitar qué puede significar y decir, también con persistencia y obstinación, cuando se intenta defender que los derechos humanos son, también y prioritariamente, una cuestión educativa.

Que *la educación es un derecho humano* significa una obligación para el poder político y los poderes sociales de garantizar la igualdad de oportunidades para todos, sin que medie ningún tipo de condicionamiento. Sobre esto se señalan dos cosas:

- (a). que la educación es un derecho humano significa que no la podemos condicionar, ni por el progreso excluyente del actual mercado globalizado ni por la homogeneización segmentadora de la actual cultura de expertos y de formadores de la opinión pública;
- (b). que esto se traduce en el reconocimiento de la educación como una esfera relativamente autónoma de la justicia, que, en cuanto tal, resiste a todo intento de instalar en la sociedad el predominio de algún bien determinado, y la consecuente hegemonía de alguna cultura particular que lo monopoliza.

Que *los derechos humanos son una cuestión educativa* significa que es, justamente, en la conformación de sujetos sociales, mediante la enseñanza, donde se van explicitando y fundamentando, en cada caso, tanto su razón histórica como el alcance de su normatividad, tanto el conjunto de sus condiciones de realización como los criterios para la continua denuncia fundada de sus violaciones. Sobre esto se señalan dos cosas:

- (a). que los derechos humanos son una cuestión educativa significa que no se pueden comprender ni políticas educativas, ni currículos, ni organización institucional, ni formación de los docentes, ni evaluaciones y acreditaciones, que no incluyan explícitamente los derechos humanos;
- (b). que esto se traduce: i) en la inclusión de los derechos humanos como un contenido específico de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo, que puede organizarse de muy diversas maneras (disciplinar, interdisciplinar, transversalmente); ii) y en que todos los casos implican contextos institucionales democráticos, es decir, legitimación por criterios públicos de la selección de contenidos y de las acreditaciones profesionales para enseñar, reconocimiento incondicionado de la dignidad de los que aprenden y de los que enseñan, y procesos de comunicación y participación que permitan resolver los conflictos por el diálogo y construir proyectos comunes por medio de la toma de decisiones, la asignación de responsabilidades y el control mutuo.

Finalmente, se pueden plantear tres temas que condensan esta problemática.

1. En las *formas* actuales de relaciones educativas (primarias y secundarias) prima lo que llamamos el *fetichismo de la información*, que consiste en sustituir el valor de crítica y explicación, propios del conocimiento, por el valor de cambio e instrumentalización de la información. En la lucha por el reconocimiento que implica la educación, entendida como el campo que media entre la abstracta declaración de los derechos del hombre y su vigencia efectiva, es necesario defender el lugar prioritario del conocimiento y situarse en el horizonte del pensamiento crítico y no de la mera información, que lleva a definir el conocimiento en el horizonte de la razón instrumental. El pensamiento crítico, no la mera información, es la condición de posibilidad de la educación y simultáneamente su resultado más esperado. El pensamiento crítico es el nombre del derecho humano a transformar el mundo, y no meramente contemplarlo; a construir identidades narrativas, resignificando los agentes históricos de esa transformación, cada vez desde lo no dicho, en lo dicho, y desde lo no hecho, en lo hecho; a autonomizar la acción de esos agentes, desde el reconocimiento simultáneo y siempre normativo de su igualdad y su libertad. Es la educación la que debe recordar permanentemente que el derecho a estar informados no puede confundirse, ni menos obturar, el derecho a conocer, que significa el derecho a saber qué hacer con la información, cómo procesarla, para explicar mejor lo que sucede y para diseñar modelos más justos de convivencia y realización. La transformación educativa no se logra con más información. Se logra con más y mejor conocimiento. Y no se logra más y mejor conocimiento si no se reconoce genuinamente el deseo de aprender y no se reconoce lo público como el único criterio que legitima el poder de enseñar.
2. En las reformas actuales de los sistemas educativos (formales y no formales) se cae en lo que podría llamarse la *falacia del transformismo*, que consiste en pretender deducir las cualidades primarias de la educación de sus cualidades secundarias. Entender los derechos humanos como proceso educativo de reconocimiento efectivo de la dignidad, de todos y de cada uno, obliga a priorizar como fines de la educación, en el horizonte del pensamiento crítico, el desarrollo del juicio moral autónomo, el cuidado solidario del otro, la autorrealización por el trabajo propio y la participación ciudadana. Estos

fines, que pertenecen justamente al carácter normativo e incondicionado del derecho humano a la educación, no pueden deducirse de la adaptación empírica a la competitividad internacional y a los códigos vigentes de la modernidad, como ingenuamente parece sugerirlo el documento de la CEPAL-UNESCO sobre educación y conocimiento. La “transformación productiva con equidad”, subtítulo de ese documento, no puede hacerse desde una marcada despotenciación del carácter público de la educación, transformándola cada vez más en un mercado salvaje, como banco de prueba simulador del mundo vigente, a partir de puntos más que conocidos por todos: a) reducción del presupuesto educativo (directa o indirecta), una de cuyas formas más evidentes son los llamados procesos de descentralización educativa y de promoción de la gestión privada; b) instalación de un sistema de acreditaciones, categorizaciones e incentivos, que refuerza la competitividad, para no quedar excluidos, no precisamente de la plaza pública, donde se busca la verdad, sino de la proliferación de *shoppings*, donde se vende la información para poder subsistir, y no precisamente pensar; c) organización del sistema educativo, como ocurrió en la Argentina y otros países del continente en las reformas de los años noventa, con una ampliación de la educación general básica, que no se sabe bien si es para retener más tiempo a los educandos en la escolarización obligatoria o para promover una deserción más temprana; con una oferta de educación polimodal, atravesada por complejos trayectos profesionales, que bajo la legitimación de la necesidad de perfiles flexibles para un mundo laboral complejo, en realidad, prepara a los pocos que acceden a formas y estilos de trabajo precario y de desocupación encubierta; con una educación superior con fuerte tendencia a la segmentación, a partir de una drástica disminución de las carreras de grado, y una abierta promoción del mercado del posgrado, uno de los pocos lugares todavía rentables, para quienes los ofrecen, y fuertemente incierto para quienes apuestan a sus calificaciones.

La confusión del conocimiento con la información y, entonces, el “fetichismo de la información” obligan hoy a defender el derecho humano a conocer, como mucho más que el mero estar informados, y esta “falacia del transformismo”, en las últimas reformas, obliga a entender que el derecho humano al conocimiento exige defender su carácter inderivable, ya sea del miedo (real) a la exclusión o a la incomunicación, porque no

se trata de “perder competitividad” o “no entender los códigos”, sino que se trata de poder realizar efectivamente la dignidad.

3. Hay todavía un tercer problema, el que puede llamarse la ilusión de la *globalización educativa*. Esta ilusión consiste en creer, como dice Bill Gates (1995), que “la tecnología de la información aportará a la enseñanza la adaptación al cliente, de la misma manera que permite a Levi Strauss & Co. ofrecer vaqueros adaptados a las necesidades y características de cada uno de los clientes, aunque se confeccionen en masa [...] cualquier miembro de la sociedad, incluidos todos los niños, tendrá a mano más información de la que tiene hoy cualquiera [...] la educación se convertirá en algo muy individual”.

Esta forma de entender la “igualdad de oportunidades” no sólo refuerza el fetichismo de la información y acepta la falacia del transformismo, sino que, además, caricaturiza, en forma casi siniestra, las ideas que relacionan la educación con el progreso, la ilustración y la defensa de las libertades. En efecto, en este caso, el progreso no es de la humanidad, sino del ingreso de algunos; esa ilustración no es el uso público de la razón, sino la necesidad de ajustar la información a los diversos usos privados; y la libertad no es ya la autonomía y la lucha por el reconocimiento, sino simplemente contar por fin con el vaquero adecuado, que impida hasta desear otro diferente.

Este último aspecto necesita remarcarse. El deseo de aprender es, en definitiva, el deseo de aprender *de otro y con otro*, y lo más profundamente deseado es ser reconocido *como deseante*. El primer índice de esto es el lenguaje, que siempre excede a “mi” medida precisamente porque es social, y el índice, quizás más sublime, es la justicia, no sólo en el sentido formal de “dar a cada uno lo debido” ni únicamente en el sentido, todavía formal, de entender lo debido desde los principios de libertad e igualdad, que definen la justicia “como equidad”, sino también, y sobre todo, desde el sentido sustantivo de la “dignidad reconocida”.

Justamente éste es el *meta-tema* de la relación de los derechos humanos con la educación: el reconocimiento mutuo, el respeto de las diferencias, no sólo en el sentido mínimo y necesario de la tolerancia, sino en el sentido fuerte del aprender del otro. Esto va desde el diálogo al multiculturalismo. Y no se trata únicamente del argumento contrafáctico de la situación ideal del habla, ni meramente de formular políticas de reco-

nocimiento. Se trata, también y sobre todo, del derecho humano a una educación, donde la prioridad del conocimiento sobre la información y la vigencia de lo público sobre los intereses corporativos se encarnen en el reconocimiento cuerpo a cuerpo, y cuerpo con cuerpo, que es la forma de aprender con otro y de otro.

Para concluir esta reflexión es interesante aludir a la historia de la relación de los derechos humanos con la educación.³

En la Declaración Universal, cuyo cincuentenario acaba de celebrarse, artículo 26, no sólo se reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación”, sino que se insinúan ciertas condiciones del ejercicio de ese derecho: efectivizar la igualdad de oportunidades (se plantean la gratuidad, la obligatoriedad y la generalización), identificar los fines más generales (desarrollo integral y respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales), explicitar el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos. En declaraciones posteriores (recogidas, por ejemplo, en la reforma de la Constitución Nacional de la Argentina) se fueron agregando elementos muy importantes de explicitación de estas relaciones.

En la Declaración de los Derechos del Niño, de 1959, en el principio 7, hay una importante explicitación en relación con el reconocimiento de un “interés superior” del niño, que deben respetar los responsables de su educación.

En el Tratado sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, en el artículo 13, se explicita más el alcance del derecho a la educación, incluyendo una alusión por separado a los niveles educativos, a las situaciones de deserción escolar, a las condiciones de acceso (necesidad de becas) y a las condiciones laborales docentes.

En la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer, de 1979, en el artículo 10, se explicitan las situaciones de discriminación en la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres, y esto sirve también para hacer nuevas explicitaciones de lo que supone el derecho a la educación: aparecen, por ejemplo, las cuestiones de los estereotipos de género, el analfabetismo funcional, la información específica sobre el cuidado de la salud, la inclusión del derecho a la educación física y el deporte.

3. Hacemos referencias a los textos que incorporó la reforma constitucional, en la Argentina, de 1994.

También en la Convención sobre los Derechos del Niño, ya citada, en los artículos 28 y 29, se agregan nuevas explicitaciones, entre las que se destaca la mención de los modos de la disciplina escolar, de la orientación educativa y de la educación para el respeto de las diferencias.

En suma, hay una historia de las relaciones de los derechos humanos con la educación. Al volver a contarla, tratando de representarse la identidad del problema, no puede hoy dejar de incluirse algún tipo de explicitación en torno a los tres problemas planteados:

1. Si en algún momento podía tener algún sentido “progresista” plantear el derecho a la información, como parte del derecho a la educación, hoy es central destacar el derecho al conocimiento y no a la mera información.
2. Si en algún momento sonaba a racionalismo ilustrado reconocer el derecho al uso público de la razón, hoy se necesita como imprescindible defender la necesidad de la escuela como lugar de vigencia de lo público, resistiendo a la virtualidad de los no lugares, que legitiman simplemente los usos privados de la razón.
3. Si en algún momento sonaba a utopía liberal el defender el respeto a la libertad individual, para la elección de las formas de vida, y la educación que la posibilitara, hoy es imprescindible explicitar que este derecho no consiste en la ilusión de la educación ajustada a cada uno, sino en el reconocimiento de las diferencias y del deseo de aprender del otro y con otro.

Es cierto, el costo de quitarle abstracción al discurso sobre los derechos humanos, y de ir haciéndolo cada vez más concreto y contextual, es, normalmente, el resultado de una mayor agudeza y fineza para denunciar sus continuas violaciones. Y esto depende, en gran medida, de una educación verdaderamente atravesada por los derechos humanos. Esto significa, como mínimo, dos cosas:

1. La educación es componente esencial de una verdadera *episteme politiké*, al menos entendiendo la política, según dice Aristóteles, como “la que establece qué ciencias son necesarias en las ciudades y cuáles ha de aprender cada uno y hasta qué punto [...] pues, aunque el bien del individuo y el de la ciudad sean el mismo, es evidente que será mucho más grande y más perfecto alcanzar y preservar el de la ciudad; porque

ciertamente, ya es apetecible procurarlo para uno solo, pero es más hermoso y divino para un pueblo y para ciudades".⁴

2. Los derechos humanos son el núcleo fuerte de toda verdadera *paideia*, al menos entendiendo la educación como proceso que opera simultáneamente con el hombre y el ciudadano y sabiendo que la socialización, cuando se produce mediando el conocimiento, no sujeta al sujeto, lo libera, y que cuando la madurez se produce, mediando el reconocimiento, no sólo se tolera al otro, sino que además se aprende de él y con él.

3

JUSTICIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN*

La educación ocupa actualmente un lugar destacado en el discurso social y en los debates académicos, tanto en filosofía práctica como en ciencias sociales, y aparece como uno de los problemas centrales para hacer frente a los desafíos que la encrucijada actual nos plantea. Lo que se propone, en este capítulo, es profundizar y precisar el alcance *ético-político* del problema educativo, en un doble sentido.

1) En primer lugar, se intenta desconstruir el discurso meramente instrumental-funcional, propio de políticas educativas resultantes *de* y subordinadas *a* determinadas políticas generales. Esta forma de discurso puede significar dos cosas: a) que la educación es concebida como un medio para alcanzar ciertos fines sociales, fijados desde necesidades propias del sistema político, relativamente autonomizado de los "grandes fines de la razón", como diría Kant; b) o bien que es concebida como una mera respuesta a

* Este capítulo es la versión original en español de "La justice et les programmes publics en éducation", artículo publicado en el libro colectivo: G. Giroux y C. Cullen (comps.) (2001): *Éthique et Politique-Dialogue Nord-Sud*, Montreal, FIDES, págs. 169-189. Una versión abreviada apareció como parte del capítulo 3 de la segunda edición del libro *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

4. Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (trad.1970), Libro I 1094 a b.

demandas que provienen del medio, las que terminan convirtiendo a la educación en un campo de lucha por la hegemonía social, entendida como la imposición de intereses sectoriales (solos o en alianzas) sobre otros en el seno de la sociedad civil.

Así por ejemplo, concebir la educación como un medio de integración y/o movilidad social, como una condición del desarrollo económico o de la transformación productiva, o como un medio para elevar la calidad de vida y el bienestar, aun cuando se refieran a bienes sociales “valiosos”, no necesariamente implican que estén definiendo lo “correcto”, porque podría ser, por ejemplo, que fueran bienes sólo para algunos.

La necesidad de esta crítica tiene que ver con poder liberar, en estos discursos estratégicos, la *dimensión estrictamente ética* de las políticas educativas, que permita pensar el “sujeto pedagógico” (la educación como resultado, más los complejos procesos que la constituyen como tal) no como un “medio para”, sino como un “fin-en-sí”, capaz de criticar y resignificar las posibles instrumentalizaciones. Esto se traduce en la afirmación que las políticas educativas deben ser necesariamente *políticas públicas*.

2) En segundo lugar, se intenta reconstruir el lugar propio de la educación en la concepción misma de la ética como disciplina filosófica crítica y argumentativa. La hipótesis, acá, es insistir en presentar la educación como *mediación normativa*, que, en primer lugar, implica *realización efectiva* de los principios de la justicia como equidad y que, en segundo lugar, supone *reconocer esferas autónomas* de la justicia como igualdad compleja, determinadas por la propia lógica inmanente a sus especificidades como bienes sociales.

La necesidad de esta reconstrucción apunta a insertar la pedagogía en la filosofía práctica, criticando la frecuente tendencia a reducirla a una mera ciencia social o, en algunos casos, a una tecnología social.

En este momento asistimos a profundas transformaciones en los sistemas educativos.¹ La cuestión es qué lugar ocupa la dimensión ético-política en estos intentos de adecuar la educación a los tiempos que corren, propo-

1. Toda la década de 1990 está signada, al menos en América latina, por procesos de reformas educativas muy importantes. Como una referencia orientadora cfr. el documento de la CEPAL-UNESCO (1991). Para una visión de conjunto cfr. Schiefelbein y Tedesco (1995).

niendo una alternativa, tanto al funcionalismo instrumental como al reproducionismo ideológico.² En este sentido, se propone discutir las relaciones de la justicia con las políticas públicas en educación.

A partir de la formación de los Estados modernos, la educación pasó a ser parte constitutiva de las llamadas *políticas públicas*, entendiéndose por tales no sólo el papel irremplazable del Estado en su programación, gestión y control, sino, además, las razones para legitimar lo que se propone. Hay una cierta “redundancia” en calificar a las políticas como “públicas”, al menos desde la idea “macrofísica” del ejercicio del poder. Sin embargo, el calificativo se hizo necesario para distinguir y “regular” el lugar del Estado y el de la iniciativa privada (mercado) en determinadas áreas de gobierno. La determinación de razones de Estado en áreas como la seguridad, la salud y la educación obligó a legitimar las políticas públicas (estatales), en cada caso, desde determinados valores.

Bajo el común denominador de ser “públicas”, las políticas educativas se focalizaron sucesivamente en: a) la variable cultural de la *integración homogeneizante* (bajo el predominio del valor “pertenencia libre”, relacionado con la formación de nuevas identidades sociales modernas), y entonces un Estado *neutral*, que permite incluir las diferencias en la formación de una nación, construida desde un pacto social; b) la variable económica del *desarrollo del capital humano* (bajo el predominio del valor “igualdad de oportunidades”), y entonces un Estado *posibilitador*, que permite movilizar las diferencias de acuerdo con el esfuerzo de cada uno; c) la variable social de la *compensación de las desigualdades* (bajo el valor –integrador– de la “equidad”) y, entonces, un Estado *benefactor*, que permite solamente las desigualdades que maximizan las ventajas de los menos favorecidos.

Estos tres modelos aparecen hoy como disfuncionales e insuficientes ante los fenómenos de la globalización-exclusión, con el correspondiente debilitamiento de los Estados nacionales y, por lo mismo, del valor estratégico de la “pertenencia”, con las hegemonías de los mercados competitivos-especulativos sin fronteras y, por lo mismo, la precariedad del empleo y de la inversión productiva que debilitan el valor estratégico del “capital humano”, y con los fenómenos del multiculturalismo-dispersión, con la correspondiente fragmentación de las identidades sociales que dificulta de-

2. Cfr. Tenti Fanfani (1995).

terminar las necesidades básicas, lo cual dispersa el valor estratégico de la "compensación de las desigualdades".

De aquí la importancia de discutir, en la actualidad, las relaciones entre la justicia y las políticas públicas en educación. Se comienza la exposición con una alusión contextualizante a las reformas educativas puestas en marcha (1), luego se discuten diversos modelos, para pensar las relaciones justicia-políticas públicas en educación (2), para concluir con algunas ideas en torno a lo público como espacio educativo y a la educación como "mediación normativa" en la formación de la ciudadanía (3).

1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS ACTUALES, ¿SISTEMAS EFICIENTES O POLÍTICAS JUSTAS?

El sentido de las reformas educativas actuales parece presidido por un afán de adaptación a cualquier costo a las nuevas condiciones de la convivencia social. El deslizamiento más notable reside en pasar de la discusión de *políticas* educativas, racionales y razonables, a una discusión de *sistemas* educativos, eficientes y eficaces. Por el vaciamiento del sentido mismo de las categorías que conferían valor a las políticas educativas, como son la homogeneización, el desarrollo y la igualdad de oportunidades, y por los condicionamientos internos y externos, los sistemas tienden a ser interpretados como *mercados* educativos. La preocupación por la equidad cede su lugar a una preocupación por la competitividad.

El generalizado ajuste de los presupuestos educativos, tendencia aún más evidente en los países con alto endeudamiento externo (como es el caso en América latina), es el resultado de la aplicación de directivas de los organismos de crédito internacional, que condicionan el flujo del dinero a la implementación de "mejoramientos" en la eficiencia y en la eficacia de los sistemas educativos, reduciendo al mínimo (cuantitativo y cualitativo) la educación pública y transfiriendo lo más posible al sector privado (para aliviar así el endeudamiento público). Al plantear la educación en términos de rentabilidad de los inversores privados, el resultado más notorio es el progresivo aumento de la *segmentación* del sistema, con el nuevo fenómeno de la pauperización escolar sin expectativas (o decididamente excluida). Hay quienes, en el continente, han llegado a hablar de una "pedagogía de la pobreza", que consistiría básicamente en una educación para competencias

básicas de *supervivencia* para quienes se supone no ya marginados, sino definitivamente excluidos.

Tres estrategias operan en las actuales reformas educativas. La primera es una estrategia de la *descentralización*, que consiste en transferir la responsabilidad de los Estados nacionales, en el financiamiento, gestión y control de las instituciones educativas, a los estados provinciales y/o municipales, sin criterios claros de la distribución del presupuesto público.³ La descentralización, en el ámbito de la educación pública, coincide con un aumento marcado de la transferencia al sector privado, en muchos casos subsidiado con fondos del Estado.

Estas políticas de descentralización del sistema educativo "conviven" armónicamente con una marcada política económica de *privatizaciones* del sector estatal, que, en la práctica, ha significado en muchos países una transferencia a empresas multinacionales. Como ha sido ya estudiado, estos procesos implican, para los países periféricos, una posibilidad de reducir el gasto público (habitualmente deficitario) y poder servir mejor a los intereses de la deuda externa. Estas decisiones descentralizadoras condicionan, por otro lado, el flujo del crédito externo, destinado a la educación, al cumplimiento estricto de ciertas orientaciones, como las conocidas del Banco Mundial. Incluso, en algunos países, aparece la idea de que los fondos públicos sean repartidos en formas de *vouchers* a los padres o responsables de la educación de los niños, para que ellos decidan dónde educar a sus hijos (que es otra forma de subsidiar la privatización del sistema educativo).

Los efectos segmentadores de estos ajustes presupuestarios operados por las transferencias (tanto las descentralizadas como las privatizadoras) son inmensos, porque las economías locales tienen muy diversa capacidad de financiamiento y de gerenciamiento, por no citar el caso del necesario nivel de conocimientos expertos para poder efectivamente poner en marcha una transformación de la educación. Es sabido que las reformas educativas en América latina intentan paliar las desigualdades, que ellas mismas generan, con planes asistenciales (o supletorios) y con ciertos programas de asistencia técnica y capacitación que quedan en manos de organismos centrales.

3. Una buena mirada de conjunto al comienzo de la década de 1990 puede encontrarse en los trabajos de Hevia (1991) y de Casassus (1994).

Sin duda, toda esta estrategia se mueve dentro de los difíciles procesos de redefiniciones de lo “público” y lo “privado”,⁴ y de los no menos difíciles procesos de “desterritorialización” y de “localización”⁵ que marcan la crisis contemporánea. El problema radica en la reducción de estos procesos a una lógica sistémica de funciones y estructuras, despojándolos de su carácter de acciones e interacciones con sentido. Sobre los mismos problemas, sin embargo, cabe operar con una racionalidad diversa de la meramente instrumental, como podría ser la racionalidad ético-política.

La segunda estrategia, resultante de la primera y legitimadora de ella, es la promoción de *mayor calidad (competitividad)* en las instituciones educativas, al insistir en su *autonomía*.⁶ La “nueva escuela”, como se plantean estos programas en varios países latinoamericanos, es aquella que ha podido revisar sus dinámicas institucionales y sus modos de inserción en la comunidad correspondiente, de modo tal que pueda tomar decisiones por sí misma y resolver así, con mayor eficacia y eficiencia, los problemas educativos que se presenten.

Esta autonomía, sin embargo, no está pensada desde una identidad institucional fuerte y, como dicen los sistémicos, capaz de tener relaciones aleatorias con el entorno (porque esto supondría una discusión política sobre fines y objetivos), sino que, más bien, aparece como una estrategia destinada a dejar un espacio libre, para que cada escuela *negocie* con su medio, desde una lógica puramente utilitario-pragmática, proyectos educativos, estilos institucionales, formas de gobierno y, sobre todo, adaptación a las demandas y control de la oferta. Todo, naturalmente, en nombre de la calidad educativa.

Es decir, las autonomías institucionales liberan del condicionamiento de políticas públicas generales y permiten vincularse mejor con las demandas del medio, para definir competitivamente la calidad necesaria de los “procesos y productos” pedagógicos. Se trata de la cara “pedagógica” de los procesos de transferencia y descentralización ya mencionados. Hay una apelación a rehacer o reformular los llamados “contratos institucionales”. La realidad, sin embargo, muestra que lo que estas estrate-

4. Cfr., entre otros, el debate entre Habermas y Rawls (1998) y el trabajo de Benhabib (1992).

5. Cfr. Ortiz (1996).

6. Cfr. Cullen (1997).

gias operan pasa, más bien, por una creciente *precarización* (llamada “flexibilización”) de las condiciones laborales del trabajo docente, cada vez más sujeto a controles y exigencias, que no dimanen de la lógica misma de la educación, sino solamente de las hegemonías que se instalan en la diversidad de situaciones locales. Quizás, la cara más notoria de esta desnaturalización ideológica de la idea de calidad de la educación, de la de autonomía y, en consecuencia, de la de contratos institucionales, radique en el complejo (y casi perverso) sistema de acreditaciones y subsidios, cuyo efecto más notable es haber instalado, en el seno de las instituciones educativas, la lógica misma del mercado.

El criterio establecido, entonces, se relaciona con la compleja cuestión de la calidad de la educación. Al quedar la calidad sujeta a las evaluaciones negociadas en los contratos privados, se convierte en un nuevo factor de segmentación educativa, naturalmente en desmedro de muchas escuelas públicas, aquellas cuyos “contratos” emergen de situaciones claramente desventajosas: presupuestos exiguos, que no alcanzan para los docentes altamente calificados y que, además, tienen que hacerse cargo de necesidades básicas, no precisamente educativas (dar de comer, atención primaria de salud, contención de violencia, etc.), de la población, que no son atendidas por otras instituciones sociales.

Otro paradójico efecto de esta estrategia es que el temor a la exclusión de la competitividad, o a una mayor pauperización, produce, en nuestros países, una especie de “compulsión” a la acumulación de títulos, de puntos en la capacitación docente y de categorías en la presentación de proyectos de investigación o de enseñanza, que están más preocupados por las reglas de juego competitivo, que marca el sistema, que por la búsqueda cooperativa e inteligente de avances en el saber y de calidad en la enseñanza.

La tercera estrategia se relaciona con la *actualización* de los contenidos y de los planes de enseñanza. Aquí la discusión se centra en la necesidad de fijar las *competencias básicas*,⁷ cuya adquisición o aprendizaje permitiría una inserción laboral para “la competitividad internacional” y una ciudadanía adecuada a los “códigos de la modernidad”. Siempre fue una preocupación intentar definir necesidades básicas de aprendizaje, en función de poder definir, materialmente, el alcance de los criterios de equidad o igualdad de

7. Cfr. Cullen (1997), cap. 4.

oportunidades (sea para la pertenencia, para el desarrollo o para el bienestar). Sin embargo, en esta oleada de reformas educativas se encuentran algunas tendencias que se inscriben, más bien, en esta “despolitización” de la cuestión educativa, y su deslizamiento hacia una manifiesta “mercantilización”.

Por lo pronto, las competencias básicas tienden a ser interpretadas en un sentido más bien *formal*, independizadas de los contenidos históricos de los saberes; y porque se las entiende como formales, son supuestamente generalizables y flexibles para la adaptación inteligente a cualquier problema. Aprender competencias, en este sentido, supone aprender a deshistorizar conocimientos, a desvincularlos de sus modos de producción y de circulación y atender más bien a su *operatividad* para adaptarse a cualquier situación.

Por otro lado, las competencias aparecen como privilegiados *criterios de evaluación* de los aprendizajes (y por lo mismo, de las acreditaciones), porque son complejos de respuestas cognitivas *para operar eficazmente* con los problemas, sin que importe su sentido histórico, y su inserción en fines y valores determinados y, por lo mismo, la especificidad que adquieren en sus respectivos campos problemáticos. No importa distinguir intereses que guían los conocimientos, como diría Habermas. Interesa privilegiar la operatividad de la información, cualquiera que sea su “materialidad”.

Justamente, el gran operador de estas estrategias de actualización consiste en *confundir información con conocimiento*. En realidad, se busca con la actualización el “estar informados”, aunque no se conozca, y el “poder operar con las informaciones”, aunque no se sepa desde dónde, para qué y por qué. Lo que en definitiva se despotencia es la posibilidad de un pensamiento crítico, capaz de relacionar las teorías con las prácticas, los discursos con las historias, los valores con las normas y los principios.

Este desafío para la educación, que debiera definirse por el conocimiento y no por la mera información, es quizás el punto más crítico de las reformas educativas actuales. La confusión entre información y conocimiento permite definir a éste como un mero valor de cambio; y de esta manera se opera, lisa y llanamente, el vaciamiento de la subjetividad crítica y de los ámbitos públicos y argumentativos para enseñar y aprender. Si para el siglo XIX el fetichismo de la mercancía operaba en el trabajo, transformando la relación social, en que efectivamente consiste, en una relación entre objetos, podríamos decir hoy que ese mismo “fetichismo” opera en el conocimiento, transformando la relación social-pública (y crítica), en que efectivamente consiste,

en una relación entre informaciones. El valor de crítica del conocimiento queda reducido al valor de cambio de la información.

Entender la descentralización como “ajuste”, la autonomización como “competitividad”, la actualización como “acumulación de información” son los resultados de la retirada de lo ético y lo político del campo educativo, cediendo a la eficiencia y a la eficacia. Es decir, un sistema educativo reformado en estas direcciones puede, tranquilamente, prescindir de una discusión de políticas educativas.

2. JUSTICIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: ¿APLICACIÓN DE PRINCIPIOS GENERALES, ESFERA AUTÓNOMA DE PRINCIPIOS ESPECÍFICOS O LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO?

El progresivo reemplazo de las *políticas* educativas por los *sistemas* educativos tiene su origen en el mismo proceso moderno de progresiva separación de la política de la ética, transformando la primera en un mero saber *técnico*,⁸ relacionado con la adquisición, el ejercicio y la conservación del poder, y reduciendo la segunda a un saber *práctico meramente normativo*, relacionado con la posibilidad racional de representarse una ley incondicionada universal y objetiva (la conciencia del “deber”). Una política moralmente despotenciada necesita una ética políticamente debilitada. Una política-técnica es una política *real* o *pragmática*. Una ética-normativa es una ética *formal* o *principista*. La distinción de Max Weber entre ética de la responsabilidad y ética de la convicción, hablando de la “ética del político”, se anuncia ya en estas anticipaciones modernas. Todavía no hemos dado suficiente cuenta de la fuerte relación entre el vaciamiento ético de la política, concebida como “mera técnica”, y el vaciamiento político de la ética, concebida como “mera normativa”. Sin embargo, las discusiones actuales sobre el “liberalismo político”, por un lado, y sobre la “calidad de vida” y el “multiculturalismo”, por el otro, parecen intentos de replantear la cuestión renovada de los nexos entre política y ética.

En este contexto, y como una forma de tender puentes, se ha instalado el debate sobre el sentido y alcance de las *políticas públicas*, por un lado, y

8. Cfr. el conocido artículo de Habermas (1972).

de la *ciudadanía*, por el otro. Se trata de ver si desde el realismo político es posible plantearse exigencias normativas, y si desde el principismo ético es posible plantearse compromisos políticos.

Históricamente, sin embargo, el mundo moderno asoció rápidamente la idea de políticas públicas a la responsabilidad *ética* del Estado de garantizar ciertos derechos básicos, supuestos en la idea igualitaria de persona moral: el libre pensamiento y la libre expresión, la libertad de asociación y la libertad de trabajo, el derecho a elegir los representantes y el derecho al debido proceso. Para que estas libertades “básicas” sean reconocidas a todas las personas (igualdad), es necesario garantizar primariamente la *seguridad*, tanto territorial como jurídica. Es decir, hubo una resistencia clara a la mera instrumentalización del poder político, que encontró fuertes argumentos en el iusnaturalismo y el contractualismo. Sin embargo, en la práctica, esta resistencia “ética” se limitó a lo que una lógica estrictamente utilitarista juzgaba funcionalmente necesario a las exigencias del capitalismo industrial naciente.

En ese marco de garantizar la “seguridad” (del mercado) se vio la necesidad de garantizar, sucesivamente, la “pertenencia”, la “movilidad social” y el “bienestar”. Y fueron estos valores, justamente, los criterios legitimadores de las políticas públicas en educación, y los que “regularon” los sistemas educativos. Se puede interpretar que, si bien estas implicaciones sucesivas de las políticas educativas muestran una tendencia a resistirse a su vaciamiento ético, en la práctica fueron impotentes frente a la creciente autonomía del mercado y su clara hegemonía para definir las cuestiones sociales.

Las debilidades de la resistencia se manifestaron claramente a partir de la década de 1970, cuando las políticas educativas se vieron sacudidas por movimientos internos. Las críticas al “paternalismo” y al “autoritarismo”, al “etnocentrismo” y a la “endogamia”, al “fragmentarismo” y al “enciclopedismo” en educación, se originaron en la misma crítica a la lógica del “bienestar”, entendido como una *mera corrección* a un modelo económico, dejado a sus propias leyes. Corrección encarnada en las propuestas de *planeamiento* pedagógico, más o menos tecnocrático. Es interesante registrar cómo en Europa, por ejemplo, el coloquio de Niza sobre interdisciplinariedad intentó repensar la universidad, su enseñanza y su investigación, como respuesta al mayo francés,⁹ y cómo en América lati-

9. Cfr. OCDE-CERI (1971).

na se desplegó un fuerte movimiento en la línea de la educación popular, particularmente la llamada “pedagogía de la liberación” (P. Freire), como resistencia a aquellas ideas tecnocráticas, que fueron parte del discurso legitimador de los regímenes autoritarios de finales de los años sesenta y en la década del setenta.

Los inicios del proceso de globalización económica empezaron a minar las bases del Estado de bienestar en los países ricos, y pusieron de manifiesto las brechas cada vez más profundas con los países dependientes y pobres.

Sin poder apelar a la pertenencia, a la movilidad social y al bienestar, las políticas educativas fueron sometiéndose cada vez más a la lógica del mercado, y fueron desembocando en las actuales reformas, preocupadas claramente por la eficiencia y eficacia de los sistemas, y no por los alcances éticos de las políticas.

Aquí es donde parece significativo el renovado debate sobre la justicia y las políticas públicas. En primer lugar, es sorprendente la relativa actualidad que mantiene la fundamentación de la justicia como equidad, que intentó Rawls a comienzo de la década del setenta. Los principios de libertad e igualdad, tal como los ha formulado en *La teoría de la justicia*, con sus precisiones y correcciones a lo largo de casi treinta años,¹⁰ siguen siendo un referente crítico importante para intentar recuperar el sentido ético-normativo de la política. Es decir, no se trata de poner el énfasis en criterios de eficacia y de ajuste, sino de equidad y de distribución.

Esta línea teórica ha renovado la idea de una “educación liberal”. Sin embargo, lo que se entiende por “educación liberal” es bastante complejo y multívoco (Vázquez, 1997). El tema en cuestión es siempre el lugar del Estado y su intervención. Lo paradójico del debate actual es que caben, dentro de la idea de “liberalismo”, tanto las posturas utilitaristas como las deontológicas, tanto las del Estado neutral, como las del Estado benefactor. Lo importante es el enemigo común, puesto básicamente en las posturas llamadas tradicionalistas, o bien –últimamente– en el no menos ambiguo conjunto de posiciones que algunos liberales suelen llamar “comunitaristas”.

10. *La teoría de la justicia* tiene su primera edición en 1971. Muchas de las correcciones han sido reunidas en *El liberalismo político* ([1993] 1995).

La posición liberal, en educación, se traduce en la defensa de políticas educativas que aseguren la igualdad de oportunidades, como forma de respetar el derecho a un sistema de libertades básicas iguales, compatible con un sistema similar para todos. Quizás lo más significativo es haber avanzado en la comprensión de la exigencia de equidad, frente a las diferencias sociales y económicas: sólo se justifican si procuran el máximo beneficio de los menos aventajados de la sociedad.

La insistencia en definir esta postura como “liberalismo político”, y presentarla como principios *correctivos* de justicia al liberalismo económico autonomizado, manteniendo la primacía de la justicia sobre el bien, es lo que da a esta postura un cierto aire “progresista”. Sin embargo, la discusión cada vez se desliza más hacia cuestiones relacionadas con la definición de las libertades básicas, de las necesidades básicas, de las capacidades y funciones. Pareciera que en el tránsito desde lo normativo a su aplicación vuelve a aparecer la primacía del bien, o de algunos bienes, sobre otros. Lo que es normativo en la reconstrucción de principios se vuelve utilitarista en la aplicación de los mismos. Más aún, claramente aparece la primacía de un tipo de organización social sobre otras y, pese a todos los esfuerzos por negarlo, la primacía de algunos ideales de vida buena sobre otros. Lo que es universalista y racional por principio se vuelve particular e intuitivo en su realización. Por lo cual el liberalismo político es bastante menos autónomo y, sobre todo, menos universal de lo que se proclama, pero ha sido muy fecundo para revitalizar aspectos importantes del debate sobre las políticas educativas.

Aquí se inserta otra forma de plantear las cosas, bien representada por J. Habermas (1998). Se trata de pensar las políticas públicas, más que como aplicación de principios normativos imparciales, como resultado de procesos dialógicos argumentativos de los interesados, que buscan consensos en torno a las decisiones que se deben tomar. Importan más los procedimientos de diálogo argumentativo y sus condiciones que la “imparcialidad” de los que discuten. Lo que define la responsabilidad de las decisiones políticas no son sus efectos o consecuencias, sino la legitimidad racional de la toma de decisiones en las cuestiones que afectan los intereses de todos, es decir, públicas. Son los consensos, tomados en acciones comunicativas, los que pueden legitimar la elección de medios o estrategias más eficaces. Es claro que la educación es interés de todos, porque, como ya decía

Aristóteles, sólo los educados saben argumentar bien. Y, podríamos agregar, sólo los educados saben distinguir entre la mera necesidad y el interés.

Estas posiciones han hecho renacer la idea de una “educación democrática” (en el sentido de *para la democracia*). Si la idea de una educación “liberal” es compleja y multívoca, mucho más lo es la de una educación “democrática”. Sin embargo, siempre está en juego el lugar del ciudadano, y de su participación. Es decir, esta posición está menos preocupada por poner un límite al Estado, que por ampliar la participación ciudadana.

La insistencia en definir esta postura como “procedimentalismo político” y presentarla como principios críticos de la ideología del capitalismo tardío o postindustrial da también a este enfoque un cierto aire “progresista”. Sin embargo, la discusión se ha ido deslizando hacia la definición de los participantes del diálogo argumentativo, hacia la delimitación de las instituciones públicas (o válidamente legitimadas) y, sobre todo, la definición de los intereses emancipatorios o liberadores. Pareciera que, entre las condiciones ideales del habla y los diálogos (o silencios) reales, se interpone el “mundo de la vida”, el complejo de instituciones sociales o “eticidad”, y se hace necesario, más que meramente distinguir la “fundamentación” de la “evaluación”, tratar efectivamente de fundamentar valoraciones o “intenciones”, o encontrar, finalmente, “razón en la historia”.

Más aún, aparece claramente la prioridad “contrafáctica” de los grandes fines de la razón y, por lo mismo, la cuestión del sentido de la historia y de la realización de los ideales aún no satisfechos. Lo que aparece en la fundamentación como un corte analítico, para mostrar las condiciones de validez de las acciones comunicativas, termina siendo una postulación dialéctica de un “fin de la historia”, con la participación democrática de todos los ciudadanos que buscan el consenso en las cosas que les interesan. Por lo cual el procedimentalismo político es bastante menos simétrico y, sobre todo, menos universalista de lo que se lo proclama.

Tanto por razones de distribución equitativa de los recursos para la educación, como por el lado de razones de participación en las decisiones, que afectan como interesados a todos los miembros de la sociedad, estas posturas intentarían nuevamente la recuperación del contexto público para la educación y negarían validez ética a los intentos de reducirla a una cuestión de eficacia y de eficiencia, al margen de principios normativos de justicia y de argumentación racional.

Cabría preguntarse si, en los procesos actuales de transformación educativa, se respetan los principios básicos de la justicia como equidad, y si, además, se trata de políticas consensuadas por todos los interesados, desde argumentos racionales y bajo procedimientos legítimos de discusión. Por lo ya dicho de la profundización de la segmentación y del tinte compulsivo de las reformas, es claro que la respuesta es negativa. Justamente, ni son públicas ni son democráticas.

Las transformaciones educativas en marcha buscan dirigir, regular y juzgar los sistemas educativos, no desde el punto de vista de la justicia ni del interés emancipatorio, sino simplemente desde el punto de vista de la eficacia en la adaptación al modelo vigente del neoliberalismo económico. Más aún, despotencian el sentido de lo público y de lo democrático en la formulación de políticas educativas.

De todas maneras, son importantes para juzgar las políticas educativas los criterios de la justicia como equidad y de la democracia como institucionalización de la acción comunicativa y no meramente estratégica. En ambos casos, tendríamos elementos desde donde resistir a la pretendida despolitización de la educación, precisamente resistiendo a la omisión de la ética en la política. La educación sería un síntoma de cómo se relaciona la política con la moral.

Sin embargo, ni el paradigma de la educación "liberal" ni el de la educación "democrática" alcanzan para profundizar en el sentido de las relaciones de la educación con la justicia.

En este sentido, los aportes de M. Walzer¹¹ sobre la necesidad de distinguir igualdad simple e igualdad compleja, y desde aquí construir una argumentación diferente para la defensa de lo público y del pluralismo democrático, son significativos para avanzar en la idea de volver a recuperar la discusión ético-política en educación.

Como es sabido, el aporte fundamental de Walzer (1993) consiste en que juzga inadecuada la pretensión de contar con un solo y único principio (o principios) para definir la justicia. En realidad, tanto el supuesto del contrato originario (el velo de la ignorancia, lo llama Rawls) como el supuesto de la situación ideal del habla (la posición simétrica de los dialogantes, lo llama Habermas) suponen la idea de una "igualdad simple" en el punto de partida, lo cual tendría dos efectos para Walzer: el

primero, que esta "igualdad sería multiplicada por el proceso de conversión hasta extenderse por toda la gama de bienes sociales [...] y este progreso posterior a la conversión [...] indefectiblemente generará desigualdades en su curso" (pág. 27); el segundo, que "la igualdad simple requeriría de una continua intervención estatal para destruir o restringir todo incipiente monopolio o reprimir nuevas formas de predominio" (pág. 28). El meollo de la argumentación radica en la pretensión de aplicar este criterio distributivo al mismo poder político. La tesis de Walzer es que, en la práctica, la lucha contra el monopolio del poder político (la democracia) debilita su predominio (poder de conversión "de la manera que los ciudadanos elijan").

Frente a eso, Walzer postula la idea de "igualdad compleja": "si bien habrá infinidad de pequeñas desigualdades, la desigualdad no será multiplicada por medio del proceso de conversión ni se le añadirán bienes distintos, pues la autonomía de la distribución tenderá a producir una variedad de monopolios locales, sustentados por grupos diferentes de hombres y mujeres" (pág. 30). Es lo que llama las "esferas de la justicia" y tiene que ver con poder estrechar la gama dentro de la cual los bienes particulares son convertibles. Por lo cual la cuestión central de la justicia distributiva no es el monopolio, sino el predominio. De aquí su conocido principio básico: "ningún bien social X ha de ser distribuido entre hombres y mujeres que posean algún otro bien Y simplemente porque poseen Y sin tomar en cuenta el significado de X" (pág. 33).

La educación, justamente, es una de las esferas de la justicia: tiene principios distributivos específicos, derivados de la naturaleza misma de su carácter de bien social, y no es "convertible" por algún otro bien social.

La importancia de esta tesis para definir la cuestión de las políticas públicas en educación se relaciona con el rechazo sistemático, y por principio, a todo intento de menoscabar la esfera autónoma de la justicia que constituye la educación. Y sería hacerlo si la educación depende del predominio de otros bienes sociales. La apuesta de Walzer es eliminar lo más posible el predominio (que hace intercambiables o convertibles los bienes sociales, pertenecientes a diferentes esferas) como mejor forma de defender una sociedad justa.

Las reformas educativas actuales no sólo no respetan la autonomía propia de la esfera de justicia que constituye la educación, sino que tienden a pervertirla en su núcleo mismo de significación social. Esto se relaciona

11. En los párrafos siguientes hacemos uso de algunas ideas de Walzer.

con la confusión entre calidad de la educación y competitividad en el mercado, legitimado desde la confusión entre la mera información y el conocimiento. De aquí la importancia de juntar los principios de equidad y de consenso democrático con este principio, formulado por Walzer, de “autonomía de las esferas de la justicia”.

El significado social específico de la educación se relaciona con el ejercicio mismo de la ciudadanía, sabiendo distinguir esferas de actividad social y aprendiendo a respetar su autonomía. En cierto sentido, es la contrapartida del poder político, pero precisamente en la medida en que la educación esté configurada desde *lo público*. De esta forma, la lucha contra el monopolio del poder político —no en otra cosa consiste la democracia— no será en desmedro de su predominio: relacionar la “convertibilidad entre los bienes” con las decisiones libres y formadas de los ciudadanos.

En estas ideas se configura lo que podríamos llamar una “educación autónoma” (en el sentido de resistir desde su especificidad cualquier tipo de predominio). También aquí, como en el caso de la educación liberal y democrática, hay complejidad y multivocidad. Pero en todos los casos se trata de la preservación de un espacio “intermedio”, como contexto adecuado, “para el desarrollo de la comprensión crítica y la producción y la reproducción de la crítica social”.

Se podría llamar a esta postura un “civismo político”, en el sentido preciso de defender modalidades más fuertes de participación política, como argumentos para defender mejor la igualdad compleja. El tema difícil es poder definir estas formas de participación política. El debate parece inclinarse a mostrar como insuficiente la mera idea de la delegación en los representantes (el ciudadano/votante, como lo llama Walzer). No se trata del poder “compartido”, sino de las “oportunidades” y las “ocasiones” de tener acceso al poder. Esta potencialidad política, “condición necesaria del autorrespeto del ciudadano” (pág. 319) es, básicamente, un lugar de resistencia, no solamente a la violación de sus derechos, sino también al condicionamiento de la actividad política a razones y bienes, que no le son intrínsecos (como el dinero, la pertenencia a corporaciones, etcétera).

Justamente, la posibilidad de desplegar esta potencialidad política de los ciudadanos está fuertemente ligada a la educación que reciban, para lo cual, precisamente, la educación tiene que considerarse una esfera autónoma de la justicia, con sus propios principios de distribución, de acuerdo con la especificidad de su producción cultural como bien social significativo.

Para completar esta visión se propone una cuarta forma de entender la justicia. No sólo equidad, simetría argumentativa e igualdad compleja. Es necesario avanzar en la idea del *mutuo reconocimiento*, del pluralismo positivo, y no sólo negativo, en el sentido de aprender del otro, al dejarlo ser, y no quedar indiferentes en la necesaria tolerancia. El principio de igualdad compleja, en este sentido, puede ser completado con el principio de *igualdad en la diversidad*.

Éste es, quizás, el punto más difícil en una teoría de la justicia, que es el valor de la diferencia, no cuando se la entiende como desigualdad inequitativa, o como disimetría violenta o como predominio tiránico, sino cuando la entendemos como lo otro que irrumpe, lo que en la relación, como dice E. Lévinas (1971), se ab-suelve de la relación. Esto permite afirmar que, si bien es cierto que dentro de la justicia la libertad es anterior a la igualdad, en realidad, es la justicia la que es anterior a la libertad, precisamente porque el reconocimiento del otro *justifica* el reconocimiento de sí mismo, constituyendo a los sujetos autónomos, posibles dialogantes, en potenciales políticos.

Nada de esto ahorra la reconstrucción normativa de la justicia como equidad, o la argumentación contrafáctica del interés emancipatorio en la acción comunicativa, o el difícil arte de la diferenciación de las esferas de distribución de los bienes sociales. Que quede claro: la justicia es equidad, es simetría y es igualdad compleja, pero es, primariamente, reconocimiento del otro.

El tema en cuestión es la solidaridad. Porque no se trata solamente de compensación de las desigualdades, de búsqueda de consensos y de lucha contra el predominio, sino de abrirse al otro, aprender de él. La solidaridad no tiene sólo el sentido “negativo” de la compensación y la tolerancia; tiene, además y sobre todo, el sentido positivo del cuidado, la responsabilidad y el compromiso. Y eso no quiere decir solamente que las políticas educativas tienen que atender a una “política del reconocimiento” (Taylor y otros, 1993), en la línea del multiculturalismo, sino que una discusión política sobre la educación es, en realidad, una lucha pública por el reconocimiento.

Es aquí donde la educación misma se hace política, y precisamente política pública. Porque la educación es fundamentalmente lucha por el reconocimiento del deseo de aprender, desdoblado como del otro, y con el otro, en la producción y apropiación social de conocimientos, y del poder de enseñar, también desdoblado como del otro, y con el otro, en la selección y

transmisión social de conocimientos. Esta lucha por el reconocimiento instala lo público como criterio de legitimación.

Las políticas públicas en educación, que deben ser equitativas, consensuadas democráticamente y respetuosas de su esfera autónoma, no harían sino *reconocer* este carácter político y público de las prácticas educativas mismas.

3. CONCLUSIONES: LA CIUDADANÍA COMO SUJETO EDUCATIVO Y LO PÚBLICO COMO ESPACIO EDUCATIVO

Se ha tratado de desconstruir el sentido meramente funcional o instrumental de la educación, fuertemente agudizado en la tendencia de las actuales transformaciones educativas, reconstruyendo el nexo entre educación y política. Se hizo tratando de mostrar cómo la preocupación por la eficacia y eficiencia de los *sistemas* educativos legitima la creciente despreocupación por la justicia de las *políticas* educativas. Discutir más la eficacia de los sistemas que la justicia de las políticas es, ciertamente, el síntoma más alarmante. Sobre todo, cuando la cuestión se plantea como una opción excluyente: o una cosa o la otra.

En realidad, las políticas educativas, a partir del siglo XVIII, se fueron configurando dentro del nuevo contexto moderno de separación entre política y moral. En cierto sentido, esta separación se reflejó en un uso, legitimador y reproductor de un orden injusto, de los grandes fines sociales (derivados de principios de justicia) asignados a la educación, como la integración y la movilidad social, el desarrollo y el bienestar. Pero, de hecho, la "pertenencia", la "igualdad de oportunidades" y la "compensación de desigualdades", más allá de su uso legitimador, operaron como formas de resistencia a esa separación. Esto permite afirmar que la educación se constituyó en un espacio de vigencia de lo público.

La llamada "rehabilitación de la filosofía práctica", que se opera a partir de los años setenta, y que implicó abrir el debate sobre la justicia y lo público, se orientó en una buena medida a criticar la separación de ética y política y a buscar nuevas formas de argumentar la justicia política. No es de poca importancia el papel central que desempeñó el modelo de la escuela pública y su crisis, en la letra y el espíritu del nuevo debate.

Recogiendo algunas cuestiones de este debate se pueden formular dos conclusiones en relación con el sentido ético-político de la educación.

Por un lado, la política misma recupera sus bases normativas en la justicia, no sólo en la línea del llamado liberalismo político, sino más ampliamente en la firme defensa de la democracia y del pluralismo. La justicia exige democracia, y la democracia exige entender *que el espacio público se define como espacio educativo*, para enseñar y aprender consensos y disensos. No sólo las políticas en educación son parte de la "justicia política", y no mero manejo instrumental de los sistemas educativos, sino que, además, el carácter público de la justicia política es intrínsecamente un problema educativo.

Por otro lado, hemos de entender el sujeto educativo (o pedagógico) como *el resultado más el proceso de constitución de la persona moral como ciudadano crítico*. En este sentido, la educación misma es mediación normativa, entre el *factum rationis* de la autonomía moral y las *esferas relativamente autónomas* de la justicia. Entre estas esferas autónomas cuenta especialmente la educación, porque de ella depende la formación del ciudadano, como "potencial político", garantizando la constitución del espacio público, como un lugar de resistencia a cualquier tipo de predominio, que siempre es injusto y encubre (o manifiesta) una clara tiranía.

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN*

La pasión por aprender a convivir correctamente

La ciudadanía se relaciona con la educación en un sentido siempre dependiente de las formas de comprender cómo se relaciona la política con la ética. Esto implica, por lo pronto, sostener que la *ciudadanía* es una categoría política y que la *educación* –en un sentido estricto– es una categoría ética.¹ Se propone, en este capítulo, reconstruir dos modos de plantear la relación, el primero en un sentido más sustantivo y el segundo en un sentido más formal, para sugerir finalmente algunas pistas reflexivas del debate actual.

1. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN COMO CONSTITUTIVAS DE LA POLIS ANTIGUA

Es posible relacionar la política con la ética cuando a ésta se la entiende como *una moral de las virtudes*, o de los hábitos y buenas disposiciones

* Este texto fue publicado como artículo en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, nº 7, Rosario, 2000, págs. 9-23. La presente versión tiene modificaciones importantes.

1. Sostener que la ciudadanía es una categoría “política” y no un mero descriptor sociológico es problemático, ciertamente, pero más universalmente aceptado, al menos, que sostener que la educación es una categoría “ética”, lo cual resulta mucho más polémico y necesitaría precisiones.

del carácter, y a aquélla se la entiende *como un saber práctico* en sentido estricto, y por lo mismo “prudente”, y no meramente como una “destreza” o “habilidad” para conseguir y mantener el poder.

Las virtudes (tanto éticas como políticas) son hábitos, justamente porque no son por naturaleza, como las “facultades”, ni son lo que simplemente nos pasa o acontece o padecemos, como las “pasiones”, sino que se forman como *sedimentación* de prácticas sociales y son *elegibles*, como resultados de razonamientos individuales, prácticamente correctos. Justamente, porque la ética supone “hábitos”, o “disposiciones” para actuar correctamente (es decir, de acuerdo con el bien propio de la acción que se ejecuta), y porque la política supone “leyes” y “costumbres” que definen los marcos de la excelencia en las acciones sociales, es que la ciudadanía y la educación se implican mutuamente.²

Pues bien, como se ha dicho, el que ha de ser hombre bueno debe ser bien educado y acostumbrado, y después vivir de este modo, entregado a buenas ocupaciones, y no hacer ni contra su voluntad ni voluntariamente lo que es malo; todo esto no será posible más que para los que viven conforme a cierta inteligencia y orden recto, que disponga de fuerza [...] la ley tiene fuerza obligatoria y es la expresión de cierta prudencia e inteligencia (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1180a).

Entre política y ética, en tanto saberes prácticos, la relación es de integración “por la educación (ética) del ciudadano”. Y esto permite definir que la política es, entre las ciencias prácticas

la más señorial y directiva –arquitectónica–, porque es ella la que establece qué ciencias son necesarias en las ciudades, y cuáles ha de aprender cada uno y hasta qué punto. Además las disciplinas más estimadas le están subordinadas, como la estrategia, la economía, la retórica. Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias prácticas y legisla además qué se debe hacer y de qué cosas hay que apartarse, el fin de ella comprenderá el de las demás ciencias, de modo que constituirá el bien del hombre; pues aunque el bien del individuo y el de la ciudad sean el mismo, es evidente que será mucho más grande y más perfecto alcanzar y

2. Las referencias pertenecen básicamente a Aristóteles. Para una detallada discusión de las interpretaciones cfr. Guariglia (1997).

preservar el de la ciudad, porque ciertamente ya es apetecible procurarlo para uno solo, pero es más hermoso y divino para un pueblo y para ciudades (1094a y b).

Justamente la relación entre la ciudadanía y la educación es la constitución misma de la política, cuando la política es ciencia práctica y “la más señorial y directiva de todas”, es decir, cuando se la entiende como arquitectónica de la ética o como la más clara metáfora de la ética.³ O bien, lo que es paradójicamente lo mismo, cuando la ética es algo así como la metonimia (*pars pro toto*) de la política. Y la razón es clara: el bien del individuo es el mismo que el bien de la ciudad.

Lo que no es tan claro es cómo se determina el bien del individuo –tarea asignada a la educación– y, menos aún, el de la ciudad –tarea asignada a la ciudadanía–. Y es la lucha por esta determinación la que lleva a sucesivas formas de pretender constituir la “esencia” de lo político: sea desde la borradura de la diferencia entre ciudadanía y educación, sea desde la declaración lisa y llana de la imposibilidad de relacionarlas. Si es a costa de la educación, la política se hace totalitarismo; si es a costa de la ciudadanía, la política se hace anarquía. Y una educación que no se diferencia de la ciudadanía es, normalmente, un adoctrinamiento; y una ciudadanía que no se diferencia de la educación es, normalmente, una mera formalidad. Por otro lado, una educación sin relación posible con la ciudadanía es –en cualquiera de sus formas– una *fuga mundi*, y una ciudadanía sin relación posible con la educación es, en cualquiera de sus formas, una *congregatio bestiarum*.

2. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DEL ESTADO MODERNO

El problema radica en que el bien de la ciudad no es *necesariamente* el bien de los individuos, o no se pueden determinar el uno por el otro.

Cuando el bien de la ciudad se autonomiza, en relación con el bien de los individuos, o se genera desde la renuncia, parcial o total, de los indivi-

3. Son sugerentes las metáforas arquitectónicas de la ética. Cfr. Cullen (1999b).

duos a su bien, se convierte, en realidad, en el *mero poder y en el disciplinamiento social*. Y se plantea un problema nuevo: su legitimidad y los principios que rigen su ejercicio y su sentido.⁴ En realidad, comienza la tensión entre los bienes y la justicia, entre los ideales de buena vida o felicidad y la justicia como equidad.

Y cuando el bien de los individuos se autonomiza del bien de la ciudad, o se genera desde la indiferencia total o parcial respecto del bien de la ciudad, se convierte en el *mero deber y en la obligación de conciencia*. Y se plantea un problema nuevo: su materialidad (casi diríamos su corporalidad) y las instituciones sociales que “forman”, llenando de contenido, esa conciencia moral.⁵ En realidad, comienza la tensión entre deber y deseo, por un lado, y, por el otro, entre formas históricas concretas de organización social y el nebuloso ideal del “progreso de la humanidad”.

Entonces la educación tiene que *disciplinar*, tanto para ese orden como para esa obligación de conciencia, y la ciudadanía consiste en *participar* de ese orden y *tener* derechos y deberes. Es en este contexto donde la política deja de ser una *ciencia* práctica y se convierte en una *técnica* de la “adquisición y conservación” del poder, es decir, se separa de la ética.⁶ Y la ciudadanía deja de ser una cuestión educativa, es decir ético-política, y se convierte en una cuestión instrumental, o sea, económico-política, porque se separa de la educación.

El problema es que la educación misma deja de ser una cuestión “ciudadana” y se convierte más bien en una “razón de Estado”, al servicio de la legitimación del nuevo orden social, regido por las leyes del libre intercambio y la seguridad jurídica.⁷ Nadie es ciudadano “naturalmente” ni por “facultades”, pero tampoco lo es por “hábitos” o disposiciones hacia el bien, sino que todos los son *porque tienen miedo* a la guerra, al despojo, a la censura. Todos se educan, no por el “bien de la ciudad”, sino por las exi-

4. Los deslizamientos y relaciones entre bien y poder, o valor y poder, están bien analizados por Villoro (1998).

5. La referencia inevitable es a las objeciones de Hegel a la moral kantiana. Cfr. Habermas (1991).

6. Cfr. Habermas (1972).

7. Los rigurosos análisis de Foucault en torno a las relaciones entre saber y poder apuntan en esta dirección. En función de lo planteado en este capítulo, cfr. especialmente Foucault, (1995).

gencias del trabajo en el mercado libre, que podrá formar “la riqueza de las naciones”.

Es en este contexto que Rousseau plantea su conocida tesis de la contradicción: “La armonía, entonces, resulta imposible, y forzados a oponernos a la naturaleza o a las instituciones sociales, es forzoso elegir entre formar a un hombre o a un ciudadano, pues no podemos hacer al uno y al otro a la vez” (Rousseau, 1973: libro I, II).

No es que obedecemos a la ley “porque tenemos que elegir una vida buena”, sino que nos convertimos en “súbditos” o ciudadanos de un Estado porque queremos tener una *vida tranquila*. No nos educamos porque deseamos saber, sino porque necesitamos trabajar en estas determinadas “relaciones de producción”. Y obedecemos a la ley y nos educamos porque el poder necesita legitimación.

Sin embargo, esta misma separación de ética y política, que somete a una razón instrumental la relación entre educación y ciudadanía, permite, por otro lado, diferenciar con claridad, como ya se dijo, la cuestión de la “justicia” de la cuestión de la vida buena”, y la cuestión del “deber” de la cuestión del “deseo”. La base iusnaturalista de las teorías contractuales de la sociedad y el universalismo de las diversas formas del imperativo categórico transforman, por un lado, a la justicia en la instancia crítica de las razones de Estado, y ponen, por el otro, a la autonomía del juicio moral y a la dignidad del “fin-en-sí”, el deber, como instancia crítica de cualquier legalidad, instrumentada por los deseos o los poderes.

En cierto sentido, la ciudadanía se “moraliza” y se “formaliza”, es decir, no queda condicionada a ciertos “hábitos” o “disposiciones” ni depende de la aceptación de patrones sociales de conducta. Quizás por eso la educación pasará a ser necesariamente *pública*, pero no en el sentido de una “ley”, que procure la formación de hábitos virtuosos, sino en el sentido de un espacio, que permita el uso público de la razón, es decir, pensar por sí mismo y juzgar autónomamente.⁸ En este contexto, la relación entre política y ética es la de una educación que deje a los ciudadanos el ejercicio del derecho a elegir su propio modelo de “vida buena”. Así la cuestión se traduce en lo que dio en llamarse “igualdad de oportunidades”.

8. Cfr. Kant (1964).

No hay duda de que esta forma de plantear las cosas se mueve en una tradición más estoica que aristotélica, yendo más allá de una ciudadanía particular al cosmopolitismo, que implica vivir conforme a la naturaleza, es decir al “derecho natural”. Pero se mueve también en una tradición más aristotélica que estoica, al confiar más en el lento aprendizaje del buen razonamiento práctico que en el aprendizaje casi por contacto con el *logos*, o con el maestro sabio que lo posee. La ética es más un problema “cognitivo” que de “carácter”, y por lo mismo la educación tiene que preocuparse más por formar el juicio moral autónomo que por enseñar virtudes.⁹

Sin embargo, y en la práctica, esta ciudadanía tan “moralizada” y “formalizada”, en el sentido expuesto, se deslizó fácilmente hacia una concepción *meramente jurídica*. La ciudadanía se relaciona con una posesión de derechos, y el verdadero problema –hasta nuestros días– es la distancia entre la “tenencia de esos derechos” y su realización efectiva. Y en este sentido, también la educación “pública”, que en tanto tal debiera ser una esfera autónoma, se deslizó hacia una educación *segmentada e instrumentalizada* por los intereses más fuertes en la sociedad del mercado.

La educación “ciudadana” se transformó en una educación cívica y de pertenencia a la historia de un grupo en un territorio, es decir, a un moderno Estado nacional. La ciudadanía “educada” se refugió en el cumplimiento de ciertos deberes cívicos –como votar y defender la soberanía–, en la formación de un sentimiento patriótico y en la responsabilidad individual de trabajar para crear “la riqueza de las naciones”.

La separación de la ética y la política no sirvió, como se hubiera podido esperar, como instancia *crítica* del poder, desde la justicia y el deber, sino más bien como posibilidad de educar ciudadanos *meramente adaptados* al orden social vigente y funcionales a los intereses de los grupos hegemónicos, no precisamente preocupados ni por el bien *común* ni por los deseos *singulares*. Y esto, obviamente, interiorizado como deber y legitimado como orden jurídico. En realidad, la distinción legitimó una separación entre la esfera privada y la pública.

Una cuestión asociada es el efecto, quizás no deseado, de la separación entre ciencia y ética, que acompaña históricamente la separación de la polí-

9. Estas complejas relaciones históricas están siendo actualmente objeto de muchas investigaciones. Cfr., por ejemplo, las referencias de Taylor y otros (1993).

tica y la ética. La progresiva desconfianza en la racionalidad de la ética, y no el reconocimiento de su racionalidad autónoma y diferente, en contraste con la progresiva confianza en la racionalidad de la ciencia de los hechos y las positividads, terminó cancelando –casi– la preocupación por las “razones para actuar” y, sobre todo, por el problema de que estas razones sean “justas”.

La fuerte hegemonía que tuvo el positivismo en la formación de los sistemas educativos modernos y la reiterada acusación de la epistemología (o filosofía de la ciencia) de la irracionalidad teórica de la filosofía práctica (ética y política) son claros testimonios del abismo que se produce entre educación y ciudadanía, o bien la fuerte alianza entre educación y ética, entendida entonces como mera adaptación social o como construcción pragmática de la democracia.¹⁰

Se trata de un lento deslizamiento, por un lado, de la discusión de políticas educativas, justas o injustas, a los debates sobre los sistemas educativos, eficaces o ineficaces, y una tendencia, por el otro lado, a reducir el espacio de la ciudadanía a una mera defensa de los derechos civiles.¹¹ Entonces, y paradójicamente, un Estado totalitario podría convivir con un sistema educativo sólido. Un hombre “unidimensional” (o represivamente socializado) puede convivir con una ciudadanía “correcta” o de “buenas formas”.

3. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN EN LA GLOBALIZACIÓN EXCLUYENTE: LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO

Cuando se rehabilita la filosofía práctica, y la política vuelve a relacionarse con la ética, la ciudadanía y la educación se convocan mutuamente, pero ahora desde historias diferenciadas.¹² Ecos más que importantes de

10. Un buen ejemplo es Durkheim, si bien se hace necesario volver a sus textos y resignificar muchas cosas. Cfr. Geneyro (1991).

11. En diversos lugares hemos insistido en estos deslizamientos. Cfr. Cullen (1997).

12. Los comienzos de la década del setenta suelen aparecer como la fecha histórica de esta rehabilitación. El término tiene que ver con la obra colectiva que publicó Riedel (1972). Una reflexión de conjunto sobre el debate actual la hemos presentado en Cullen (1998).

esta nueva complicidad aparecen en algunos de los debates actuales más significativos en el campo de la ética y de la filosofía política.

¿Es la ciudadanía “educada” un supuesto normativo de una teoría de la justicia como liberalismo político, ya que hemos de suponer que el “velo de la ignorancia”, necesario para fundar el contrato social sobre bases de la justicia como equidad, no afecta a la información general sobre la cooperación social y, por lo mismo, supone un cierto “sentido de la justicia”, resultado de un equilibrio reflexivo, que nos constituye como sujetos *razonables*?¹³

¿Es acaso la educación “en la ciudadanía” también un supuesto normativo de una teoría de la democracia como acción comunicativa, ya que hemos de suponer contrafácticamente la competencia dialogante y de búsqueda de consensos, propia de sujetos estrictamente *racionales*?¹⁴

En estos casos, la relación educación y ciudadanía es reconstruida como un *a priori* normativo, para poder pensar la justicia como equidad, por un lado, y la democracia como acción comunicativa, por el otro. Es decir, son parte constitutiva de la misma ética teórica.

A partir de aquí, los problemas educativos concretos y los propios del ejercicio de la ciudadanía se convierten, simplemente, en cuestiones de *ética aplicada*. Y entre estas cuestiones aparecen como particularmente significativos dos problemas: el del pluralismo y el del multiculturalismo.

En relación con el primero, el pluralismo, hay un claro renacer del paradigma de la *educación liberal*, como lo llama Rodolfo Vázquez (1997), que consiste en aplicar a los problemas educativos los tres principios básicos del liberalismo político: la autonomía, la dignidad y la igualdad. En relación con el segundo, bastaría mencionar la tendencia a polarizar un debate entre *cosmopolitas o patriotas*, y postular, como Marta Nussbaum y otros (1997), la conveniencia de una educación cosmopolita.

Pero hay otras formas de plantear el problema, en el seno mismo del renacer de la vieja complicidad entre educación y ciudadanía, cuando se “rehabilita” la filosofía práctica.

¿No es acaso la educación una “esfera autónoma de la justicia”, porque se trata en ella de la distribución de un bien social específico, con su propia

13. Condensamos desde el tema de este artículo la gran pregunta que formula Rawls (1997).

14. Cfr. Habermas (1981, 1992).

lógica y significación, que no admite invasiones por parte de pretendidas “predominancias” de otros bienes sociales, como el dinero, el honor o el poder? Entonces, ¿no es acaso la ciudadanía, como la formación de un *potencial político*, precisamente el resultado más propio de los procesos educativos?¹⁵

¿No es acaso la educación una de las “tareas imposibles”, precisamente porque en ella se trata de “disciplinar” la desconstrucción de todas las determinaciones que sujetan al individuo, para disponerlo a la irrupción de la diferencia y del acontecimiento, y de esta forma “radicalizar la democracia” en una ciudadanía consistente en un aumento de redes y nodos de interacciones libres?¹⁶

En este caso, la educación es un síntoma de la ciudadanía, que acontece, efectivamente, cada vez que sea posible “tomar la palabra”, es decir, acontecer públicamente. La educación es un lugar de resistencia de la ciudadanía cuando la ciudadanía irrumpe como *lo público* en los procesos educativos. Es decir, cuando acontece, o simplemente se da, el poder *tomar la palabra*.

Aquí, los problemas educativos y el ejercicio de la ciudadanía tienden a convertirse, casi, en cuestiones de *crítica aplicada*. Y entre estas cuestiones son particularmente significativos dos problemas: las relaciones del pensamiento crítico con el deseo singular, y las del pensamiento crítico con la memoria histórica.

En relación con el primero, hay un claro renacer del paradigma de la pedagogía crítica, que, tomando elementos de las teorías de la reproducción y de la pedagogía de la libertad, insiste más en la idea de *sujeto pedagógico*, como ciudadano crítico, y de *prácticas educativas cotidianas*, como lugares posibles de la diferencia, de la resistencia y de la transformación.¹⁷ En relación con el segundo, es interesante la tendencia a polarizar un deba-

15. Cfr. Walzer (1993).

16. Las referencias acá son a lo que en términos algo vagos suele llamarse el postestructuralismo de corte francés, y con fuertes influencias de Lacan y el psicoanálisis. En particular, parecen tener especial incidencia en nuestro medio “pedagógico” las reflexiones de A. Badiou, J. Derrida, C. Lefort. El pensamiento de E. Laclau ofrece una síntesis muy ecléctica, con preocupaciones gramscianas.

17. Si bien el término “pedagogía crítica” es algo ambiguo, hacemos referencia a autores como A. Puiggrós, P. McLaren, H. A. Giroux, entre otros.

te entre cognitivistas (y últimamente “virtualistas”) y hermenéuticos (y últimamente contextualistas) en la comprensión del aprendizaje y sus relaciones con la ciudadanía democrática.¹⁸

¿Se trata solamente de formar “juicio moral autónomo” o se trata también del “cuidado del otro-ausente”, o incluso, como dice Derrida (1995), del “respeto por esos otros que no son ya o por esos otros que no están todavía ahí, presentemente vivos, tanto si han muerto ya, como si todavía no han nacido”?

Pero aún hay otras formas de hablar sobre las relaciones entre educación y ciudadanía, que de alguna manera permiten mediar entre la “educación liberal” y la “pedagogía crítica”, entre la ciudadanía “cosmopolita y multicultural” y la ciudadanía “crítica y memoriosa”. Es el caso de la categoría hegeliana del *reconocimiento*, que, como “forma de la conciencia”, produce, en el trabajo, libertad “socializada”, y como “figura del mundo” produce, en la *Bildung* (formación), ciudadanía reconciliada.

Hegel no necesita presuponer, para fundamentar la ética política y, por ende, las relaciones de la educación y la ciudadanía, la hipótesis del contrato social, o del pacto originario, o del reino de fines-en-sí, o de la situación ideal del habla. Y no lo necesita porque no existe estado de naturaleza, o esa presuposición es ya una presuposición histórica y cultural. Más bien, lo que Hegel quiere reconstruir es la *racionalidad normativa del reconocimiento mismo*, tal como se manifestará finalmente en la conciencia moral, pero no como “figura de la conciencia”, sino como “figura del mundo”, es decir, de la historia de las sociedades concretas. Y, para esto, la situación “original” (en el sentido casi de arquetípica) que se presupone es lo que Hegel llama *eticidad*, como verdad inmediata (inmediata, en Hegel, es lo mismo que decir “como si fuera natural”) del espíritu. Se trata de algo así como una “ciudadanía natural”, o bien una “educación inmediata” (y por lo mismo, abstracta, no desarrollada, puramente restringida a una polis idealizada).

En realidad, la figura del mundo ético (inmediato) consiste, justamente, en una idealización del reconocimiento. Se trata de un mundo diferenciado en sus leyes y armónico en su ordenamiento. Como se sabe, el conflicto es instaurado por la *acción*, que singulariza el mundo ético y rompe su equili-

brio inmediato. La acción, que es un crimen, es, entonces, una *sociabilidad insociable*, una ciudadanía perdida, una educación imposible.

La cuestión pertinente es si se presenta una alternativa ahí donde aparece como imposible el reconocimiento, es decir, la ciudadanía y la educación. Si Antígona obedece la ley de los dioses, desobedece la ley de los hombres, y lo mismo le pasa a Creonte. El no reconocimiento posible es lo que podemos interpretar como *tragedia*. Y la tragedia consiste en que *no se sabe* el crimen que se está cometiendo, y que en definitiva la acción queda sometida *al poder del destino*, es decir, al señorío de la muerte. La *diferencia* es irreconciliable, salvo en el destino común de la muerte, que restaura el equilibrio, como diría Anaxímenes.

Es aquí donde Hegel plantea, como salida dialéctica a la tragedia, lo que llama el *estado de derecho*, que justamente consiste en el reconocimiento de cada uno como igual al otro, en tanto sujetos de deberes y derechos. Sin embargo, como en el capítulo de la dialéctica del amo y el esclavo, la lucha por el reconocimiento de la igualdad, el hecho de hacerla “válida”, supone la lenta “formación” (*Bildung*) de la apropiación igualitaria del señorío del mundo –ejemplificado en la riqueza, el poder y la información– que empieza estando en uno solo (que no es ya la “muerte” o el “destino”, sino el emperador como “señor del mundo”).

Esto es central en la teoría ética hegeliana. No basta el reconocimiento formal de la persona como ciudadano (la mera certeza inmediata de la igualdad de derechos y obligaciones). Es necesaria la realización del reconocimiento en la apropiación igualitaria de la *riqueza*, el *poder* y la *información*. La ciudadanía formal tiene que ser educada, formada efectivamente, y la educación o formación no puede ser sino del ciudadano.

Pero hay un último obstáculo, aquel que Kant suponía era el origen de la historia de la libertad: *el mal*, el mal radical, con el que se enfrenta la figura resultante del proceso de formación ciudadana o de ciudadanía formada (*Bildung*). Este obstáculo para la ciudadanía educada, o para la educación ciudadana, se instala en el seno mismo del sujeto moral: es la conciencia moral misma, es el punto de vista moral.

Como si Hegel dijera, parodiando a Rousseau, “una de dos: o formamos al ciudadano o formamos al sujeto moral, porque ambas cosas no se pueden hacer al mismo tiempo”. Pero, como es obvio, si algo no asusta a Hegel es la contradicción. En realidad, formar al ciudadano es justamente formar un sujeto moral, pero *con memoria* de su ciudadanía (liberal) negada. No

18. Un ejemplo interesante es el renacer del pensamiento de Vigotsky.

se trata de la *mera crítica desde lo otro*, pensado como el acontecer y lo diferente, sino de la crítica como *irrupción del otro* en su rostro, del otro de carne y hueso, el que no es reducible a la totalidad, pero tampoco a la mera diferencia de lo que acontece.

Éste es el tema. Se trata de *una ciudadanía crítica*, que no sólo lo es porque cuestiona toda eticidad “inmediata” y toda alienación en las relaciones del poder, la riqueza y la información, sino que “se niega a su propia negación”, reconciliándose efectivamente con el otro.

Se trata de formar un ciudadano verdaderamente ético, lo cual quiere decir un nosotros, que en la relación con el otro se absuelve de la relación.¹⁹ Es la comunidad, como posibilidad de una ciudadanía moral, o, si se prefiere, como una ética ciudadana, o sea *pública*. Y es pública no sólo porque es autónoma en su uso de la razón, sino que, además, no se “regodea” con la tragedia de lo singular, ni se “somete” al terror de lo colectivo. Aprende, simplemente, el “sí del perdón”, y deja que el otro irrumpa efectivamente en el sí mismo. Quizás tenga razón Ricoeur: se trata de un *soi même comme un autre*,²⁰ pero en tanto forma otro sí mismo: no el singular del yo, sino el plural del nosotros, el *je c'est l'autre*, donde también el otro es simplemente el otro. Y son estas formas de reconocimiento público las que constituyen el espacio educativo, que entonces es, necesariamente, *ético y político*.

5

LA INFANCIA DE HOY PARA LA CIUDADANÍA DE MAÑANA*

Responsabilidades educativas

En una hermosa película griega se habla de un poema inconcluso, porque su autor no encontraba las palabras adecuadas para significar poéticamente una pregunta: ¿qué es “mañana”? Por diversos atajos y guiado por un niño solo y refugiado, encuentra finalmente una respuesta: ¿Qué es mañana? *La eternidad y un día...*, nombre que sirve de título al filme en cuestión.

Se propone aquí una hipótesis de trabajo: *si es cierto que la “infancia” es una construcción social, y por lo mismo una categoría histórica, es la ciudadanía, o las representaciones que nos hacemos sobre ella, la finalidad y el sentido mismo de esa construcción.*

Al menos, lo es desde los tiempos en que la “infancia” preocupa en sí misma y la ciudadanía se convierte en el reemplazo ético-político de la mera socialización natural, es decir, desde los tiempos “modernos”. Hay razones para afirmar que la “infancia” es un correlato importante del concepto moderno de ciudadanía, en realidad, de todo el proyecto moderno, que generó una forma de hacer ciencia, política, economía y educación. *La infancia y la juventud son los futuros ciudadanos de este Estado moderno*, que, gracias al progreso científico-técnico, a la generación de riqueza por la competitividad

19. Esta expresión pertenece a Lévinas (1971). Desde hace mucho tiempo intentamos una reinterpretación del “nosotros” como fundamento de la ética. Cfr. Cullen (1986-1987).

20. Con ese título, el libro de Ricoeur ha sido publicado por Du Seuil en 1990. La expresión *Je c'est l'autre* es de Rimbaud.

* Este capítulo se basa en una conferencia magistral pronunciada en San Luis Potosí, México, en el año 2000, que apareció como artículo en la revista *Ensayos y experiencias*, n° 40, Buenos Aires, 2001, págs. 60-69.

de la economía de mercado, al desarrollo cultural y a la igualdad de oportunidades educativas, conseguirán el bienestar de cada uno y de todos, en algo así como una mundialización y globalización de la felicidad.

Con todos los matices de resistencia que la receptividad cultural de diversos pueblos "premodernos" le opuso, y con todos los matices de violencia social, económica y cultural que los modernizadores impusieron, ese proyecto hegemonizó los procesos históricos que, como diría Hobsbawm, nos llevaron hasta aquí.

El tema es que el aquí y el ahora se asemejan bastante a un imponente naufragio de muchos de esos logros del proyecto moderno: la relación de la economía con la riqueza de las naciones, la relación de la política con la soberanía popular, la relación de la ciencia con el uso público de la razón, la relación de la cultura con el progreso de la historia. Entró agua por la proa y por la popa, a babor y a estribor, y en las entrañas mismas del paquete, en las relaciones de todos y cada uno con el trabajo, con el poder, con el saber, con el desear, algo hace agua; y las ilusiones, esperanzas y expectativas para "la riqueza de las naciones", "el progreso de la humanidad", "la definitiva madurez del hombre", "la educación para todos" y se asemejan bastante a la retórica vacía de las promesas incumplidas. El siglo XX, que acabamos de despedir, lleva la marca de guerras, genocidios, holocaustos, hambre, miseria, desempleo, analfabetismo, enfermedad, corrupción, adicciones, deterioro del medio ambiente, todo en una proporción que los hombres no habíamos conocido todavía y que, como forma patética de decirlo, habríamos podido evitar.

La infancia y la juventud son, ciertamente, el mañana, pero porque son "la eternidad y un día".

Sólo es posible pensar la infancia y la juventud, como la ciudadanía del mañana, apoyados en la memoria de tantos espectros que nos cercan. Si uno se dispone a hablar de la infancia, como ciudadanía del mañana, y para hacerlo tiene que empezar hablando extensamente de fantasmas del horror, es, como dice Derrida (1995)

en nombre de la justicia. De la justicia, ahí donde la justicia aún no está, aún no ahí, ahí donde ya no está, entendamos ahí donde ya no está presente y ahí donde nunca será [...] ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni justa, si no reconoce como su principio el respeto por esos otros que no son ya, o por esos otros que no están todavía ahí, presentemente vivos, tanto si han muerto ya, como si todavía no han nacido.

Infancia, en sentido etimológico, es, justamente, ahí-no-palabra, mudez. Ciudadano, en definitiva, es ese "potencial político", como dice Walzer (1993), que se caracteriza precisamente porque "puede tomar libremente la palabra", porque puede hablar y dar razones.

La infancia hoy para la ciudadanía de mañana no puede ser, entonces, otra cosa que el itinerario que va desde *el no tener palabra al poder tomarla*. Y es justamente este itinerario el que define la educación o, para ser más preciso, las responsabilidades educativas. "Dime cómo entiendes *tomar la palabra* y te diré, entonces, cómo entiendes a la infancia y su proceso de aprender a vivir con otros."

Se proponen algunas ideas sobre la "ciudadanía de mañana" para ayudar a asumir las responsabilidades educativas con la "infancia de hoy". En realidad, se propone aquí *pensar la infancia como la posible palabra del futuro*. Es decir, imaginar alternativas para la ciudadanía que liberen de tener que pensar la infancia como un mero objeto de disciplinamiento social, para reproducir el orden existente, el cual es claramente injusto. Pensar la infancia, en la época de la "retirada de la palabra" (Steiner), como la posibilidad de "tomar la palabra", la que no pudieron tomar tantos muertos y desaparecidos o acallados, palabra que presiona por decirse, desde la memoria, el sufrimiento y la pasión por aprender a vivir. Es, como dice Borges (1993), "el tamaño de mi esperanza": "y conste que lo venidero nunca se anima a ser presente del todo sin antes ensayarse y que este ensayo es la esperanza. ¡Bendita seas, esperanza, memoria del futuro, olorcito de lo por venir, palote de Dios!".

En este contexto, de esperanza y de responsabilidad, se hace necesario escuchar la palabra de la infancia, que no es muda, dejándose oír como *fituro*, en las tensiones que presenta la ciudadanía hoy, es decir, como mañana: la eternidad y un día.

De estas tensiones, se presentan dos:

1. ¿Desde qué *tiempo* pensamos la convivencia? Porque hay un tiempo que imaginamos *mejor*, por la acumulación del progreso civilizatorio, y hay un tiempo que imaginamos *diferente, alternativo*, por la fidelidad a los núcleos creadores de la cultura.
2. ¿En qué *espacio* imaginamos la convivencia? Porque hay un espacio que imaginamos *público*, por la reconstrucción del contrato social, y hay un espacio que imaginamos *común*, por las vinculaciones de la pertenencia y el arraigo.

1. LA CIUDADANÍA COMO TIEMPO DE CONVIVENCIA

En un viejo artículo de 1961, Paul Ricoeur planteó el tema de la tensión entre civilización universal y culturas nacionales. Situó esa tensión específicamente entre la necesidad de acceso a lo universal y planetario y la fidelidad a los patrimonios heredados.

Con su mejor estilo analítico, intentó decir qué entendía por “universal”, y pivoteó sobre el espíritu científico-racional, sobre la tecnología, como cuestionamiento de la inercia de las herramientas tradicionales de las culturas, sobre la política racional, porque incluye el derecho y la administración, y sobre la economía, cada vez más orientada por técnicas y cálculos racionales universales. Finalmente, pensó que esta universalidad tendía a la extensión de un cierto estilo de vida “común, relacionado sobre todo con las posibilidades universales del consumo en escala y original”.

Pero lo interesante es la distinción que hizo entre dos temporalidades: la de la civilización universal, que es de “acumulación” y “mejoramiento”, y la de las culturas nacionales, que es de “fidelidad” y “creación”.

Entonces, si describió el tiempo de la civilización universal como espíritu científico-racional, describió el tiempo de las culturas nacionales como núcleo creador, al cual llamó núcleo ético-mítico: es ese fondo creador que subyace, sin confundirlos, en los horizontes valorativos, las costumbres, las instituciones: “son esas imágenes y símbolos que representan el sueño despierto de un grupo histórico determinado”. Ahí reside el enigma de la diversidad humana.

La pregunta es si la “civilización universal” permitirá la emergencia de las “creatividades culturales” y, por lo mismo, de la diversidad. Más profundamente, se trata de ver si el ciudadano del mañana es un “consumidor” cuando se mueve en el tiempo de la acumulación, y si es un “creador” cuando se mueve en el tiempo de la fidelidad. La sospecha, y éste es el problema, es que la mera acumulación no necesariamente aparece como “mejoramiento” y, por otro lado, que la mera fidelidad no necesariamente aparece como “creatividad”.

Si la “acumulación” es injusta, no hay “mejoramiento”. Si la “fidelidad” es repetición compulsiva o tradicionalismo, no hay “creatividad”.

Pues bien, la infancia de hoy nos está diciendo que está “excluida” de la acumulación y que sospecha de una convivencia entre meros consumido-

res, que el mejoramiento no se dio, que falta justicia en las relaciones sociales. Y se pregunta, como Carlos Fuentes hace algunos años, “¿progresó el progreso?”.

Pero la infancia de hoy también nos está diciendo que está falseada la fidelidad, que sospecha de una convivencia entre meros repetidores compulsivos y que la creatividad no encuentra su lugar, que falta “respeto” a la “memoria” creadora de las culturas, y que se pretende reemplazarla por la fidelidad a modelos de identificación que son pura superficie “massmediada”, sin ningún tipo de densidad cultural.

¿Qué tiempo seremos capaces de construir? ¿Educamos para acumular y mejorar, o sólo para que acumulen y consuman los que puedan? ¿Educamos para crear y comprometernos, o sólo para repetir compulsivamente los modelos, sin poder conectarnos con la memoria histórico-cultural?

¿No es necesario imaginar que podemos “mejorar” justamente si creamos, y que podemos crear justamente si somos fieles? ¿No es ésta la palabra de la infancia, como acallada y bloqueada en su creatividad?

La ciudadanía de mañana tiene que ser, nos dice la infancia de hoy, un tiempo mejor y creativo, para lo cual tenemos que criticar y ver qué pasa con el tiempo de la acumulación, que marca la civilización, y qué pasa con el tiempo de la fidelidad, que marca la memoria cultural. Acumulación con exclusión no es mejoramiento. Fidelidad sin memoria cultural no es creatividad.

Esta desconexión entre progreso y creatividad tiene, como su lugar propio, la autonomización de la economía de acumulación de toda preocupación por el lazo social y la justicia. La infancia de hoy nos dice que no nos ilusionemos pensando que, como meros consumidores, mejoraremos o lograremos una convivencia ciudadana justa. En realidad, apenas sobreviviremos, dicen los infantes de hoy, si nos dejan.

2. LA CIUDADANÍA COMO ESPACIO DE CONVIVENCIA

En un importante artículo de 1991, J. Habermas intentó definir la problemática actual de las relaciones entre ciudadanía pública e identidad nacional. Preocupado, ya en tiempos de la globalización y de pérdida del Estado de bienestar, por los fracasos del mejoramiento a causa de la mera acumulación, y preocupado también por la caída de los Estados

nacionales y los temores suscitados por el resurgir de los “fundamentalismos” nacionalistas, hizo un preciso y detallado análisis de las relaciones históricas que tuvo el concepto moderno de ciudadanía con la identidad nacional.

El escenario cambió: es necesario desplazar la ciudadanía del solo lugar de los derechos civiles –donde lo público es simplemente el Estado que permite la lógica del mercado en su plena autonomía– y de los meros derechos sociales –donde el ciudadano es un mero gozador pasivo de los beneficios del Estado, cuando alguna circunstancia lo pone al margen de los beneficios de ser un productor-acumulador (siguiendo en esto la distinción de Marshall)– hacia la ciudadanía definida, propiamente, en términos políticos de participación, y de participación argumentativa, dialógica, siempre que se trate de algo que afecta al individuo o a todos.

Lo público no es un espacio que nos deja decidir, o que decide por nosotros, sino un espacio donde todos los afectados podemos decidir con argumentos y razones.

Habermas rastreó el origen moderno de la identificación entre identidad nacional y ciudadanía, entre *ethnos* y *demos*, en los términos de una alianza necesaria para construir el poder soberano de la nación (en la formación de los Estados modernos) contra los príncipes. Se trata de la identidad ciudadana o político-republicana. Habermas vio una relación sólo psicosocial, coyuntural como motivación, en el lazo entre identidad nacional y ciudadanía republicana. Justamente, para él la clave reside en empezar a autonomizar ambos conceptos. Y acude entonces a Rousseau, con su concepto de soberanía como autolegislación, y no pertenencia a un territorio.

En realidad, la posibilidad de los derechos civiles y la comunicación política participativa son las instancias que definen la identidad ciudadana, sin ninguna referencia “conceptual” o “lógica” al concepto de identidad nacional.

La identidad ciudadana, la ciudadanía misma, se tensiona entre este espacio de la participación política como personas morales razonables y cooperativas (Rawls) o como posibles miembros de una comunidad de dialogantes colocados en posiciones simétricas de argumentar y buscar el consenso, y la pertenencia a un territorio cultural, a un suelo que nos da nombre y memoria, a un complejo de prácticas sociales que son significadas como buenas y valiosas, en su propia especificidad, por las comunidades culturales (Walzer).

Detrás de estas posturas, se esconde un esfuerzo por autonomizar la política, como participación, de la mera lógica del mercado. Es lo que estos autores llaman liberalismo político, meramente político, desde donde es posible “corregir” las inequidades del modelo económico, que, evidentemente, no ha mejorado las cosas.

Lo paradójico es que, para postular esta participación política ligada a la justicia, el frente que parece necesario combatir es la diversidad de pertenencias culturales. Como si el problema de las injusticias del modelo derivaran de las resistencias culturales y no de las perversiones del modelo mismo.

La infancia de hoy nos pregunta en este contexto: “¿Para qué me educan, para una ciudadanía cosmopolita o para el patriotismo, como parece querer decirnos el debate instalado en los Estados Unidos y en Europa?” (Nussbaum, 1999; Rorty, 1989). Pero en realidad nos está preguntando por qué no es posible juntar lo público y la pertenencia.

¿Es posible construir una identidad sin arraigo, es necesario entender lo público y la participación sólo desde el supuesto de la desterritorialización? ¿Podemos crecer sin nombre, sin pertenencia, sin bienes compartidos, sin que determinemos las esferas de la justicia y no solamente sus principios generales? Como excluidos, como desmemoriados, ¿podemos acaso dialogar? ¿Seremos llamados a dialogar y resolver los problemas que genera un modelo que, por definición, nos excluye, nos silencia y nos arrincona en la mera supervivencia?

La infancia de hoy quiere participación bajo principios de justicia que sean universales y racionales, pero desde la pertenencia y el nombre propio. No es cierto que exista un espacio sin estas pertenencias. Más aún, como se reconoce en los últimos trabajos que se publicaron en el debate mencionado, la misma postulación de una ciudadanía sin espacio cultural de pertenencia es, en realidad, un síntoma de pertenencia a un espacio (y privilegiado) que no se está del todo dispuesto a abandonar.

El espacio de la ciudadanía, parece decirnos la infancia de hoy, es el espacio público y común. Más aún, la sospecha es que, si no es público y común, seguiremos siendo presa de los fundamentalismos de turno o de los expertismos ilustrados, que pretenden reemplazar el lento trabajo de construcción de proyectos comunes, desde la memoria y la pertenencia, por una especie de planificación de la toma de la palabra, con condiciones previas para hacerla.

La infancia de hoy, simple y justamente, quiere tomar la palabra, para decir que probemos si acaso no mejoramos creando alternativas en la acumulación, y no meramente acumulando. Para decir, también, que probemos si acaso no lograremos un lazo social más justo si aprendemos unos de otros y construimos lo común de las diversas pertenencias, en el espacio público del respeto y del diálogo.

Tiempo de creatividad, espacio de pertenencia, para que el tiempo de la acumulación y el espacio de la participación sean, en realidad, el ritmo del reconocimiento mutuo, del aprendizaje unos de otros, de la celebración común, del mirarnos sin vergüenza y tender la mano sin suspicacias.

La infancia de hoy, que es la ciudadanía de mañana, consiste, simplemente, en dejar que los niños y jóvenes tomen la palabra. Ésta es la responsabilidad educativa, y esto nos convierte, como docentes, en constructores del mañana, como la eternidad y un día.

Concluiremos con dos afirmaciones. La primera es que la infancia, hoy, no es muda, es elocuente. La segunda es que la ciudadanía, mañana, no es la infancia disciplinada socialmente, es decir, una palabra simulada, un sujeto sujetado, una convivencia mediada solamente por el miedo, la rivalidad, el egoísmo. La ciudadanía mañana es "la eternidad y un día", es decir, la utopía que sepamos construir, la palabra libre de la infancia que habla sólo si sabemos desconstruir la mentira de su mudez y la escuchamos, el silencio elocuente de una convivencia justa que nos espera sólo si nos animamos a responder a su exigencia.

Pero claro, desde la exigencia ética de justicia, la palabra de la infancia, cuando sabemos que no es muda, se asemeja más bien a aquello que León Felipe escribió en México, su lugar de exilio (como el de tantos otros en ese siglo corto que fue el XX), concretamente en 1958:

La palabra

la palabra es un ladrillo. ¿Me oísteis?... ¿Me ha oído usted, señor Arcipreste?

Un ladrillo. El ladrillo para levantar la Torre... y la torre tiene que ser alta... alta, alta, alta...

Hasta que no pueda ser más alta.

Hasta que llegue a la última cornisa

De la última ventana

Del último sol

Y no pueda ser más alta.

Hasta que ya entonces no quede más que un ladrillo solo

El último ladrillo... la última palabra

Para tirársela a Dios,

Con la fuerza de la blasfemia o la plegaria

Y romperle la frente... A ver si dentro de su cráneo

Está la Luz... o está la Nada.

LA EDUCACIÓN ÉTICA ENTRE EL DISCIPLINAMIENTO SOCIAL Y LA MADUREZ INDIVIDUAL DE LOS SUJETOS*

Se trata de diferenciar la *educación ética* de la imposición de valores sociales, por un lado, y del mero condicionamiento del desarrollo individual, por el otro. Se busca contribuir al debate sobre las relaciones de la educación ética con la llamada, muchas veces, *educación en valores* (inspirada en la axiología y en el espiritualismo, aunque en los últimos años ha tenido importantes posicionamientos críticos), otras veces *educación moral* (inspirada en el pensamiento de Durkheim) y, finalmente, *desarrollo moral* (con fuerte base en las tesis de Piaget y Kohlberg).

Para esto, se propone reflexionar sobre dos temas, fuertemente relacionados con la educación ética: *el disciplinamiento social y la madurez moral*. Con mucha frecuencia nos quejamos de la falta de disciplina en los grupos y en la sociedad, y la atribuimos a una crisis de valores. Con mucha mayor frecuencia, quizás, diagnosticamos que nuestro tiempo es un tiempo "infantil", un momento donde se hace difícil crecer, donde la adolescencia se perpetúa, donde la adultez es temida y no deseada, y lo atribuimos a una crisis de responsabilidad o de madurez.

* Este capítulo es una reelaboración de la conferencia dictada, con el mismo título, en la Feria del Libro de Buenos Aires, Jornadas de Educación, 1995.

Parece difícil educar éticamente en una sociedad altamente indisciplinada, con gran dispersión de valores, y parece aún más difícil educar éticamente a individuos marcadamente “infantilizados”, con fuerte resistencia a crecer. Porque suponemos que la ética tiene que ver con “disciplinas” y con “madureces”, con “autoridades” y “responsabilidades”. Actuar éticamente es actuar disciplinadamente. Actuar éticamente es actuar con madurez.

Una pregunta que podemos hacernos es la siguiente: la disciplina social y la madurez individual, ¿son condiciones previas o, por el contrario, son productos esperables de la educación ética? Si lo que caracteriza nuestra sociedad es la indisciplinada y lo que caracteriza a nuestros contemporáneos es su resistencia a madurar, podemos formular una segunda pregunta: ¿hay que declarar ilusoria a la educación ética o, por el contrario, es más necesaria que nunca? El problema radica en tratar de comprender qué es educar éticamente y qué significan hoy la disciplina social y la madurez individual.

La siguiente afirmación se propone como hipótesis básica de la reflexión de este capítulo: *la educación ética es hoy un ámbito de problematización crítica y de construcción de sentidos posibles, tanto para la disciplina social como para la madurez individual.*

1. LA DISCIPLINA SOCIAL

Hay disciplina social cuando los sujetos están adaptados a un orden social determinado. La aceptación y adaptación a un orden social es una problemática que aparece cuando se descubre *la idea moderna del derecho natural que tienen los sujetos individuales*, es decir, de un poder (*ius ut facultas*, primero) y una ley (*ius ut lex*, después) que son prejurídicos y presociales, y, en este sentido, definen *el estado de naturaleza*. En realidad, la idea moderna de derecho natural aparece como opuesta a la idea de una ley natural, en el sentido de la tradición estoica, como orden o razón universal (que luego el cristianismo concebirá como ley divina), y se la piensa, en cambio, como derecho natural de los “sujetos”.

Para los filósofos modernos (Descartes, Hobbes, Spinoza, Locke), el “derecho” natural es *el poder y la ley* de la naturaleza de un individuo que piensa y que, por lo mismo, tiene la capacidad de actuar desde sí mismo (*cogito y libertad*). Este derecho lo marca como sujeto y lo diferencia de todos los otros cuerpos o individuos, que sólo se definen por ser extensos (y no pensantes).

Esta diferencia fue pensada desde un *poder natural* distinto o bien desde una *ley autónoma*, en relación con la que rige al resto de los individuos naturales.

En el primer caso, este *poder* o bien es “deseo infinito” de cada individuo natural humano –Hobbes–, o bien es “expresión finita” (humana) de una potencia infinita (*Deus sive Natura*) –Spinoza–.

En el segundo caso, la *ley autónoma* tiene que ver con la posibilidad de “simplificar” la regla, analizando su contenido complejo, hasta la asociación con las ideas simples de placer y dolor (que son ideas de sensación y de reflexión) –Locke–, o bien de “universalizar” la regla, criticando su forma hipotética, hasta poder incluirla en la ley de la razón pura en su uso práctico, que es un imperativo categórico –Kant–.

En todos los casos, deseo infinito o expresión finita, asociación singularizante y condicionada o imperativo universalizante e incondicionado, el sujeto, el individuo, cada uno y todos, simplemente por ser hombres, necesitan un *disciplinamiento social* para convivir, es decir, hay que regular el intercambio, desde el reconocimiento de esta situación de sujetos de derecho natural, y no dar por supuesto que la convivencia está regulada por alguna ley trascendente a este derecho natural.

La idea de asociar educación moral con el disciplinamiento social tiene su origen en esta concepción moderna del sujeto. En realidad, la subjetividad “moderna” es, por definición, *lo diferente de un orden dado*. No se puede ser sujeto pensante y actuante y, simultáneamente, ser sólo una parte de un supuesto orden natural. Porque pensar es “negar”, y actuar, como dice Hegel, es “transgredir”, y esto siempre es un “delito”, y lo es por dos razones diferentes: *pensar* universaliza las certezas singulares de las sensaciones e impresiones; *actuar* singulariza las armonías universales de los diferentes órdenes legales dados.

El único orden admisible, para quien se define como lo diferente del orden dado, es el que él mismo construye. Para el conocimiento, será el orden del *método científico*, de una razón disciplinada por un “discurso del método”. Para la acción, será el orden del *contrato social*, de una subjetividad disciplinada por un “discurso de la legitimación”.

Tanto el método científico como el contrato social necesitan de la educación. Hay que aprender a *usar bien* la razón y hay que aprender a *usar bien* la libertad. Sólo la educación puede sostener la posición sujeto del sujeto. Sin educación, el sujeto se destruye o cae en ser mera cosa extensa, o

bien mera sustancia natural, es decir, deja de ser sujeto “que piensa y que actúa por sí mismo”.

Hay un aspecto de *sostén de la subjetividad*, que el disciplinamiento social implica, fruto de una *educación* que enseña el método científico y las reglas del contrato social. El núcleo problemático de la cuestión radica en que *esta educación, sostén de la subjetividad*, no puede ya confundirse ni con una aceptación dogmática de verdades esenciales, ni con una imposición autoritaria de valores absolutos, porque tanto el dogma como el autoritarismo comprometen la subjetividad del sujeto.

Se trata de posibilitar el ser sujetos, es decir, generar un clima “adecuado” a fin de construir *objetos* de conocimiento, desde un método científico, y a fin de construir *normas* para la acción, desde un contrato social. Esta estrecha relación entre la disciplina social y el carácter de ser sujetos es el tema principal.

Sin embargo, la cuestión es más complicada porque el disciplinamiento social, confiado a la educación, puede deslizarse –y de hecho, se deslizó históricamente y se desliza hoy muchas veces– en la dirección de la *represión* social de la subjetividad. La disciplina social pasa así de ser lo que *permite* el trabajo de la subjetividad a ser lo que *lo impide*, o bien lo que *encauza* en una dirección más o menos rígida o congelada.

Cuando esto ocurre, se presenta una alternativa: o el sujeto se convierte en un objeto de sujeción, o el sujeto se tiene que retirar, más acá (o más allá) de la disciplina social. Es decir, aprende a pensar y a actuar porque se socializa “disciplinadamente” en la escuela y se educa, o aprende a pensar y a actuar, a pesar de que va a la escuela y se educa.

¿Por qué ocurre esto? En cierto sentido, se puede decir que por lo mismo que no debiera ocurrir: la necesidad de paz, o el miedo a la muerte violenta (Hobbes), la necesidad de alegría, o el miedo a la tristeza (Spinoza), la objetivación utilitarista del yo, o el miedo a la intolerancia (Locke), la autonomía moral de la razón, o el miedo al mal radical (Kant).

Ninguno de estos estratos profundos de la subjetividad “natural”, este subsuelo del *cogito*, puede prescindir del “orden del discurso”, como diría Foucault, es decir, de las prácticas sociales que regulan su producción por mecanismos de exclusión, de clasificación y de distribución, y por mecanismos de selección calificada, desde una supuesta plenitud de sentidos o monopolios de significantes. Entre el estado de naturaleza y el estado so-

cial se instala el orden del discurso, donde se refugian el miedo a la guerra, a la tristeza, al hambre y a la condena.

Por eso, quien dice subjetividad, además de pensar y actuar, dice poder y deseo, dice acontecimiento y azar, dice rarefacción o dispersión del sentido. Pero lo dice, justamente, cuando aprende un “método” y cuando aprende un “contrato”. Se trata de una disciplina, para el pensamiento y para la acción, pero justamente desde un orden del discurso, que disciplina (o simboliza, diría Lacan) el poder y el deseo, el azar y el instante, los hiatos y las dispersiones, que están en sus “subsuelos”.

Entonces, la ciencia no monopoliza el pensamiento crítico, y la moral social no expresa siempre la racionalidad ética. El disciplinamiento social, cuando es por el mero método y el mero contrato, no alcanza para definir el pensamiento crítico y la educación ética.

¿Cómo construir una disciplina social para poder ser sujetos no sujetos? ¿Cómo poder ser sujetos no sujetos cuando hay una disciplina social? Éste es el problema básico de la educación ética (y ciudadana).

Se puede explorar una respuesta en la línea de la *educación para el trabajo*. Y explorarla, porque condensa la problematización de las relaciones entre educación ética y disciplina social, como mera incorporación acrítica y legitimación de un orden del discurso.

Por lo pronto, pensar y actuar, en el mundo moderno, son un *trabajo*, que se asemeja a la *construcción* (metáfora particularmente usada para hablar del conocimiento científico) y se asemeja a la *domesticación* o *dominación* (metáfora particularmente usada para hablar de la acción moral). Pero son un *trabajo disciplinado*, es decir, metódico y regulado socialmente, porque hay que construir objetos (riqueza) y hay que domesticar pasiones (necesidades).

Justamente, el tema educativo es el *valor* del trabajo y la *obligación* de trabajar. Se trata de “inculcar” una *moral del trabajo* bueno y seguro, como forma más adecuada de incorporarse a la vida social. Y esto en diversos sentidos.

En primer lugar, porque las condiciones “modernas” del trabajo –economía burguesa, que es a la postre “economía política”– hegemonizan la vida social, conformando lo que podemos llamar una *moral mercantilista*. En efecto, son el libre mercado y la riqueza de las naciones quienes *orientan el sentido* del disciplinamiento social básico. La subjetividad libre tiende a ser pensada en términos del principio fundamental de la nueva economía capita-

lista: el derecho a la propiedad privada y la ley de la oferta y la demanda. No es posible ejercer ese derecho (que es la tangibilidad del derecho al trabajo), ni obedecer esa ley, si no se regulan socialmente (garantizando su eficacia) las relaciones laborales entre sujetos libres y los efectos "sujeto" de las mismas relaciones, siempre *mediadas por el mercado*.

De aquí el valor de los *contratos, incluido el educativo*. El modelo del contrato social es el contrato laboral, en un régimen de propiedad privada, y su sentido es garantizar las reglas del mercado libre.

En segundo lugar, porque esta moral "mercantilista" del trabajo *legítima*, a su vez, las exigencias de esta determinada disciplina social: el esfuerzo, el sacrificio, la aceptación de las relaciones de poder, que se generan a partir del nuevo orden económico. ¿Por qué adaptarse a las reglas sociales? Porque se debe trabajar, porque el trabajo es un derecho fundamental, que sólo puede ejercerse en una sociedad disciplinada, y porque el trabajo arrastra consigo las promesas del bienestar para todos.

De aquí la importancia del *progreso de cada uno y de todos*. El modelo de progreso social es el trabajo disciplinado, esforzado, sacrificado, jerarquizado de acuerdo con logros, y no de acuerdo con pretendidas leyes justas, naturales o sagradas.

En tercer lugar, porque esta moral mercantilista y su utopía del "progreso" hacen de la disciplina social *el límite o la frontera entre lo público y lo privado*. El sujeto queda escindido entre su valor de cambio y su valor humano. Entre su precio y su dignidad, como diría Kant. El efecto "sujeto" de esta territorialización, que produce la disciplina social en registro mercantilista, es la fractura o el abismo entre el deber y el deseo, entre el uso "público" y el uso "privado" de la razón.

En realidad, la disciplina social consiste en disciplinar el deseo por el deber, socializándolo, o bien disciplinar el uso de la razón, privatizándolo. La indisciplina es siempre vista como un triunfo aislante, o desolador, del deseo frente al deber, o un logro, no menos aislante y disgregador, de un uso privado de lo público. En este sentido, son funcionales a este disciplinamiento tanto los intentos de fundamentación y argumentación epicúrea o utilitarista de la ética, como los intentos que se pueden llamar de fundamentación y argumentación estoica o deontológica.

Lo cierto es que la educación ética, cuando se la confunde con el disciplinamiento social necesario para una moral del trabajo mercantilista, aleja al individuo de sí mismo y de los otros. Es decir, lo aliena en un rol

social, o en un puesto determinado por el salario, o en una expectativa de progreso prometida desde el poder.

La subjetividad queda *confinada* a una racionalidad única, porque se conjuran la diferencia, el azar y la dispersión de los sentidos, porque la disciplina social excluye, ordena, privilegia. La subjetividad queda también *incomunicada*, porque la disciplina social no es fruto de la intención de comprenderse, sino del control mutuo y de la instrumentalización de la razón.

Esta subjetividad confinada e incomunicada es, en definitiva, una subjetividad *objetivada*, inexpressiva, amordazada, que sólo puede recuperarse como "sujeto no sujetado" desde la anarquía, la rebelión, la subversión de todos los valores, la destrucción de todos los sentidos, que congelaron la subjetividad en uno hegemónico y monopolizador: el trabajo como mercancía.

Si el costo de sostener la subjetividad es construir una disciplina social que termina *objetivándola*, no queda otro camino para salvarla que no sea la indisciplina.

Pero acá viene el problema para la educación ética. Porque la pura indisciplina no alcanza tampoco para sostener la subjetividad: ni la guerra de todos contra todos, ni la ley del más fuerte en cualquier tipo de darwinismo social, ni la competitividad salvaje o pretendidamente natural, ni el regodeo narcisista en las vueltas infinitas del espejo que refleja la propia imagen, alcanzan ciertamente para sostener subjetividad.

Algo nos está pasando con esta moral del trabajo mediada por el mercado.

Hay quienes intentan reemplazarla por una moral del consumo. El disciplinamiento social consiste hoy en *educar para el consumo*, desde el supuesto de que educar para el trabajo ya no tiene sentido contenedor ni legitimador ni separador. Se intenta diseñar un sentido de la disciplina social, orientado más por el consumo que por el trabajo, legitimado más por el goce que por el esfuerzo, disolviendo las diferencias entre lo público y lo privado más que marcando sus fronteras.

Para una sociedad de consumo, en primer lugar, la orientación de la disciplina social no es adquirir un método riguroso para las construcciones sólidas, sino *estrategias flexibles para las gustaciones efímeras*. El sujeto libre —el estado de naturaleza— no se define tanto por la apropiación, cuanto por el goce "*massmediado*". El derecho a gozar no se garantiza si no se instala una disciplina social que acorrale lo que la amenaza siempre: la violencia en las relaciones consumistas entre sujetos libres, y si no se contie-

nen los efectos “sujetos” de relaciones de consumo, mediadas por un mercado cada vez más competitivo. Los contratos *precarios* y la llamada *flexibilización* laboral parecen ser buenos modelos de adaptación social. El contrato social se parece cada vez más a precarias negociaciones, guiadas por intereses comunes en el consumo, que son intereses siempre corporativos y no públicos.

Esta “moral consumista” del goce “massmediado”, en segundo lugar, parece legitimar lo que la disciplina social exige: mucha competitividad, estar siempre informados, vivir el presente, aprender a convivir con la exclusión de los otros, defender a cualquier costo el objeto de deseo. El mecanismo no es apelar ni al futuro (el progreso) ni al pasado (la memoria, la historia), sino adaptarse a lo virtual, particularmente al lazo social virtual. La simultaneidad y el instante, sin culpa por el pasado, sin ansiedad por el futuro.

En tercer lugar, esta moral consumista y su promesa de “eterna juventud” hacen de la disciplina social el *campo ambiguo y contaminado de lo público y lo privado*. El sujeto queda ahora fragmentado en múltiples personajes, demasiado expuesto en su privacidad, demasiado supuesto en su publicidad. La “cosa pública” es un espectáculo de luz y sonido. El “ámbito privado” es un espacio minado de miradas extrañas y de actores entrometidos.

Cada vez más la disciplina social se parece a *una adaptación a la realidad virtual*. Es decir, a una *simulación*. Aquello del *como si* atraviesa, no ya ciertos discursos o ciertas actitudes, sino la densidad misma del sujeto, obligado a adaptarse a su propia disolución. El conocimiento queda simulado por la información en pantalla. La acción queda simulada por el movimiento, también en pantalla. Se confunde el rigor del método con las secuencias programadas, y la legitimidad del contrato con los consensos puramente “estéticos” (establecidos desde el gusto y no desde la acción comunicativa).

En realidad, es difícil la disciplina del consumo, tan difícil como la disciplina del esfuerzo. Ya lo pensó Epicuro, cuando en la carta a Meneceo enseñaba a distinguir los deseos naturales de los no naturales, y todavía, entre los naturales, los necesarios de los no necesarios. Su preocupación era alcanzar la imperturbabilidad, la salud del alma y del cuerpo, la seguridad de que nada estorbe el placer “connatural al hombre”.

Estas orientaciones de la disciplina social, la de la producción y la del goce, la del trabajo y la del consumo, *siempre mediados por el mercado*,

¿son las únicas formas de sostener la subjetividad? ¿Son ciertas o falaces las alternativas en las que se quiere poner actualmente a la educación: o la razón, a costa del deseo, para poder progresar, o el deseo, a costa de la razón, para poder gozar? ¿O lo público separado de lo privado, para poder criticar, o lo público contaminado con lo privado, para poder sentir?

La educación ética plantea justamente la problemática de la disciplina social. De qué disciplina se trata o de qué indisciplina. La educación ética no se confunde ni con inculcar la moral del trabajo (o del esfuerzo) ni la del consumo (o del goce). La educación ética no da por supuestos ni el valor del trabajo ni el valor del consumo. Pone en juego *principios de valoración*, pone en juego *fundamentación de obligaciones*, pero lo hace desde aquello que sí pueda liberar a la subjetividad de la pretendida mediación *necesaria* del mercado. Porque, es cierto, la persona no tiene precio, sino dignidad. Pero la dignidad siempre tiene un rostro. Y el vínculo social no es, primariamente, ni contractual, ni virtual: es *reconocimiento mutuo* de esa dignidad, es cuidado del otro en su singularidad, material y corporal.

En este sentido, la educación ética interpela a cualquier disciplina social que no sostenga la subjetividad en la justicia para todos y en el cuidado para cada uno. Sólo desde aquí es posible resignificar una moral del esfuerzo y una del placer, y, entonces, es posible cambiar una moral del trabajo y del consumo, solamente mediados por el mercado, en un trabajo y en un disfrute mediados por la justicia.

Casi se podría decir que la disciplina social es necesaria hoy, precisamente, para salir del “estado de mercado”, y ensayar así otra forma de salir del “estado de naturaleza”, porque la forma moderna, la moral mercantilista, tanto la del trabajo como la del consumo, no han respetado –hasta ahora– ni la libertad ni la igualdad que definen el derecho natural. Quizás porque confunden la amistad con el clientelismo, mezclan la fraternidad con el interés, y no entienden que lo más profundamente deseado es ser reconocidos como deseos.

En definitiva, se trata de otra forma de entender la ciudadanía, porque la disciplina social, regida por los principios éticos de la justicia y del cuidado del otro, preserva al sujeto en el ciudadano, y exige la ciudadanía en el sujeto. Sin duda, esto implica resignificar la vida cotidiana y los espacios públicos, el método científico y el contrato social, la producción y el consumo, el trabajo y el goce.

La educación ética puede así reconocer, en la disciplina social, la preocupación por relacionar la teoría con la práctica en un “orden del discurso”, pero puede también reconocer, en ella, la preocupación por liberar al sujeto de las sujeciones que le impone ese orden, liberando alternativas de vinculaciones y comunicaciones, imaginando otras “cadenas de significantes”, no previstas, o excluidas, por ese orden impuesto. Pero lo hace, interpelando la utopía del progreso y la resistencia de la memoria, desde el rostro del otro, desde principios normativos de justicia y desde actitudes evaluativas de cuidado. Es decir, no se trata de instalarse en el saber absoluto del sentido de la historia y de sus leyes, pero tampoco se trata de instalarse irresponsablemente en el no saber, absuelto de toda búsqueda de sentido y de orden. Se trata de saber y no saber, se trata de convivir y estar solo, se trata de normas o principios universales y de deseos y cuerpos singulares.

Para la educación ética, la disciplina social es el espacio del reconocimiento del otro en cuanto otro, como cualquier otro, pero es también donde es posible reconocer a cada otro como un sí mismo, como sólo este sí mismo. Para la educación ética, la disciplina social es el orden de la justicia y del amor, es la universalidad de los derechos humanos, pero es también la particularidad de cada comunidad y de cada individuo. Esto exige mucha utopía para soñar, y mucha memoria para resistir, pero, sobre todo, mucha disponibilidad para encontrarse con el otro.

2. LA MADUREZ INDIVIDUAL

La madurez individual de un sujeto se mide por la capacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro, de tomar decisiones sin otro criterio que el del propio juicio. Es decir, tener la libertad de hacer un uso público de la razón.

Esta problemática aparece cuando se descubre la idea moderna de *pensamiento crítico*. Desde el momento en que se reconoce que el “buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo”, aparece la necesidad de aprender a usarlo y, más claramente, la obligación de aprender a usarlo. La inmadurez, a partir del mundo moderno, es una cuestión imputable: uno permanece en ella, no por causa de un defecto del entendimiento (que necesita que otro lo ilumine o que un orden dado de cosas lo sostenga), sino por causa

de una falta de “decisión y de coraje” (como dice Kant, en su famosa respuesta a la pregunta qué es la Ilustración).

Esto implica reconocer un *estado de crítica* o de “duda” o de “negación” o de “vacío” (sea por el lado empírico-desconstructivista de la *tabula rasa* o por el lado cognitivo-constructivista de la razón *pura*). En esto consiste ser modernos: en *no ser* ya antiguos, y si uno permanece en la “antigüedad” (o en la niñez, o en lo primitivo) es por su propia culpa, porque ya estamos “en la mayoría de edad del hombre”.

Contra lo que a veces se dice, la idea moderna de madurez es correlativa de la idea de disciplina social. En realidad, uno podría decir que la madurez es una disciplina individual, o bien que la disciplina es una madurez social. Es la mutua implicación, de la cual ya hablamos, entre “método” y “contrato”: saber usar la razón y la libertad, saber ser sujeto, que piensa y decide por sí mismo, y no ya “sustancia”, que depende de un orden dado y extraño. Es, en definitiva, la idea de *autonomía*, para actuar, y de *crítica*, para conocer.

Si el estado de naturaleza, el derecho natural, exige disciplina social para las acciones *ciudadanas*, el estado de crítica, la razón pura, exige madurez, para los conocimientos *públicos*. Nuevamente, es la educación el proceso que permitirá el paso del estado de pura crítica al *estado de sistema de ideas y normas*, justamente logradas, porque se aprende a usar legítimamente la razón pura, lo cual tiene como condición de posibilidad conocer sus propios límites, la *experiencia* posible, para la teoría, el *imperativo* categórico como universalización posible de las máximas, para la práctica.

De esta forma, se evitan las ilusiones y la caída (o permanencia) en el dogmatismo o en el escepticismo, al conocer; y la caída (o permanencia) en el relativismo o en el decisionismo, al actuar. En el uso teórico de la razón, la madurez es el pensamiento “que ha entrado en el seguro camino de la ciencia” y, desde ahí, rechaza como ilusión científica todo lo que cae fuera de la experiencia. En el uso práctico de la razón, la madurez es la libertad, “que es capaz de actuar sólo por deber, es decir, autónomamente” y, desde ahí, examina la pretensión de moralidad de las reglas y máximas para actuar.

La educación tiene que mediar este paso del estado de mera crítica al estado de madurez crítica. Es decir, de nuevo sostener la subjetividad del sujeto. El problema radica en que el desarrollo o maduración del individuo, confiado a la educación, se puede deslizar —y, de hecho, se deslizó y se des-

liza— impidiendo esta maduración de la crítica, o bien orientándola sólo en una determinada dirección.

Cuando no es posible la maduración de la crítica o cuando sólo se la puede entender desde un modelo determinado, la única alternativa posible parece ser la crítica inmadura o simplemente la no maduración.

¿Por qué ocurre esto? Por las mismas razones por las que no debiera ocurrir. La cobardía, la pereza, la comodidad de que otros piensen por mí o hagan las cosas y tomen las decisiones en mi lugar. Es el miedo a la libertad y al pensamiento crítico, a perder las raíces, a quedar sin identidad. En realidad, lo que ocurre en el “estado de crítica” es el desconocimiento de todos por todos, es el “sagrado *no* del león en el desierto”, como llama Nietzsche a la segunda metamorfosis en el *Zarathustra*. Es mejor no quedarse en el estado de crítica, porque esto implica inmadurez culpable, sino retornar al dogmatismo y al escepticismo, que en todo caso es inmadurez resignada o inocente.

En nombre de determinados modelos de madurez, podemos estar amorzando alternativas de madurez posible. ¿Cómo ser sujetos críticos maduros si sólo se tolera o se permite un solo modo de la madurez? Si madurar implica perder la identidad o alienarla, ¿para qué ser maduros? El tema es la confusión de la madurez *humana* con una determinada manera de ver las cosas y legitimar el orden social, manera que tiene que ver con lo que podemos llamar *identidad hegemónica*. Porque, en realidad, el problema de la madurez es la orientación del desarrollo individual natural hacia un ideal de identidad no natural (social, educada).

Se puede intentar una respuesta a estas preguntas desde el tema de la *educación para lo público*. Es interesante reflexionar sobre esto porque condensa la problematicidad de la educación ética, en tanto formación de una persona madura moralmente.

Se trata del problema de la identidad del sujeto, cuya crisis es correlativa a la del trabajo del sujeto en el mundo contemporáneo, pero tiene su propia lógica y sus propios desafíos a la educación ética.

Una forma sintomática del tema es la idea de *una moral del éxito*, donde lo público se reduce al ámbito donde se muestran y valoran los éxitos y los logros, donde la madurez se confunde con la identidad del triunfador, y la inmadurez con el fracaso, naturalmente culpable, porque se supone que no hay otras causas (externas) que no sean las de la propia falta de “decisión y coraje”.

En su forma actual, esta moral “exitista” se traduce en la idea de una *moral altamente competitiva*. Madurar es estar listo para la competencia, para el triunfo, para la excelencia.

De la misma manera que hay mecanismos de legitimación de la moral mercantilista, y efectos sujetos de su forma de entender las relaciones entre lo público y lo privado, también esto puede mostrarse en la moral del éxito o de la madurez como competitividad. En efecto, si aprendemos a ser competitivos, lograremos nuestra realización plena. Si aprendemos a ser competitivos, sabremos separar con madurez lo público de lo privado.

También podríamos mostrar cómo, en la misma matriz de una moral exitista, y ante sus serias dificultades como ideal de madurez competitiva, se ha ido diseñando un nuevo ideal de madurez no competitiva. El éxito consiste ahora, o bien en desafiar las reglas de la competitividad salvaje, alejarse de la ciudad, buscar el contacto con la naturaleza, con los instintos, con la mera subsistencia, o bien en globalizar la competencia, conectarse en red con todos, fusionarse, flexibilizarse, entrar y salir con facilidad.

Estas formas de exitismo, individualizando o globalizando la competencia, y siempre mediados por la *publicidad*, ¿son las únicas formas de plantear la madurez?

La madurez se relaciona con lo público, en el sentido de poder integrar pensamiento crítico, autonomía de juicio moral y reconocimiento del otro. El pensamiento crítico, en tanto rasgo público de la personalidad, se vincula a aquello que de alguna manera nos universaliza, en tanto pensamos desde el supuesto de una igualdad básica, sin exclusiones ni discriminaciones, que hace que podamos sostener argumentos y hacernos cargo racionalmente de lo que pensamos. Esta publicidad del pensamiento crítico es un rasgo de madurez que se opone al secreto, a la mera opinión, al rechazo dogmático, al quedar encerrados en el mero gusto.

La autonomía del juicio moral, es decir, la capacidad de juzgar desde principios no dependientes de otras leyes o reglas que no sean las de la razón pura en su uso práctico, como expresa Kant, es lo que tiene que ver con aquel otro rasgo de la madurez que nos hace públicos: la libertad, es decir, la posibilidad de defender la diferencia, exigiendo al poder de lo otro que pueda normarnos incondicionalmente sólo si su regla puede universalizarse; es decir: no depender de la diferencia opuesta a la propia, sino de las diferencias respetadas en el seno de la igualdad.

El reconocimiento es algo más que la igualdad y la libertad. Se relaciona con el rasgo más profundo de la identidad, porque no publica la personalidad ni desde la universalidad de la igualdad ni desde la formalidad de la libertad, sino desde el encuentro histórico y situado consigo mismo y con otros. Reconocimiento que implica mutualidad y solidaridad, que implica no sólo respeto del igual y diferente, sino también cuidado de lo común y aprendizaje mutuo que resignifica lo propio.

La educación ética, entonces, postula una madurez pública, lo cual quiere decir universal, autónoma y de reconocimiento mutuo. Por eso, problematiza continuamente el sentido de la madurez, los intentos de fijarla en determinados modelos y los intentos, también, de declararla tarea imposible. La difícil intersección de crítica, autonomía y reconocimiento, o, si se prefiere, de igualdad, libertad y fraternidad, produce una moral del cuidado, de sí mismo y del otro, que es una moral de resignificación continua de lo público.

En este punto la madurez individual se toca con la disciplina social. El pensamiento crítico y el derecho natural encuentran así, en la relación ética, su fundamento más claro. A su vez, la relación ética tiene, de esta forma, toda la utopía de la crítica y toda la esperanza de la autonomía. El tema tiene que ver con pensar y actuar manteniendo siempre la tensión entre lo universal y lo particular, pero en el complejo tramado de lo singular y lo plural. En realidad, el sujeto es “yo” –que piensa y actúa–, porque es “nosotros”, que reconoce y cuida, o que desconoce y descuida. Esto permite no ilusionarnos con una madurez de “sujetos solipsistas”, como si no tuviéramos historia, cuerpo, deseo, o como si no estuviéramos atravesados por el poder, el sufrimiento y, en última instancia, la muerte.

Ninguna disciplina social puede sostener la subjetividad que piensa y decide, subjetividad de quien trabaja y desea, si no la hace *ciudadanía pública*. Ninguna madurez individual puede sostener la subjetividad ciudadana, que colabora y convive, si no se interpreta como *madurez ética*. La disciplina social exige madurez ética. La madurez individual exige disciplina social ética. Sin justicia no hay libertad, sin libertad no hay justicia. Pero no hay ni libertad ni justicia sin reconocimiento y cuidado del otro.

Por eso, la educación *ética* está entre el disciplinamiento social y la madurez individual, necesarias para sostener la subjetividad, descontruyendo siempre las ilusiones y dominaciones del trabajo social, reconstru-

yendo siempre los sentidos y sinsentidos de la identidad personal. Un sujeto disciplinado socialmente y maduro individualmente sólo puede ser un sujeto ético, es decir, un nosotros simultáneamente memorioso y utópico, precisamente porque –como lo expresó magistralmente Lévinas– en la relación con el otro se absuelve de la relación de dominación y se resuelve al compromiso.

SEGUNDA PARTE

EL LUGAR DEL OTRO EN LA EDUCACIÓN MORAL*

Hay varios registros desde donde se puede entender el lugar del otro en la educación moral. Hay cuestiones casi “típicas” cuando se habla de este tema: la autoridad del educador, la convivencia escolar, los modelos de identificación axiológica, los conflictos con los “diferentes” y el repertorio de “valores” o “virtudes” que suponen la cuestión del otro: justicia y respeto, amor y amistad, solidaridad y responsabilidad. La propuesta, sin embargo, es intentar una reflexión filosófica que pueda hacerse cargo de estos temas y permita abrir un campo reflexivo, desde donde explicitar algunos supuestos y fundamentar algunas tomas de posición.

Concretamente se propone meditar dos cuestiones: el lugar del otro en la constitución misma del sujeto moral, por un lado, y las ambiguas marcas de la alteridad en el discurso pedagógico, por el otro. Lo primero nos permitirá determinar horizontes distintos de interrogación y lo segundo nos puede dotar de algunos criterios para interpretar sentidos y desnaturalizar ciertos tópicos.

La hipótesis de trabajo es la siguiente: en la medida en que aprendamos a distinguir formas de plantear la cuestión del otro en la formación del suje-

* Trabajo inédito que tiene como base una conferencia dictada en el Congreso Internacional de Educación organizado por la Editorial Santillana en Buenos Aires, 2003.

to moral, estaremos en mejores condiciones de comprender cómo se instala la cuestión del otro en el discurso pedagógico sobre la educación moral.

1. EL LUGAR DEL OTRO EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO MORAL

La categoría de "sujeto moral", en un sentido estricto, es una categoría moderna, que tiende a reemplazar la de "individuo prudente", acuñada por la tradición filosófica desde Aristóteles.

El individuo prudente es aquel que tiene el hábito "electivo", es decir, la *virtud* de actuar, voluntariamente, conforme al bien específico que identifica socialmente la acción que realiza, y, por eso, actúa como lo hacen los hombres sabios, que saben elegir el justo medio entre el "exceso" y el "defecto". Lo propio del prudente es que está habituado, le resulta fácil por su educación misma, tiene "incorporado", podríamos decir, el deliberar antes de actuar, el razonar correctamente, para orientar su apetito o deseo hacia el bien de la acción. Hace un uso práctico de la inteligencia, para encontrar, en cada caso, cuál es el bien que responde a la naturaleza misma de la acción que emprende. El individuo educado moralmente, bien educado, no es otro que el ciudadano virtuoso, porque —en definitiva— el "bien de la ciudad es el mismo que el bien del individuo".

Es importante destacar cuáles son los elementos que la crítica moderna no acepta en esta concepción del "individuo prudente" y que la llevan a reemplazar la categoría por la de "sujeto moral".

En primer lugar, la prudencia es una virtud, un hábito, y por lo mismo depende de la educación que se tenga. Y esto tiene un problema: el carácter restrictivo de la educación antigua, por su dependencia de una noción restrictiva de ciudadanía, de la cual quedan excluidos *naturalmente* las mujeres, los niños y los esclavos, que, al no deliberar, no actúan voluntariamente, y por eso no necesitan prudencia, que es una virtud "dianoética", es decir, propia del pensamiento.

En segundo lugar, la prudencia es un trabajo de la inteligencia, determinado por la naturaleza específica de la excelencia propia de cada acción. Y esta excelencia está fijada socialmente, conforme a principios que jerarquizan los bienes, entendidos como los "fines" de las acciones, desde criterios tradicionales o costumbres, ordenados por las leyes (argumentadas racionalmente por los ciudadanos). El esfuerzo teórico consiste en discutir una idea de bien

que sirva como referencia para los diversos bienes, que como fines mueven el deseo. Ya Platón había dicho: "el bien mueve como deseado".

En este contexto, uno entiende cómo se conforma el campo problemático de la ética (como disciplina filosófica o racional), para poder definir el ideal del hombre prudente como rasgo decisivo del carácter moral y, por lo mismo, el ideal explícito de la educación moral. Se necesita prudencia, justamente, para poder distinguir los bienes que se buscan por sí mismos y los bienes que se buscan por causa de otros bienes, o como medios, y entonces poder jerarquizarlos y construir un ideal de vida buena o una concepción de la felicidad como fin último o bien supremo. Se necesita prudencia, además, para poder distinguir entre deseos que son naturales y necesarios, y deseos que son no naturales y, en muchos casos, vanos. Se necesita prudencia, finalmente, para poder discernir el "justo medio" entre el exceso y el defecto, lo cual define la idea misma de virtud.

Que el individuo moral se defina por la prudencia implica aceptar esta doble dependencia: de una educación restrictiva, por un lado, y de una ciudadanía excluyente, por el otro. Esto lleva a entender la ética como subordinada a la política (que es la que decide qué, cómo y a quiénes hay que educar, y la que legisla). Y el fundamento de esto reside en la naturaleza misma de las cosas, según la cual el todo es primero que las partes, y sobre la base de una igualdad esencial (la naturaleza racional) se puede distinguir entre quienes actúan, quienes producen y quienes *laboran*, según las categorías de Hannah Arendt.

Quiero destacar, en este planteo, cómo se conforman bolsones de "otros": los ciudadanos y los bárbaros, los libres y los esclavos, los varones y las mujeres. Está claro que hay una moral de los bárbaros, los esclavos y las mujeres, pero el campo ético propiamente dicho, el que supone la prudencia, queda reservado a los ciudadanos, que son los varones libres.

Esta metafísica naturalista, que es el nombre correcto del supuesto ontológico de estos planteos, entra en crisis cuando empieza a cuestionarse la autosuficiencia del orden natural (la *physis* como *arché*). La idea de un otro, absolutamente otro, en relación con la naturaleza que implica la noción judeocristiana de creación, que conlleva un principio trascendente a la naturaleza (y por lo mismo a la ciudad), abrirá el camino de nuevos modos de entender al individuo moral y su relación con la educación y la política.

El individuo "prudente" (que sigue el orden natural) se tensiona fuertemente con el individuo "santo" (que responde a un llamado transnatural). El "exceso" es pensado como "gracia" y el "defecto" es pensado como "peca-

do". Esto obliga a distinguir en el catálogo de virtudes no sólo las éticas de las dianoéticas, sino las "naturales" de las "teologales". A las fronteras que dividían a los ciudadanos de los bárbaros, se les añade ahora una nueva frontera: la que divide la ciudad de los hombres de la ciudad de Dios. La "conversión" de los bárbaros es darles la ciudadanía en el "reino de Dios".

La "naturaleza" pierde no sólo su carácter de fundamento, sino también su inocencia. Porque no sólo hay una alteridad trascendente que la crea, sino, además, una palabra totalmente otra que la interpela. La idea de una naturaleza "caída" y "redimida" presidirá ahora el ideal de formación moral. La opción ya no es entre ser "vicioso" o ser "virtuoso"; la opción es entre ser "pecador" o ser "santo". El otro escinde ahora la individualidad misma: son dos "naturalezas" en una sola "persona", son dos "ciudadanías" en un solo "reino".

Es conocido el planteo que lleva a comprender la modernidad como un enorme proceso de secularización. Para lo que interesa en este capítulo, esto quiere decir que el fundamento de la ética ya no estará en la naturaleza, sino en otro principio que el de la ley natural. Pero, y en esto reside la secularización, tampoco estará en la transnaturaleza de la divinidad, sino en una metafísica de las costumbres, es decir, en un principio independiente de la naturaleza y de la sociedad, que en definitiva es la moderna idea de libertad del individuo, no ya como capacidad de elegir entre lo dado, sino como capacidad de autolegislarse incondicionadamente. La ética se desplaza del problema del bien al problema del deber, y la prudencia es reemplazada por la autonomía.

Aquí aparece la idea de "sujeto moral", reemplazando al "sujeto prudente" y secularizando al "sujeto santo".

La noción de autonomía, que es la manera de nombrar al sujeto moral (no ya al prudente ni al santo) fundamenta una nueva forma de relación con el otro. La noción de "igualdad" ya no tiene la base naturalista (metafísica esencial) de pertenecer a la misma especie, ni la base teológica (ontoteológica) de ser todos "hijos de Dios", condición humana pecadora y redimida. El fundamento de la igualdad reside ahora en el mismo carácter de ser sujeto autónomo de las acciones, es decir, la libertad. Todos podemos ser libres, es decir, actuar autónomamente. A partir de aquí, el otro, en cuanto otro, pasa a ser un problema en sentido estricto, porque la relación no viene determinada ni por lazos naturales ni por comunidad de creencias.

Tal vez ayude distinguir tres modos diferentes de plantearse el problema del otro. Para orientar la reflexión señalemos que se puede decir que uno de estos modos es el propio de la modernidad, tanto la histórica como la postulada actualmente, y los otros dos se vinculan a la crisis de la modernidad misma como idea y forma de plantear las cosas. Desde estos supuestos propongo distinguir el otro como "diverso", el otro como "diferencia" y el otro como "alteridad propiamente dicha". En los tres casos aparece una forma diferente de constitución del sujeto moral, y, por lo mismo, un planteo distinto de la educación moral.

1. *El otro como "diverso" o de cómo pensar la ética desde el núcleo del orden social, que es el "contrato".* La idea central es pensar al sujeto moral desde una relación constitutiva con el otro, pero, justamente, a partir del contrato social, porque cada uno es también libre y autónomo, y por lo mismo "igual", sólo que numéricamente diverso. La noción de autonomía, referida a la otra ley para actuar (la de la libertad en contraste con la de la naturaleza) es pensada ahora en relación con los otros igualmente autónomos, es decir, con la relación social. Aquí habría que distinguir entre tres intentos contemporáneos de fundar esta relación constitutiva del sujeto moral en una reconstrucción del núcleo normativo del orden social: uno, en la línea de pensar el contrato bajo principios de justicia (Rawls, 1997); otro, en la línea de pensar la forma de gobierno bajo principios de diálogo argumentativo racional o de acción comunicativa (Habermas, 1998); un tercero, finalmente, en la línea de pensar la identidad histórica bajo principios de valoración compartidos, que actúan como horizontes hipervalorativos (Taylor, 1996) o como diversas esferas de la justicia (Walzer, 1993).
2. *El otro como "diferencia" o de cómo pensar la ética desde los bordes del orden simbólico.* La idea central es pensar al otro desde lo que acontece, "desconstruyendo" la ilusión de una identidad capaz de adaptarse *prudentemente* al orden social o de criticarlo *autónomamente*. La noción de autonomía es ahora reemplazada por la autenticidad, entendida como "cuidado" de la diferencia consigo misma, que implica la posibilidad lúdica de la creación continua de valores, la fidelidad al deseo, el hablar de y con los fantasmas –lo que desquicia el presente vivo (Derrida, 1994)–, el criticar el "orden del discurso" (Foucault, 1995). El

supuesto ético de fondo es entender que “lo mismo no es lo igual” y que, por lo tanto, la identidad no es “diversidad numérica”, sino “diferencia”, cuidado de la diferencia, responsabilidad ante la diferencia, que a la postre es ontológica (Heidegger).

3. *El otro como “alteridad” o de cómo pensar la ética desde la exterioridad en relación con la totalidad (tanto individual como social o simbólica).* La idea central es pensar al otro desde la interpelación exterior, o absuelta de toda relación, insistiendo que la ética precede a la ontología (Lévinas, 1971), aun a la del contrato o del diálogo racional, y a la que meramente se plantea como crítica a la metafísica de la identidad (de la sustancia o del sujeto). La noción de autonomía y de autenticidad es ahora reemplazada por la de responsabilidad, es decir, la libertad para actuar se constituye, precisamente, porque se responde al llamado del otro en cuanto otro, el exterior, que hace del agente un responsable de esa interpelación.

En estos tres horizontes, el de la autonomía, el de la autenticidad y el de la responsabilidad, el otro es constitutivo de la subjetividad moral de diversas maneras. Entonces, la educación moral se plantea también de diversas maneras.

Una cosa es postular el buen uso de la razón para aceptar las bases normativas del contrato social, o para saber participar en la autolegislación del diálogo democrático o para reconocer una identidad histórica abierta a un horizonte de hipervalores capaz de reconocer los derechos de los otros culturales. En definitiva, en este caso, el modelo educativo sigue siendo ilustrado: aprender a usar bien la razón, que se supone es lo “igual” en todos, y que permite comprender, tolerar y, eventualmente, hasta aprender de la diversidad de ideales de vida buena, de argumentos para resolver lo que nos afecta, de culturas distintas.

Otra cosa es postular una sospecha del orden normativo y enseñar a pensar desde los bordes, es decir, atentos a la diferencia, olvidada, disimulada o francamente negada en lo que aparece como “visible” en el orden social, en los ideales de convivencia o en los modelos de vida buena o de identidad cultural. La posibilidad de desconstruir estos pretendidos órdenes simbólico-normativos permite abrirse al cuidado de lo diferente, a la atención a lo ausente, a la creatividad o novedad. En este caso, el modelo educativo tiene un fuerte sello romántico: aprender a crearse a sí mismo, cuidando el sello de la

diferencia, y, en el mejor de los casos, apostando a que sea posible un lazo social más justo por haber ganado, cada uno, mayor libertad y creatividad.

Otra cosa, finalmente, es postular una responsabilidad ante la interpelación del otro, no en los núcleos ni en los bordes, sino estrictamente desde la exterioridad, o extranjería o ajenidad. En este caso, el modelo educativo es inédito, porque se trata, justamente, de aprender a reconocer la interpelación del otro y de transformar, entonces, la prudencia, la santidad, la autonomía y la autenticidad simplemente en responsabilidad. Pero no responsabilidad primariamente ante la ciudad, o ante la comunidad de fe o ante la razón o ante lo que acontece, sino, y simplemente, ante el otro, que puede obligarnos a poner “exceso” a la prudencia, “gracia” a la santidad, “pasión” a la razón, “rostro” al acontecimiento.

2. LAS MARCAS DE LA ALTERIDAD EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

La segunda reflexión recoge algunas formas concretas en que el otro aparece en el discurso pedagógico, con el objeto de construir algunos criterios que puedan ayudarnos a encontrar caminos en la educación del sujeto moral, constituido por el otro. Se propone recorrer algunas de las siguientes marcas.

a. *Negociar contratos pedagógicos y/o didácticos*

Con cierta frecuencia aparece en el discurso pedagógico la referencia al “contrato”. Como una forma de resignificar la escuela y el trabajo del aula se ha insistido, y se insiste, en la necesidad de volver a hacer el contrato, tanto con la sociedad (refundando la dimensión instituyente) como entre maestros y alumnos (problematizando el campo didáctico).

Esta apelación al contrato, coincidente con la fuerte corriente neo-contractualista que mencionamos anteriormente, nos parece un marco de referencia interesante para el tema de la formación del sujeto moral, particularmente por el supuesto de reconocimiento de la libertad e igualdad, que tiene la idea moderna de “contrato”.

Podríamos decir que este modo de plantear las cosas pone a la escuela y al trabajo del aula estrictamente bajo principios de justicia política. Los agentes institucionales, que conforman en su interacción la

escuela, tienen así un marco normativo autónomo, que permite contar con una instancia crítica, estrictamente ética, al definir las relaciones del saber con el poder. Esto permite plantear con fuerza la importancia de la comunicación y de la participación en la vida institucional, que son dos elementos constitutivos de la subjetividad institucional. En términos generales, problemas en la comunicación y en la participación señalan que algo falla en la constitución del sujeto moral en relación con el otro. Es difícil plantear un programa de educación moral si no suponemos este mutuo reconocimiento de los sujetos institucionales como "morales", al menos en este sentido de "contrayentes" y "dialogantes", libres e iguales, y, además, capaces de narrar una historia común que los incluye y les da identidad desde algún horizonte que no puede ser sino hipervalorativo.

b. Hacerse cargo de las diferencias

Una segunda cuestión, frecuente también en el discurso pedagógico contemporáneo, tiene que ver con una apelación a "hacerse cargo de las diferencias". Esto circula habitualmente en, por lo menos, tres sentidos.

Por un lado, se trata de tomar conciencia de que la "igualdad de oportunidades educativas" no es real sin una atención especial a los diferentes puntos de partida, en particular buscando "compensar" lo que se evalúa como peores condiciones para el aprendizaje. En el fondo, esto se relaciona con un problema de *justicia distributiva*, donde puede ser claro el principio general, pero no es tan claro el cómo se lo plantea en la "esfera autónoma" de la justicia que se llama educación.

Por otro lado, el segundo sentido en que se suele plantear el tema se vincula a la cuestión de las diferencias "culturales" o los modos concretos en que aparece la identidad del otro. Aquí se muestra con fuerza el tema de la dificultad de aprender a escuchar al otro, el problema de si acaso basta la tolerancia o los programas educativos deben trabajar también el *aprendizaje mutuo*.

Un tercer sentido tiene que ver con la capacidad dialógica, es decir, el poder aceptar opiniones diferentes, argumentaciones diversas y, sobre todo, tener la posibilidad de tomar todos la palabra, y dejar que todos la tomen. Aprender en el disenso y saber encontrar consensos en las cosas que son de

interés común, consensos "argumentativos" (y no meramente por el "gusto" o la "imagen"); todo ello constituye uno de los aprendizajes más fuertes para la convivencia democrática, que se relaciona, justamente, con una *convivencia de disensos y consensos* "argumentados".

En los tres sentidos expuestos es enriquecedor tener en cuenta las diferentes perspectivas sobre el otro, planteadas al comienzo de este capítulo.

Por un lado, entender el "hacerse cargo de las diferencias" desde reglas de juego claras, estableciendo procedimientos y formas de resolver los conflictos, tiene que ver, sin duda, con el modelo "contractual" en la comprensión del otro.

Por otro lado, entender el "hacerse cargo de las diferencias" desde la aceptación interna y manifiesta de que el otro es siempre, y también, un diferente de sí mismo, en el sentido de poder acontecer de otra manera que la habitual, de tener una reserva de sentidos que pueden emerger como abriendo alternativas nuevas a la comprensión. Todo esto significa poder "hacerse cargo de la diferencia", como diría Derrida (1994), aprendiendo a "desquiciar el presente vivo", desde un saber hablar, también, con el "fantasma" o el haz de posibilidades no dichas ni hechas, en lo dicho y en lo hecho.

Finalmente, entender "hacerse cargo de las diferencias", cuando se entiende al otro desde la alteridad misma, es saberse responsable de él, y, en algún sentido, interpelado. No es sólo acordar reglas o procedimientos ni tampoco es meramente comprender desde un más allá de lo dado, es saberse "vulnerables", en el sentido estricto de dejar que una exterioridad nos interpele y nos haga responsables.

Es decir, hacerse cargo de las diferencias tiene que ver no sólo con una dimensión política de contratos con reglas claras ni sólo con una dimensión epistemológica de capacidad de abrir la racionalidad más allá de lo dado, sino, y sobre todo, con una dimensión ética, que simplemente nos hace responsables del otro, como forma de entender mejor qué quiere decir un sí mismo.

c. Construir comunidades solidarias

Finalmente, una tercera cuestión central, hablando del lugar del otro en la educación del sujeto moral, es trabajar la posibilidad de construir comunidades solidarias.

En realidad, hacerse cargo de las diferencias termina siendo la posibilidad de construir alternativas de convivencia que, en diferentes niveles, impliquen algún grado de comunicación y comunidad. No se trata sólo del valor abstracto de la solidaridad, que suele aparecer ante situaciones límite, sino de la posibilidad de ir trabajando el tema de redes solidarias, tanto en la cotidianidad del trabajo escolar como con referencia a situaciones del lugar donde toca vivir y trabajar.

Lo que nos parece importante en todo el planteo sobre estos tópicos pedagógicos en torno al "otro" es poder desnaturalizar algunas visiones y poder abrir una perspectiva de análisis más rica, que permita tener y contar con más y mejores criterios ante las situaciones concretas.

Hay un problema de "diversidad", hay un problema de "diferencia" y hay un problema de "alteridad". Pero, en todos los casos, está en juego la convivencia ético-política, es decir, bajo principios de justicia y de responsabilidad.

8

LA EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL*

Encrucijadas de una profesión y espacios para una ética

La educación de la conciencia moral es una de las tareas más antiguas, más universalmente extendidas y más fuertemente controladas de la sociedad, y es, al mismo tiempo, una de las tareas más difíciles, más universalmente equívocas y más fuertemente resistidas por la sociedad.

Por un lado, la condición de posibilidad de la existencia y *conservación* de una organización social, por mínima que sea, radica en que los individuos interioricen de alguna forma pautas, normas, valores, saberes de premios y castigos, prohibiciones y permisos, obligaciones –en suma– que aseguren la vigencia de los modelos de convivencia que constituyeron al grupo, que lo conserven y que le permitan el logro de algunos objetivos comunes.

Por otro lado, la condición de posibilidad del *progreso* de una organización social, por mínimo que sea, radica en que los individuos exterioricen, de alguna forma, la transgresión, la subversión de los valores, el retorno de lo reprimido, el coraje de la creación de nuevos paradigmas para la convivencia del grupo. La conservación y el progreso de las sociedades dependen, en buena medida, de la educación de la "conciencia moral", espacio ambiguo y conflictivo desde donde los individuos se socializan aceptando represiones, y desde donde las sociedades progresan reconociendo transgresiones.

* Este capítulo es la reelaboración de una conferencia inédita, pronunciada en Bogotá, en el Congreso de Filosofía Latinoamericana, en 1980.

Sin embargo, educar la conciencia moral depende siempre de lo que cada individuo pueda, quiera y sepa interiorizar de lo social, y depende también de lo que cada sociedad pueda, quiera y sepa dejar exteriorizar de lo individual.

Este juego de interiorización y exteriorización produce, en los individuos, la "formación del inconsciente", y produce, en las sociedades, las "formaciones ideológicas". Esto significa que el *deseo* y el *poder* son siempre protagonistas escurridizos en la educación de la conciencia moral. Aún más, en cierto sentido, la misma conciencia moral no es otra cosa que el deseo y el poder, debidamente educados, y la educación —cualquier educación— incluye siempre, en forma eminente, la conciencia moral y sus sombras persistentes: el deseo y el poder.

Hablar de la educación de la conciencia moral es referirnos a esa antigua y difícil tarea de intervenir en un campo ambiguo, que el mismo gesto educativo genera. Hay conciencia moral porque hay educación, y hay educación porque el deseo es deseo del "otro" y tiene que mediar con la *ley*, y porque el poder es demanda al "otro" y tiene que mediar con la *responsabilidad*. De lo que se trata, en definitiva, es de *saber* de ese otro, y la educación pretende representar a ese otro, constituyéndose en saber que se enseña y saber que se aprende, saber que legisla y saber que sanciona. Este saber ordena, informa, prescribe, limita, define, es decir, educa, constituyéndose en razón del deseo y en sentido del poder.

Educar la conciencia moral es, pues, algo así como educar la educación, enseñar y aprender un saber, acerca de los saberes que representan al "otro" del deseo y al "otro" de la demanda del poder. Podríamos decir que educar la conciencia moral se define, aporéticamente, como una *metaeducación*. A las aporías comunes a toda tarea educativa —enseñar para que aprenda, si puede, quiere y sabe aprender— se suma aquí una nueva y fundamental aporía "profesional": enseñar un nuevo saber acerca de los saberes, que representan al otro del deseo y de la demanda del poder, sin poder sustraerse ni al deseo ni al poder.

Estas aporías o encrucijadas "profesionales" del educador, estos "poros" siempre cerrados a su "racionalismo enseñante" (Bachelard), lo remiten, sin embargo, al espacio abierto de una ética. La educación de la conciencia moral es, por definición, una profesión aporética, tan aporética como la cura y el gobierno, como nos recuerda Freud. Y es una tarea profesional imposible, porque la conciencia moral es, por un lado, un precario equilibrio construido por cada individuo a fuerza de represión y de adapta-

ción y, por otro lado, es un ámbito sagrado, donde intervenir o penetrar puede ser, simplemente, una profanación. ¿Cómo es posible meterse con lo "frágil" sin romperlo, y con lo "sagrado" sin violarlo?

Lo que se abre en estas encrucijadas "profesionales" de la educación de la conciencia moral es un espacio para la ética, y como tal propongo tratarlas en este trabajo.

Se plantea el problema en dos contextos críticos: el de la ética contemporánea, particularmente preocupada por la cuestión de la fundamentación de las normas y valores y la cuestión del sujeto moral, y el de la educación contemporánea, particularmente preocupada por la cuestión de la legitimación de su tarea esencial —enseñar—, y la cuestión del sujeto educativo. Se intenta contribuir al debate, desde la cuestión de la relación de la ética con la educación, desde la resignificación de la conciencia moral como "sujeto sapiencial", o "identidad sapiencialmente plural", que conlleva la comprensión de la educación como "vigencia de lo público" (Cullen, 1997).

Como conclusión se formulará, con mayor precisión, el alcance del problema: la educación de la conciencia moral coloca ante una tarea profesionalmente aporética, pero *éticamente* abierta y plena. Es decir, en una encrucijada.

1. PLANTEO DE LA CUESTIÓN

Una línea dominante en los planteos de la ética contemporánea es, sin duda, la cuestión de la fundamentación de las normas y valores, es decir, si es posible una ética racionalmente justificada. Por otro lado, uno de los problemas más acuciantes para la pedagogía de hoy es la cuestión de los criterios de legitimación de los saberes que se enseñan, es decir, si es posible una pedagogía racionalmente justificada. Ambas líneas ponen en cuestión el sentido de una educación de la conciencia moral.

Se entiende la educación como tarea intencional, como la función social de enseñar que asumen *responsablemente* determinadas instituciones y personas, particularmente la escuela (en el sentido más amplio) y los educadores (en el sentido más restringido).

En relación con la educación de la conciencia moral, la intencionalidad pedagógica parece proponerse algunas de las tareas siguientes:

1. Enseñar saberes acerca de una racionalidad sustantiva, para fundar bienes y virtudes, o bien saberes acerca de una razón procedimental, monológica o dialógica, para fundamentar la universalidad y validez de las normas.
2. Enseñar saberes, con metodología casi fenomenológica, para despejar el sentido “esencial” de aquello que la percepción o la intuición emocional capta de los valores.
3. Enseñar a construir el juicio moral autónomo, definido básicamente por su analogía con el pensamiento operatorio formal; en este caso, se trata de una racionalidad de tipo formal.

Sin embargo, estas tareas encuentran serias dificultades cuando son puestas al servicio de la educación de la conciencia moral. Por lo pronto, una dificultad es la distancia entre la fundamentación racional de las normas, o la intuición emocional de los valores o la construcción del juicio moral, y la apropiación personal y social que exige la conducta ética. Además, rápidamente se constata la imposibilidad de llegar –desde el acto educativo– a ciertas estructuras más o menos inmodificables de las conductas individuales, y la imposibilidad de discriminar bien, y de controlar racionalmente, la incidencia de ciertos poderes sociales en la formación de la conciencia moral de los educandos.

Todo esto genera en el educador algunos problemas adicionales, ligados al *desde dónde* se educa la conciencia moral. Tres de estos problemas se detallan a continuación:

1. No es lo mismo razón que autoridad, ni autoridad que poder. La autoridad educativa no implica estar exentos de sometimiento a la racionalidad moral ni implica tampoco prescindir de la situacionalidad y los condicionamientos del poder ser bueno, o actuar sensatamente, propios de cada educando y de uno mismo como educador.
2. ¿En nombre de qué y hasta qué punto se pueden inculcar en el educando normas, valores, razones para actuar, o bien descalificar lo que él traiga? La educación de la conciencia moral no puede significar, sin más, la incorporación del educando a una tabla de valores hegemónica.
3. No se puede monopolizar la educación de la conciencia o del juicio moral. Hay otras instancias moralizantes y otros contextos de formación de valores y normas, como la familia, las iglesias, los medios de comunicación, otras instituciones intermedias. Aquí es importante distinguir educación “moral” y educación “ética”.

La educación de la conciencia moral siempre plantea problemas de autoridad en la enseñanza, de heterogeneidad en los aprendizajes, de entrecruzamientos en los contextos institucionales.

El tema de la educación de la conciencia moral pone al rojo vivo las aporías de una profesión –la del educador– y despliega también el espacio propio para una ética. Si se le pide al educador que se haga cargo de la formación de la conciencia moral de sus educandos –y no hay currículum en este planeta que no la ponga entre sus objetivos más preciados–, ¿a qué se apela? ¿Es a su profesionalidad o a su moral? Si se trata de lo primero, la tarea es imposible, y si es lo segundo, la tarea es posible, pero no es enseñable.

Terminemos de plantear la cuestión, contextualizando ahora desde el seno mismo de la reflexión contemporánea, tanto en relación con la ética como con la educación.

Digamos, por lo pronto, que en la ética contemporánea se puede detectar fácilmente *una crisis de la categoría misma de la conciencia moral*. Pienso que esta crisis se relaciona con la adherencia que el pensamiento contemporáneo descubre en la categoría de conciencia moral, con respecto a las filosofías modernas del sujeto. El tema de la conciencia moral aparece demasiado comprometido con el sujeto moderno. Quizás no tanto con el *cogito* cartesiano, que necesita contar con una moral provisional, como con el sujeto moral, el *factum rationis* de Kant, esa evidencia inmediata del imperativo categórico, o del saber de ese imperativo, que, aunque no da “certeza”, produce “admiración” y exige autonomizar, resueltamente, la libertad de toda legalidad o condicionamiento meramente natural. La conciencia moral, como sujeto moral o conciencia-deber, es decididamente la que subordina al deseo y la que condiciona la legitimidad del poder social. Y esto es la “mayoría de edad”. Educar la conciencia moral es, para los modernos, domesticar al “buen salvaje” y formar al “buen ciudadano”. La cuestión de la felicidad y el problema de la justicia son, en realidad, cuestiones escatológicas que no tienen que ver con la conciencia moral.

Esta conciencia moral “moderna” es el blanco preferido de los “maestros de la sospecha”, y lo está en la medida en que se denuncia su adherencia a un sujeto abstracto, porque se halla desvinculado de sus relaciones de producción, escindido de lo otro que lo constituye, sustraído ilusoriamente al eterno retorno de lo mismo. Educar la conciencia moral es, para ellos,

denunciar la falsedad, la ilusión y la hipocresía de una conciencia, donde lo moral legitima la injusticia, la represión y el desprecio a la vida.

La conciencia moral deja de ser un tema de la ética, es desplazado y poco a poco ocupan su lugar el lenguaje moral, los valores, las normas y, en cada caso, su fundamentación racional. El discurso sobre la especificidad de las proposiciones morales –diferentes de las proposiciones referidas a acontecimientos–, sobre las diferencias entre el bien y el valor, y los criterios para construir tablas de valores, los discursos para defender una posible fundamentación racional de las normas en comunidades ideales de comunicación libre y sin violencias, todos estos caminos parecen no ocuparse de la conciencia moral, sospechar de ella como norma próxima para la acción sensata y, en todo caso, la dejan sin sujeto y sin mundo, es decir, sin poder constituirse en experiencia –al menos, en experiencia fundable racionalmente–. Pareciera que, en la actualidad, sólo hablan de conciencia moral los decisionismos cientificistas (que declaran a la ética francamente como una cuestión no significativa para la razón), los personalismos elitistas (que declaran a la ética francamente como una cuestión no significativa para todos), los voluntarismos estetizantes (que declaran a la ética francamente como no significativa para la modificación de la historia). La conciencia moral pertenece al orden de lo privado, de lo aristocrático, de lo fantasioso; en todo caso, a una ética de la convicción, pero no de la responsabilidad.

La conciencia moral es una cuestión del sujeto, y la ética se ocupa de las normas y los valores, los códigos y las instituciones, los lenguajes y los discursos, pero no de los “sujetos”. Es interesante, sin embargo, el fuerte renacer del tema del sujeto en los últimos diez años del debate ético (Nussbaum, 1999).

Por otro lado, y como segundo contexto, se puede mencionar la *crisis de la función moralizante* (normativa y prescriptiva) en la educación contemporánea. Hay dos parámetros que permiten medir esta crisis en relación con el tema que nos ocupa. En primer lugar, al educar la conciencia moral, ¿ésta no queda comprometida con la *reproducción y legitimación* de las normas y valores que portan las clases hegemónicas? O bien, ¿no se confunde acaso esta tarea educativa con una sutil ideologización, en nombre de la concientización o de la formación del juicio crítico? En segundo lugar, ¿qué pasa con la enseñanza si la educación de la conciencia moral se reduce a construir un juicio moral autónomo, por mero desarrollo evolutivo,

o bien se reduce a crear un clima vincular bueno, donde la expresión de los afectos y la inmediatez de la convivencia son los únicos problemas válidos? Es obvio que aquí también funciona un pensamiento de la sospecha e, incluso, de la simulación.

No se trata de enseñar cómo educar la conciencia, sino de formar actitudes, desarrollar capacidades críticas, permitir la creatividad. Con mucha facilidad, la educación de la conciencia moral justifica y encubre una verdadera ideologización, como vaciamiento de contenidos, es decir, de saberes.

¿Qué significa educar la conciencia moral sin ideas y sin contenidos, o por qué la enseñanza reproduce y legitima el orden social injusto, o por qué obstaculiza y bloquea los aprendizajes y la creatividad expresiva?

La educación de la conciencia moral es, pues, un problema aporético, desde el punto de vista profesional, y es un problema aparentemente poco significativo, desde el punto de vista de la problemática actual, tanto de la ética como de las ciencias de la educación. Sin embargo, lo que en todo caso se revela, tanto en la aporía profesional como en el desinterés académico, es la insistencia en un problema en sí mismo ético.

2. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA

Si en la reflexión ética contemporánea la conciencia moral no sirve ni para fundamentar ni para mostrar la experiencia moral, por la crisis del sujeto y por la crisis de la representación, y si en la reflexión pedagógica contemporánea se sospecha que la educación de la conciencia moral sólo sirve para reproducir y legitimar lo injusto o para bloquear el desarrollo de un juicio moral autónomo o bloquear la percepción inmediata de los valores, si es así, ¿qué quiere decir educar la conciencia moral?

Para responder significativamente a la cuestión planteada se sugieren dos cuestiones que pueden dar elementos para una propuesta renovada:

1. La *conciencia moral*, librada de sus adherencias ilusorias al sujeto moderno, pero también rescatada del posible naufragio escéptico de la dispersión posmoderna del sentido, puede reingresar en la ética como sujeto sapiencial, o identidad sapiencialmente plural, o como “nosotros estamos” y no meramente “yo debo”.

2. La *educación*, criticada en su intención reproductora y legitimadora de lo injusto, pero afirmada en su intencionalidad enseñante frente a los vaciamientos de contenidos, sólo puede entenderse como vigencia de lo público, precisamente definido como espacio ético que permite la educación de la conciencia moral, sapiencialmente definida.¹

La educación de la conciencia moral quiere decir, entonces, hacer vigente lo público, construyendo sujetos sapienciales, es decir, identidades sapiencialmente plurales o –si se prefiere– “nosotros” sabios: pueblos sabios.

3. DE LA CONCIENCIA MORAL AL SUJETO SAPIENCIAL

La conciencia moral suele ser comprendida o como el saber inmediato de una obligación absoluta –yo debo–, o como la copresencia de la percepción de un bien o de un mal, principio ético fundamental: *bonum faciendum*, *malum vitandum*, el bien debe ser hecho, el mal debe ser evitado.

Los problemas de la categoría de conciencia moral, para la reflexión ética, pueden resumirse en dos: por un lado, su analogía y su dependencia del *cogito*, es decir, tomarla como un “modo” del yo pienso, y, por otro lado, su ruptura con el mundo social, con el cuerpo individual, con la naturaleza material. Dicho de otro modo, la categoría de la conciencia moral tiene que cargar con dos lastres difíciles de aceptar para la ética contemporánea: la privacidad de su lenguaje y la no formalidad de su estructura. Es una experiencia, y por definición es siempre experiencia de un bien o de un mal, es decir, de contenidos.

La esencia del problema es que la conciencia moral, como mero sujeto moral, no está expuesta sino a sí misma, y –en el fondo– no tiene otro contenido que su propia forma, en el mejor de los casos explicitada o desarrollada como “ley moral”.

El problema radica, justamente, en el carácter de experiencia que tiene la conciencia moral, y la ética contemporánea descalifica todo intento de

1. La escuela como vigencia de lo público, entendido como criterio de legitimación de los saberes que se enseñan, se expuso con amplitud en Cullen (1997).

fundar la racionalidad ética en algo así como una experiencia. Y por eso prefiere la categoría, de cuño kantiano, de sujeto moral.

Sin embargo, es importante lo siguiente: lo que está en juego en la categoría de “conciencia moral” es la referencia a una experiencia de saber, a un saber inmediato de lo ético, que sigue siendo el principio para cualquier fundamentación, y sigue siendo el principio para cualquier educación de la conciencia moral.

Se trata de una mala comprensión de cuál es la experiencia inmediata de lo ético, cuál es ese “saber” constituyente de la conciencia moral. La equivocación no está en apelar a la experiencia, sino que esta experiencia sea leída *como yo debo*, y, entonces, la conciencia moral es sustituida por la ley autónoma de la razón pura en su uso práctico, es decir, una noción “trascendental” de sujeto moral.

Hace más de treinta años que se viene insistiendo en proponer otro punto de partida para la ética, que evite los escollos del naturalismo metafísico o empirista y las ilusiones del deontologismo, tanto monológico como dialógico.

Este punto de partida no es sino el “nosotros”, pero no el de una comunidad ideal del habla, sino como *nosotros estamos*, que remite a una experiencia originaria y fundante, cuya peculiaridad consiste en poner la sabiduría, como forma inmediata, en la misma relación sin relación, o relación absoluta –que en la relación se absuelve de la relación, como dice Lévinas (1971)– que es el nosotros, que, si bien define una relación con el otro en cuanto otro, define también la posición de un sujeto (plural) que sabe, por lo menos, que está.

Esto nos da otra perspectiva para la educación de la conciencia moral. Primero, porque la relación educativa misma se define, justamente, desde un nosotros, y entonces educar la conciencia moral, más que violar un ámbito sagrado, o reforzar una zona de represiones, es –simplemente– *construir un proyecto común*. Segundo, porque la conciencia moral, redefinida desde la identidad sapiencialmente plural del nosotros, permite recuperar para la ética la noción plena de sujeto, y de sujeto sapiencial. Es decir, podemos referirnos, sin vergüenzas, a una inteligencia histórico-cultural de valores y antivalores, de normas e instituciones, y podemos referirnos también a una voluntad de ser o –como diría Spinoza– a un *conatus in esse sese conservandi*. No aceptamos disolver el sujeto ético ni en nombre del lenguaje público ni en nombre

de la comunidad dialógica ideal (por lo mismo trascendental o meramente regulativa).

Si nosotros hablamos es, simplemente, porque nosotros previamente estamos, y estamos aquí, lo cual implica que nos reconocemos como identidad sapiencialmente plural, o –al menos– respetamos nuestras respectivas identidades plurales.

Finalmente, esta forma de entender la conciencia moral desde el sujeto sapiencial “nosotros” permite desplegar esta experiencia originaria, es decir, *mediarla*.

Hemos seguido en otros trabajos dos caminos para este *despliegue*, que aquí sólo sintetizamos:

1. Una *fenomenología de la crisis moral*, que partiendo del nosotros como núcleo ético describe la “sabiduría” de los pueblos, desplegando algunas categorías para pensar tanto lo que podemos llamar la “razón” de los pueblos como lo que podemos llamar sus expresiones históricas, los *ethos* culturalmente determinados.
2. Una *dialéctica sapiencial* de la acción humana que partiendo del nosotros pone en tensión los aspectos estructurales y los históricos que configuran la afirmación de un sujeto de la acción sensata. Éste permite redefinir desde la ética tanto las categorías más metafísicas de individualidad, identidad y subjetividad, como las más antropológicas de cuerpo, libertad y razón.

Ganar esta redefinición de la conciencia moral es mantener la categoría dentro de lo educable, precisamente porque se trata de saberes determinados y de sujetos históricos, y no meramente de usos posibles del lenguaje, o de comunidades ideales de comunicación.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Educar la conciencia moral es así *hacer creíble la viabilidad de un proyecto común*: el que despliega y pone en juego el nosotros originario, un sujeto sapiencialmente plural, los pueblos –cualesquiera– cuando se comprenden desde su núcleo ético.

Pero esto implica reconocer el sujeto sapiencial, es decir, educar como “nosotros estamos” y, desde ahí, como “yo sé” o, incluso, como “yo debo”. Pero eso implica, al mismo tiempo legitimar desde lo público la construcción de su saber; es decir, sólo un criterio público de legitimación de los saberes permite abrir un espacio ético en la encrucijada profesional de formar conciencia moral.

Para volver al inicio, educar la conciencia moral sólo es posible si entendemos simultáneamente:

1. *Las aporías del rol profesional*, legítimamente instalado en el “yo pienso” y en las reglas racionales y metódicas, que presiden la tarea frente a la educación y la conciencia moral; entonces, tarea profesionalmente tan imposible como curar a los individuos o gobernar a los pueblos.
2. *Los espacios públicos de un compromiso ético*, tomado desde el “nosotros estamos” aquí, donde la educación siempre media –sin vergüenzas ni dogmatismos– entre un proyecto político que legitima su tarea en tanto signada por lo público y una sociedad civil –que implica proyectos individuales y grupales–, en tanto signada por lo común.

Educar la conciencia moral es situarse en el espacio ético, donde se media la sociedad política, que enseña porque es responsable de lo público, y la sociedad civil, que aprende porque es constructora de lo común.

La educación de la conciencia moral fuera de la enseñanza de lo público y del aprendizaje de lo común nos parece, simplemente, la reiteración del viejo gesto violento de los poderes hegemónicos, que inculcan miedo y terror, o del no menos viejo gesto ilusorio de los individuos aislados, que reprimen creatividad y abortan así las posibilidades civilizadoras.

Que no se malinterprete: el espacio para una ética educadora de la conciencia moral sólo se abre en el ejercicio inteligente y responsable de una profesión. Pretender instalarse en esta ética sin compromiso profesional es confundir la incidencia, o efectos educativos, de un encuentro respetuoso o violento entre los hombres, con una tarea socialmente instituida e históricamente especificada.

El espacio ético para la educación de la conciencia moral no resuelve las aporías profesionales del educador en esta tarea. Simplemente le ofrece un nuevo sentido.

CUERPO Y SUJETO PEDAGÓGICO: DE MALESTARES, SIMULACIONES Y DESAFÍOS*

En los capítulos anteriores de esta segunda parte nos hemos referido al lugar del otro y a la conciencia moral. Para completar estos aspectos relacionados con el sujeto de los perfiles ético-políticos de la educación, es imprescindible una reflexión sobre el cuerpo como sujeto pedagógico.

Se propone, entonces, una reflexión sobre el lugar del cuerpo en la educación, hoy y aquí. Hablar de la educación, hoy y aquí, es hablar de una crisis, de una incertidumbre, de una inquietud, que se traduce, sin duda, en el trabajo cotidiano, cuando se pone el cuerpo, cada día, atravesado por todas las dudas y dificultades sobre el sentido, y el sinsentido, de lo que se hace o se deja de hacer, y que se traduce, también, cuando es necesario juntar los cuerpos y ayunar en una carpa, o salir a la calle para protestar por erráticas e hipócritas políticas educativas que, con tal de que cierren las cuentas, son capaces de vaciar el sentido público de la escuela y de la universidad, dejando los cuerpos de tantos ciudadanos y ciudadanas a la intemperie de la ignorancia, o en taperas de mala calidad educativa, abiertamente excluidos o desfavorablemente integrados a ese mercado globalizado, que hace circular la infor-

* Este texto es una reelaboración de dos conferencias: una dictada en el Congreso Anual de ADEF (Asociación de Docentes de Educación Física), en 2001, y la otra en el taller sobre la "Educación Física dialógica con", organizado por CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación), en 2002, ambas en Buenos Aires.

mación y los modelos y valores por sus propios carriles, que no son otros que los intereses corporativos de algunos. Es decir, hablar de la educación a secas es hoy hablar de “malestares, simulaciones y desafíos”.

1. EL LUGAR DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN

Naturalmente que referirse al lugar del cuerpo en la educación es referirse al lugar del cuerpo en esta cultura, *fascinante* por sus nuevas formas de pluralismo en los valores y de progreso en los conocimientos, pero tan *amenazante* en sus reiterados empeños de fundamentalismos y de segmentaciones excluyentes. Esta sociedad tiene tantas posibilidades de resolver el hambre, aliviar el dolor y la enfermedad, y permitir una vida más digna para todos, y a la vez está tan tercamente obstinada en no hacerlo según principios de justicia y de equidad.

Pero hablemos del lugar del cuerpo en la educación, desde aquellos puntos de vista que especifican las prácticas educativas y las diferencian de otras prácticas culturales y sociales. Porque, en la educación, se trata de explicitar *una intención de enseñar saberes*, pretendidamente válidos, y, mediante esa enseñanza, *producir sujetos sociales*, pretendidamente educados.

Esto quiere decir que el lugar del cuerpo en la cultura y en la sociedad se convierte, en las prácticas educativas, en un campo problemático específico: el de su enseñanza. En este campo se nos plantea, al menos, una alternativa: o reproducimos, meramente, los modelos, sentidos, representaciones y valores que hegemonizan una forma determinada de entender el lugar del cuerpo en la cultura y en la sociedad, o somos capaces de criticar, fundadamente, esa hegemonía, proponiendo alternativas válidas y liberadoras, en relación con el lugar del cuerpo en la cultura.

En este contexto de alternativas críticas se propone hoy, casi diría se apuesta, a entender mejor lo que pasa entre los sujetos –docentes y alumnos– que intervienen en los procesos educativos. A esto que pasa se lo llama *la formación de un sujeto pedagógico*. A continuación se hará referencia al lugar del cuerpo en esa peculiar relación de sujetos en la educación.

1. En primer lugar, se trata de la enseñanza de determinados *saberes corporales*, organizados de determinada manera y evaluados de una forma y no de otra. Es decir, al enseñar se *seleccionan algunos* de los diversos sentidos e imágenes acerca del cuerpo que se producen y circulan en la

cultura, y algunos de los saberes que la historia del pensamiento, de la ciencia y de la misma disciplina de la educación corporal ha ido produciendo en torno a lo corporal. Esta selección construye una determinada manera de comprender el lugar que debe tener lo corporal en la formación de una niña o un niño, una joven o un joven *bien educado*. En las prácticas educativas hay siempre un problema de selección de saberes y, si del cuerpo se trata, una selección de saberes acerca del cuerpo.

2. En segundo lugar, quienes enseñan esos saberes son *docentes con autoridad para hacerlo, porque se supone que los poseen*. Pero se trata siempre de docentes que, desde historias singulares muy diferentes, han ido construyendo ellos mismos una forma propia de saberse, sentirse, moverse y estar corporalmente, y una determinada forma de relacionarse con el conocimiento y su enseñanza. Esto significa que en las prácticas educativas no se produce solamente una selección de saberes, sino también una particular *alianza entre el poder de enseñar*, que da el saber a los docentes, y sus *sujetos-cuerpo que lo encarnan*. El espacio que ocupa el cuerpo del docente se relaciona más con el poder que ejerce, o quisiera ejercer, desde su supuesto saber, que con dimensiones medibles, en términos de peso, estatura o formas geométricas. En esta alianza de poder-saber y sujeto-cuerpo se construye una determinada manera de comprender no sólo el cuerpo (del) docente, sino también el lugar que debe ocupar lo corporal en la formación de un docente para que tenga el poder de enseñar. En las prácticas educativas, entonces, hay siempre un problema de alianza entre el saber y el poder que se da en un cuerpo-sujeto que enseña.
3. En tercer lugar, quienes aprenden esos saberes comunes son alumnos singulares, marcados por muy diversas culturas corporales, enfrentados a una selección de saberes sobre el cuerpo hecha por otros y que ellos no entienden, y, por añadidura, evaluados por un cuerpo-poder de enseñar que ocupa el centro de la escena llamada “aprender”. Se produce, entonces, una particular tensión entre el deseo de aprender, que es el cuerpo-sujeto de un alumno, y el poder de enseñar (de otro), que disciplina ese deseo, y lo construye como cuerpo-objeto, o cuerpo-modelo, limitando muchas veces sus posibilidades de explorar sentidos, moverse, hablar, tocar, jugar. Este disciplinamiento social no sólo controla el

cuerpo (del) alumno, sino también el lugar social que debe ocupar lo corporal en la difícil tarea de aprender con otros en la escuela.

En las prácticas educativas hay siempre, además de la selección de saberes y de la alianza entre saberes y poderes, un problema de tensión entre deseo de aprender y control de los aprendizajes.

Lo que llamamos *sujeto pedagógico* (o *sujeto educado*) es el resultado, más el proceso, de la compleja mediación de saberes, poderes y deseos en las prácticas educativas. El tema en cuestión es cómo se ubica el cuerpo, en estas prácticas educativas, escolares o no escolares, que forman "sujetos pedagógicos". El núcleo del problema, entonces, *está en la relación saber-poder-deseo, cuando del cuerpo se trata*.

Es aquí donde se puede introducir una segunda reflexión. Terminando el siglo XX, ciertamente problemático y febril, y bastante más de lo que imaginaba el melancólico Discípulo, cuando se trata de relacionar el saber, el poder y el desear, cuando se trata de pensar la subjetividad educada del hombre, el sujeto pedagógico, el cuerpo aparece como un signo de malestares, como un campo de simulaciones pero, sobre todo, como una fuente muy fecunda de desafíos para comprender precisamente qué hacemos cuando educamos. Porque, si del hombre se trata, *su cuerpo es sujeto*: sabe, puede y desea.

1. Para el sujeto pedagógico, para eso que se va produciendo cuando educamos, *el sujeto-cuerpo es un signo de malestar* cuando se desvinculan los saberes de la vida, se confunden los conocimientos con las meras informaciones y, sobre todo, cuando se reduce el saber a un mero "tener valor de cambio en el mercado". Y es signo de malestar porque, en tanto sujeto-cuerpo, el hombre se resiste a "estar meramente informado" sin comprender los sentidos de lo que se sabe, sin articularlo con esos registros de memoria corporal que son los saberes previos, sin poder imaginar alternativas. Porque conocer es producir, desde el sujeto-cuerpo, sentidos, incorporarlos a uno mismo, a un sí mismo, a una identidad inédita.

En esta etapa de hegemonía del modelo neoliberal para organizar las relaciones humanas, el cuerpo no solamente señala el malestar de que su *fuerza determinada* de trabajo sea sólo una abstracta mercancía (como fue en el capitalismo industrial), sino que también se resiste a

que su *poder libre* de conocer sea sólo un valor de cambio, regulado por el mercado. El cuerpo es malestar, cuando el trabajo olvida las necesidades y cuando el conocimiento olvida los deseos.

En el saber puesto en juego en las prácticas educativas, el poder de enseñar y el deseo de aprender se deben reconocer cuerpo a cuerpo y no precio a precio.

2. Para el sujeto pedagógico, para eso que se va produciendo cuando educamos, *el sujeto-cuerpo puede ser también un campo de simulaciones*, es decir, de engaños y de ensayos de eficiencia y buenos resultados. Así, por ejemplo, cuando el poder, como pasa con frecuencia en la sociedad actual, confunde la legitimidad de la acción con la estética del espectáculo, vacía los gestos corporales de toda coherencia, o bien cuando se reduce el poder al mero autoritarismo de la fuerza, o de la violencia simbólica, para reprimir el sujeto-cuerpo de los ciudadanos, simulando "razones de Estado", o finalmente cuando el poder prueba "simulacros" de cuerpos adaptados.

Y el sujeto-cuerpo se resiste a ser campo de simulaciones porque el cuerpo, en tanto sujeto, es realidad desnuda que critica los disfraces y las máscaras del poder que oprime. Porque poder ser sujeto-cuerpo es comunicar verdad, actuar desde sí mismo, juntar lo que se siente y lo que se hace y se es. Si algo no podemos disimular es, justamente, la propia desnudez corporal.

3. Para el sujeto pedagógico, finalmente, *el cuerpo es una fuente de desafíos*, en tanto sujeto-que-desea. Desafíos en esta sociedad, donde se confunde la autorrealización con el narcisismo competitivo, y éste se entiende como exclusión salvaje del otro, acostumbrándonos a vivir en la ignorancia de que lo más profundamente deseado es ser reconocidos como deseos. Los malestares y las simulaciones pueden ser leídos como resistencias, desde el deseo del sujeto-cuerpo, que no se deja encadenar en una trama del saber y del poder, que lo convierten meramente en objeto del saber, el poder y el deseo de otros, que buscan disciplinarlo, controlarlo, vigilarlo y castigarlo. Y esto es así porque en el sujeto pedagógico el cuerpo desea aprender alternativas, para el saber y el poder, que posibiliten un reconocimiento mutuo de la propia dignidad. En el sujeto pedagógico,

el cuerpo señala que, cuando se sabe, se desea y se puede; cuando se puede, se sabe y se desea; y, cuando se desea, se sabe y se puede.

Es decir, se trata de una "política del cuerpo", como dice MacLaren, que es, en realidad, una educación del cuerpo cuyo desafío es transformar el malestar en bienestar y la simulación en verdad, para lo cual hay que reconocer que el lugar del cuerpo en la educación no es otro que el lugar de la justicia y la dignidad en la sociedad y en la cultura. Es decir, es hora de que entendamos que el sujeto pedagógico no violentamente sujetado no puede ser sino un sujeto-cuerpo que sabe, puede y desea.

Se trata, entonces, del cuerpo como construcción social. Entendemos por construcción social de una realidad el complejo proceso mediante el cual nos representamos y significamos socialmente algo. En tanto construcción social, el cuerpo entra en las prácticas discursivas que nos constituyen. Más aún, determina algunos tipos de estas prácticas discursivas, como "sujeto" del discurso y como "referente" de él. Sostenemos corporalmente discursos y discursamos acerca del cuerpo.

2. INSISTIENDO EN EL DESAFÍO, FRENTE AL MALESTAR Y EL SIMULACRO

Es importante intentar revisar algunos contextos teóricos que insertaron en el discurso social acerca del cuerpo algunos "nombres". Por lo pronto, algunas complejas tensiones conceptuales: "esquema corporal" e "imagen corporal"; "cuerpo objeto" y "cuerpo propio"; y, más tradicionalmente, "cuerpo animado" y "cuerpo inanimado"; "cuerpo mundano" y "cuerpo trasmundano"; "cuerpo extenso" y "cuerpo pensante"; "cuerpo natural" y "cuerpo libre", "cuerpo dado" y "cuerpo educado".

La hipótesis de trabajo es que la reflexión sobre la corporalidad nos coloca ante una compleja dialéctica, que no se puede ni trivializar ni simplificar.

Por un lado, el cuerpo se afirma como el representante condensado del *malestar en la cultura*. Para la cultura, el cuerpo representa su lado oscuro, su opacidad, su inquietud. Y esto, fundamentalmente, porque el cuerpo lleva las marcas de la anticultura: la singularidad del deseo y de la muerte, la necesidad de espacio y movimiento, la dependencia natural del medio y de la especie. En este sentido, el cuerpo es obstáculo para la cultura. De alguna manera, la cultura empieza por "negar" la naturalidad del cuerpo, la diferencia y la singularidad. Busca domesticarlo, educarlo, generalizarlo. La

resistencia a esta negación, el retorno de lo reprimido, la persistencia de lo negado, la simple presencia del volumen y de la energía se manifiestan como un continuo malestar en la cultura. Si el cuerpo es "malestar", es porque la cultura tiene el malestar de la culpa y la ley, es decir, necesita moralizar la mirada del cuerpo.

Por otro lado, y como una forma de no tener que negar una realidad, aparece la posibilidad de pensar el cuerpo como *simulacro*, en realidad, el simulacro de la naturaleza o la idea que nos permite pensar la naturaleza como un simulacro. En realidad, el cuerpo-simulacro niega al cuerpo-malestar. El cuerpo "simulacro" o fantasma, como diría Platón, es el cuerpo que no se asemeja al modelo, que no es imagen, sino que es desemejanza, diferencia, pero que pretende ser, con todo, una copia de lo real. Pero es una copia que no pasa por la "ley", que opera como la escritura, que se apodera del logos por violencia y con astucia, como dice Derrida.

Para aliviar el malestar, se hace del cuerpo un simulacro. Hacer del cuerpo un simulacro es hacerle perder su carácter de objeto "moral" y convertirlo lentamente en una realidad estética, meramente *estética*.

El cuerpo como "malestar" es el cuerpo *resultado de la represión* fundadora de la cultura. Es el lugar o el vacío donde la ley y el "símbolo" domestican la naturaleza. Es la *pura afirmación de la cultura*, al negar su obstáculo principal.

El cuerpo como "simulacro" es el cuerpo *resultado de la violencia* negadora de toda ley cultural, es el cuerpo como *pura afirmación de la naturaleza*, pero de esa naturaleza que es la fuente de la diferencia, como dice Epicuro, como dispersión del sentido y como pura diferencia.

Y es aquí, en este esfuerzo despotenciador de lo real del cuerpo-malestar, por obra y gracia de lo virtual del cuerpo-simulacro, donde se inserta la construcción social, como un intento de decir el cuerpo.

Esta construcción social es verdaderamente una *encrucijada*, entendiendo como tal, justamente, un *imaginario* cruce de caminos, el de la naturaleza y el de la cultura, el del malestar para la cultura, o cuerpo real, y el de simulacro para la cultura, o cuerpo virtual. Justamente, en este cruce de caminos se constituye la educación, que no desconoce ni el malestar ni el simulacro, que no pretende socializar el cuerpo ni reprimiendo lo real, ni debilitando y dispersando el sentido.

Se trata, justamente, de socializar por el conocimiento. Pero esto nos pone en otras categorías, que tienen que ver con la lucha por el reconoci-

miento del deseo de aprender, que es el cuerpo real, y del poder de enseñar, que es el cuerpo social.

Lo que se quiere defender aquí es una concepción de la educación corporal desde esta encrucijada o desafío ético. Ni partir del malestar ni partir del simulacro; partir del *reconocimiento* de que el cuerpo, antes que malestar, es deseo de cultura o de “aprender”, y que, más allá del simulacro, es poder de verdad o de “enseñar”.

3. ESA SANA INQUIETUD DE SABER

Finalmente, y como contribución al tema del lugar del cuerpo en la educación, una reflexión sobre el conocimiento. Básicamente una tesis: las relaciones que logramos construir con el conocimiento son un índice importante para definir la salud, si por salud entendemos algo así como un equilibrio integral.

Hay algunos indicadores fenomenológicos que pueden ser tomados como síntomas de cómo influye el conocimiento en la salud. Por lo pronto, la pregunta. Además, el deseo. Finalmente, el poder. El conocimiento se relaciona con el deseo y el poder. El deseo nos conecta con la singularización de la vida. El poder nos plantea su socialización.

Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Desear saber contribuye a la salud? ¿En qué sentido?
2. ¿Poder saber se relaciona con la salud? ¿En qué sentido?

El contexto de estas preguntas se explicita en la función docente. En última instancia, de todas las complejas variables que entran en juego en la educación hay una que siempre estará presente: el conocimiento. Más aún, las otras variables tienen siempre que ver, en el campo educativo, con su impacto –positivo o negativo– en lo que podamos o no podamos hacer con el conocimiento, es decir: enseñar y aprender.

No se habla aquí, aunque el tema se relaciona fuertemente con lo planteado, de la importancia de pensar las relaciones entre conocer, haber conocido y seguir conociendo como *progreso* en los cuidados de la salud. Esto nos llevaría, seguramente, a poder establecer hipótesis del tipo: cuanto más sepamos, más elementos tendremos para hacer frente a todo aquello que

obstaculice el cuidado de la salud. Al conocer, por poner un ejemplo relativamente sencillo, qué bacteria causa determinada enfermedad, sin duda estamos en mejores condiciones de saber qué tipo de remedio es el adecuado para restituir el equilibrio perdido. Desde luego, esto desencadena otro tipo de preguntas y problemas cognitivos, por ejemplo, por qué esto, que resuelve determinados problemas, no está al alcance de todos.

Tampoco se plantea aquí la difícil cuestión ético-política del derecho a estar informados en todo aquello que concierne a la salud y la enfermedad. También es un modo de plantear este tema. Es una cuestión difícil, porque se trata de un aspecto específico de la justicia, donde la libertad y la igualdad, como principios básicos, exigen respeto a la autonomía personal, al consentimiento informado y a algunos otros principios éticos que configuran el complejo campo de lo que hoy llamamos bioética, sumado a cuestiones ético-políticas de justicia, relacionadas con la salud como bien social.

Se propone, más bien, referirse a aspectos que, en cierto sentido, son anteriores y fundantes de estas reflexiones más amplias. ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en la salud, o mejor dicho, en el cuidado de la salud?

Primera pregunta. ¿*Deseamos saber*? Ya Aristóteles comenzaba su *Metafísica* diciendo: “Todo hombre por naturaleza desea saber”. ¿Qué pasa cuando alguien no desea saber? ¿Qué quiere decir desear-saber?

Segunda pregunta. ¿*Podemos saber*? Porque hay una red *microfísica* del poder, donde el deseo de saber aparece socialmente disciplinado. Como si no pudiéramos todos saber cualquier cosa, porque algún equilibrio se rompe, algunos poderes se hieren.

Difícil cuestión. Todo hombre, por naturaleza, desea saber. Toda sociedad, históricamente, disciplina con poder este deseo de saber. Aquí se convoca al tercer personaje enunciado, junto al deseo y el poder: la *pregunta*. La pregunta es un buen lugar para aproximarnos a la “sana inquietud de saber” y, al mismo tiempo, a todo aquello que configura esa extraña enfermedad, que diagnosticaba Nietzsche, cuando sospechaba que “la verdad es una extraña mentira que nos armamos para poder vivir”.

Por lo pronto, la pregunta es un “ruego” que ponemos entre lo que sabemos y lo que no sabemos. Es decir, una “inter-rogación”. Nadie pregunta si lo sabe todo, y nadie formula una pregunta si no sabe algo de lo que ignora. Este “ruego” es, justamente, la demanda que representa al deseo. El problema radica, sin embargo, en que esa representación, es cierto, puede ser

un *disfraz* de lo que no queremos saber, puede ser una *simulación* para satisfacer el deseo de saber de otro, puede ser una mera *astucia* para “adaptarnos”, pero puede ser, y de esto se trata, una forma de resistencia y de interpelación.

El deseo de saber se transforma en pregunta por el largo rodeo de las representaciones sociales, es decir, por el lenguaje. En estas cuestiones humanas de fondo, nunca la recta es el camino más corto entre dos puntos. Siempre hay un rodeo. Sin este rodeo, nunca sabríamos qué deseamos saber. Pero, por este rodeo, nunca sabremos del todo qué es, efectivamente, lo que deseamos saber.

Esta tensión, esta casi “paradoja”, que significa vivir inteligentemente, nos lleva a afirmar, como un lugar pedagógico fuerte, la cuestión de la “sana inquietud de saber”. Es el conocimiento, quizás, el signo más evidente de que nuestro equilibrio es inestable, que nuestra “salud” es una tarea terminable e interminable, que el cuidado de la salud tiene que ver con una inquietud: la de saber.

Para que la inquietud sea “sana” tenemos que postular: a) que el *deseo-saber* sea libre, b) que el *poder-saber* se ejerza en igualdad de oportunidades. En este sentido, la sana inquietud de saber se transforma en una cuestión de justicia.

Así, y por estas razones, la educación, estricta y específicamente, es el lugar y el tiempo donde la salud y la enfermedad *acontecen*, y donde, simultáneamente, construimos sus representaciones y representantes, sea para controlar eso que acontece, sea para disciplinarlo por sus riesgos, sea para obturar el deseo de aprender y legitimar el poder de enseñar, sea para liberar su potencial creador y desconstruir las falsas representaciones legitimantes del poder.

En estas cuestiones, la tensión que se rescata es entre el *acontecer* de la interrogación, y las *representaciones* que pretenden fijarla y disciplinarla. Porque a la sana inquietud de saber nos la podemos representar como “curiosidad malsana”, o como “preguntas desestabilizadoras”, del docente o el grupo. “¿A quién se le ocurre preguntar semejante cosa?” “¿Algo le pasa a este chico, para que pregunte estas cosas tan locas!” Y es probable que desde muy chicos aprendamos a no preguntar ciertas cosas que deseamos saber, o a preguntar otras que sólo tienen que ver con lo que otros desean que sepamos.

Si alguien no pregunta nada, o si una institución o un docente no deja que emerja la pregunta, es probable que estemos ante algún tipo de deterio-

ro de la salud. Si alguien pregunta cualquier cosa, y una institución o un docente deja que emerja cualquier pregunta, es probable, también, que estemos ante algún otro tipo de deterioro de la salud.

En un caso, uno se inquieta porque no pregunta. En otro, uno se inquieta porque pregunta. Y lo que no se cuida es la “sana inquietud de saber”, que implica un espacio, que deje acontecer la interrogación, es decir, el ruego entre el deseo y el poder.

El problema radica en cómo se configura el deseo de saber como *saber desear*, y cómo representamos el poder de saber como *saber poder*. Hace tiempo que vengo insinuando que el tema puede ser pensado fecundamente *como lucha por el reconocimiento* del deseo de aprender y el poder de enseñar. Pero no como si fueran dos lugares constituidos fuera de la relación, sino como ese espacio mediador entre deseo y poder que nos va constituyendo como sujetos “bien” educados, o sociales, que, en cuanto tales, no nos dejamos seducir por la alternativa falaz: o deseamos, o podemos. En realidad, deseamos poder y podemos desear porque sabemos que nos constituye una sana inquietud de saber, y sabemos, también, que podemos enfermar, por no querer saber nada o por querer saberlo todo o por resignarnos a no poder saber nada o por ilusionarnos con poder saberlo todo.

Este espacio constituyente de la sana inquietud de saber, como reconocimiento del deseo de saber y el poder de saber, que está entre el deseo de aprender y el poder de enseñar, no es otro que el *espacio público de la ciudadanía*, en tanto lugar donde la libertad del deseo se configura desde la igualdad del poder, y la igualdad del poder respeta la libertad del deseo. La sana inquietud de saber sólo puede darse en un espacio público, donde el deseo de aprender y el poder de enseñar puedan configurarse como el derecho humano a la educación. En este sentido, desde hace tiempo, la escuela es un lugar de posible vigencia de lo público y, por lo mismo, es un tiempo de esperanza.

Esta creencia y esta esperanza se apoyan en la capacidad que se tenga de ser críticos y reconfiguradores del espacio público, fuertemente devuelto en esta primacía salvaje del mercado donde nos toca vivir. En este sentido, quisiera terminar con el correlato de la pregunta, que fue por donde empezó este apartado. La respuesta, o mejor, la capacidad de dar respuestas, es decir, la *responsabilidad*. En este caso, responder y hacernos responsables de “esa sana inquietud de saber”. Claro, revisando primero nuestras propias relaciones con el conocimiento: ¿deseamos saber?, ¿podemos saber?

Si cuidamos nuestra inquietud de saber, y la de quienes nos interpelan en nuestro poder saber, porque desean saber, seguramente cuidaremos un poco más nuestra salud y, al mismo tiempo, podremos integrar mejor todas las estrategias a nuestro alcance para responsabilizarnos, desde lo nuestro, del cuidado de la salud de todos, y de cada uno.

Aristóteles, dice, en el mismo libro de la *Metafísica*, que el conocer no es otra cosa que la autoconciencia de la vida y el gozar de eso.

10

VIDA COTIDIANA Y TRABAJO ESCOLAR*

La educación como la “pasión” por aprender a vivir bien

Se trata de pensar la educación desde las relaciones entre vida y escuela, o cotidianidad y trabajo escolar.

Los educadores afrontamos hoy nuevas y difíciles exigencias. La relación entre la formación que recibimos y las respuestas que a diario tenemos que dar no es normalmente sentida como suficiente. Esto puede generar dos actitudes frecuentes en la docencia: o el desánimo y la disminución de la autoestima, ante la dificultad para encontrar formas de resolver los problemas cotidianos, o bien el abroquelarse en alguna forma de autoritarismo, como una manera de negar el problema o no dejar que aflore.

Además, la demanda a la escuela de permitir un “anclaje” en supuestas certezas sociales, tradicional función socializadora, entra en tensión con la demanda de que permita “levantar las anclas”, para que los alumnos puedan “navegar” en espacios abiertos por horizontes de incertidumbres, más o menos amenazantes.

El exponencial desarrollo científico-tecnológico, la competitividad salvaje de los mercados, las nuevas formas de circulación de la información y

* Texto publicado como cuadernillo en la Universidad de Lérida, España, en 2000. La presente versión tiene importantes modificaciones.

de la imagen, la comunicación intercultural y la fragmentación intracultural, los nuevos movimientos sociales y la dificultad para constituir vinculaciones, más allá de los consensos puramente estéticos o del gusto, sumados a los persistentes fantasmas del hambre, la enfermedad, la ignorancia, la exclusión y la intolerancia en el planeta, todo parece generar un escenario donde “lo sólido se desvanece”, convertido en mucha información siempre “a-la-mano”, pero sin poder cerrar nunca esa mano para sentir que algo se sabe, y ni siquiera poder abrirla y extenderla a otros para estrechar la distancia y reconocerse en el mismo barco.

En este contexto de profundos cambios, que afectan el sentido de la función docente y de la institución escolar, se proponen en este capítulo algunas reflexiones en torno a las difíciles relaciones entre la *vida cotidiana*, por un lado, y el *trabajo escolar*, por el otro, desde el complejo desafío de “aprender a vivir (hoy) con sentido”. Como decía A. Gehlen (1982), somos el único animal que tiene plasticidad “pulsional”, algo así como “inespecificidad” para nuestra energía vital. A diferencia de otros seres vivientes, tenemos que ir formando una “imagen” de nosotros mismos, para entonces saber cómo orientar el esfuerzo por vivir. Aprender construyendo identidad social e histórica transforma nuestra individualidad específica en una subjetividad singular.

Es pertinente intentar una aproximación entre *vida cotidiana*, donde se trama el hilo de esa formación “social” de la identidad, y *trabajo escolar*, ese *plus* de socialización, que, por un lado, forma parte de esta misma trama y que, por otro, pretende ser un lugar de legitimación crítica de sus sentidos.

En primer lugar, se intenta presentar la fecundidad teórica del tema de la vida cotidiana con una somera revista a preguntas y posiciones que están siendo muy relevantes en los enfoques de las diversas ciencias humanas. En segundo lugar, se trata de dar cuenta de ciertas tensiones constitutivas de ese recorte en la cotidianidad que es el trabajo escolar, mostrando la diversidad de sentidos que podemos atribuirles. En cada caso, y atravesando los diversos puntos, quisiera mostrar algunos aportes específicos del psicoanálisis para comprender estos sentidos. Propongo condensar este aporte en una categoría de “nexo” entre vida cotidiana y trabajo escolar o cotidianidad escolar: la *pasión por aprender a vivir*.

1. LA COTIDIANIDAD COMO CONSTRUCTORA DE SUBJETIVIDAD TEÓRICO-PRÁCTICA

¿Por qué ha adquirido en los últimos tiempos un especial relieve el estudio de la vida cotidiana en las ciencias sociales?

En primer lugar, porque desde la *historia* se produjo un desplazamiento importante para la comprensión de los fenómenos sociales. Frente a la historia casi reducida a los hechos militares y políticos, y sus protagonistas más o menos heroicos, ya Braudel (1969) había diferenciado entre los procesos de “larga duración” y los de “corta duración”, y había establecido, de alguna manera, una distinción entre las *estructuras* históricas y los *sucesos* particulares, en cierta medida degradados al nivel de *anécdotas*.

Esto trajo como consecuencia un desplazamiento desde los “grandes nombres” hacia lo simplemente “anónimo”. Sin embargo, el riesgo del enfoque se centró en la lisa y llana disolución de los acontecimientos en las estructuras. Es decir, lo “anónimo” se interpretó como “no sujeto” (de acuerdo con ciertos postulados fuertes del estructuralismo).

Frente a esta reducción comienza a rescatarse este anonimato como “vida cotidiana de los sujetos”, y no como disolución de la subjetividad. Sin embargo, esto necesita algunas precisiones.

Por lo pronto, para muchos –Ariès y Duby (1985), por ejemplo–, la vida cotidiana se desliza hacia la *idea de lo “privado” en oposición a lo “público”*. Aquí la hipótesis es tratar de comprender los fenómenos históricos, no sólo desde las decisiones del “Estado” –en toda su amplitud– ni tampoco sólo desde las decisiones de los “ideólogos” –en toda su amplitud–, sino atendiendo al tejido de relaciones sociales, *fuera de la escena de lo público*. Una especial atención merecen, en esta perspectiva, los ámbitos de las interacciones domésticas, las escolares, las recreativas, los intercambios económicos entre individuos.

Se trata de atender a un *desdoblamiento del escenario histórico*. Esta “otra escena”, la de lo privado como cotidianidad, donde emergen las historias singulares, encuentra un fuerte aliado en el psicoanálisis.

Se trata de criticar las “razones de la historia”, por un lado, haciéndose cargo de todas aquellas esferas sociales que no quedaban reguladas desde lo público (el derecho o el control social explícito), y de los costos que tenían para los individuos estas regulaciones, y, por otro, mostrando cómo se

efectuaba la subjetividad social a partir de las formas “íntimas” (familiares, individuales) de vivir las normas y las regulaciones sociales.

Paralelamente, se trataba de ver cómo se da una “formación de la privacidad” a partir de las mismas regulaciones sociales y públicas. La hipótesis de Freud sobre *el malestar en la cultura*, por el costo pulsional de los procesos de socialización, tiene mucho que ver con atender explícitamente a esta “otra escena” de la historia.¹

Para otros, en cambio, atender a la vida cotidiana es atender a las *prácticas sociales*, en oposición a las prácticas políticas, pero como formas de sutiles prácticas ideológicas, donde se ejerce, desde determinados saberes y con eficacia, el *control social* sobre la vida, los cuerpos, las singularidades, las acciones de los individuos. Se trata de indagar el campo donde operan los saberes su verdadera alianza con los poderes. Un Foucault, por ejemplo, nos ha enseñado a diferenciar razones *específicas* de esta alianza, según se trate del goce (sexualidad), del cuidado del cuerpo (historia de la clínica), de los bordes de la salud mental (historia de la locura), del “vigilar y castigar” (historia de las formas jurídicas) e, incluso, de la formación de sujetos por el discurso pedagógico (Foucault, 1977, 1986, 1991).

Esta preocupación por criticar *la retórica del poder*, es decir, la eficacia del saber-poder para disciplinar la subjetividad, se asemeja mucho al papel de la “ley” en el psicoanálisis para la constitución de la identidad (y la formación del inconsciente). Se trata de describir esos “sistemas en la dispersión”, donde verdaderamente se opera la construcción de subjetividad social. *Omnes et singulatim*, todos y uno por uno, como dice ese programa que dejó diseñado Foucault (1995), de “crítica de las razones del poder”. El psicoanálisis intenta hacerse cargo del “sufrimiento” de esta subjetividad sujeta, sobre todo desde la hipótesis de un destino de las pulsiones, ligado a la represión.

Hay, finalmente, un tercer grupo de trabajos, en el campo de la historiografía, que tienden a valorizar la vida cotidiana en tanto “contrapartida de sentido” en el *protagonismo histórico*, ya sea en la línea de mostrar las “debilidades de los héroes” (el pulular impresionante del género “biografía”), como en la línea de mostrar las “fortalezas de los anónimos” (se deben señalar aquí los innumerables escritos en torno al tema de la “recepción cultural diferenciada” y de las modalidades de “resistencia”). Lo coti-

1. Es explícita la relación de historia y psicoanálisis en de Certeau (1978). Cfr. también Le Goff (1991).

diano rescata, en esta línea, lo *común*, lo *popular* y lo que tiende a llamarse *nuevos actores sociales*

Es interesante este esfuerzo por diferenciar lo común y lo popular de las “masas”. Los aportes críticos que la *psicología de las masas* ha puesto de relieve, sobre todo en relación con los fenómenos de identificación y seducción, han ayudado –sin duda– a despejar el camino.

Creo que la cotidianidad, en estas perspectivas ligadas a la comprensión de la historia, ha obligado a rescatar por los menos tres cuestiones epistemológicas centrales:

1. la importancia de los “acontecimientos” sociales;
2. la importancia de las “dispersiones” políticas;
3. la importancia de las “mediaciones” culturales.

Además, y más brevemente, también en la *antropología* se produjo un viraje fundamental, desde los estudios de las instituciones sociales como *funciones* para satisfacer necesidades, pasando por el trabajo en torno a la *estructura* lógica o de pensamiento que subyace tras estas instituciones, para llegar al enorme campo de las *interacciones simbólicas*, o intercambios de sentidos, que obligan a estudiar más a los “actores” y sus construcciones de sentido al “interactuar”, que a las necesidades básicas o la lógica del pensamiento.² Importa más la *descripción densa*, como la había llamado ya Ryle (1967) y retoma Geertz (1987), que los análisis funcionalistas o estructuralistas. Nuevamente, acontecer, dispersión, mediación.

Se trata de captar, como dirían los psicoanalistas, “el otro sentido”. Los estudios de “antropología escolar”, Giroux (1990) y MacLaren (1994), son un buen ejemplo de esta perspectiva y de la recepción del psicoanálisis que implican.

Una evolución parecida se produjo en los estudios sobre la *lengua*, donde la impronta pragmática, que hegemoniza hoy la mayoría de los estudios, nos ha obligado a atender, más a los “usos” que a las “estructuras”, más a los “contextos” que a las “gramáticas”, más al “lenguaje ordinario” (y su lógica) que a los “lenguajes formalizados” (y la suya). Los desplazamientos en la semiótica, desde la sintáctica y la semántica hacia la pragmática, o desde las estructuras a las situaciones de comunicación y de contexto, son centrales.³

2. Para una visión de conjunto, cfr. Azcona (1987).

3. La distinción semiótica entre una dimensión “sintáctica”, “semántica” y “pragmática” remite a Morris.

Se rescatan, en estas nuevas focalizaciones de los estudios antropológicos y de la lengua, tres cuestiones:

1. la importancia de las “interacciones” concretas y cotidianas, para entender el significado de las conductas institucionales y su relación con las organizaciones sociales;
2. la importancia de los “usos” ordinarios y cotidianos del lenguaje, para comprender los sentidos construidos por los sujetos y su relación con el lenguaje hegemónico;
3. la importancia de los “contextos” discursivos, para entender las reglas de la comunicación eficaz y su relación con la transmisión de sentidos.

La incidencia de estos enfoques para la comprensión de lo escolar se puede ver en la enorme influencia que han tenido los trabajos de *psicoanálisis institucional*, con distinciones como la de lo “instituyente” y lo “instituido” (Castoriadis, 1999), o bien los trabajos de pedagogía crítica del discurso escolar, como la idea de las *segmentaciones* que ha trabajado Bernstein (1994).

En el campo mismo de la *filosofía*, finalmente, la cotidianidad ha ganado un lugar nuevo. Por un lado, a partir de la importante distinción entre *cotidianidad* como masividad o alienación en lo anónimo del “se” (Heidegger, 1968), y *autenticidad* como “estado de resuelto” y decisión de vivir la singularidad, desde el ser para la muerte o el proyecto existencial mismo. En este sentido, se construyó un cierto sentido “elitista”, que rechaza la cotidianidad como cuestión de las “masas” y le contrapone una noción de autenticidad y de decisión (Ortega y Gasset, 1961).

En esta misma línea –en el fondo de herencia fuertemente “estoica”, “humanista” e “ilustrada” (en el sentido moderno estricto de la palabra)–, hay que contar la larga tradición de rechazo de los “muchos” (Heráclito), de los saberes “dóxicos” (opiniones), de las conciencias falsas, de los “hombres últimos o no superiores” (Nietzsche).

Sin embargo, podrían recordarse aquí los importantes estudios de H. Arendt (1998) sobre la “vida activa” y su tesis de la formación del carácter como el gran tema de la práctica cotidiana, en contraposición a la transformación productiva. Es el tema de la dimensión, más pedagógica que técnica, que tiene la política. También los trabajos de Agnes Heller (1977) sobre

la “vida cotidiana”, con su esfuerzo por rescatar las tramas de sentidos cotidianos, donde los sentimientos y las emociones tienen su enorme peso.

¿Hubiera sido posible todo este trabajo sin la presencia del psicoanálisis?

Sin embargo, tanto la reflexión más “hermenéutica”, que rescata el ser-en-el-mundo como anterior y fundante del ser-ante-los-ojos, y que terminará rescatando las tradiciones y las conversaciones en oposición a las críticas iluministas (Gadamer, 1960) y a las constricciones epistemológicas (Rorty, 1989), como la reflexión más “neomarxista”, que se propone revisar la “teoría de las necesidades” (Heller, 1998; Elster, 1997), postulan, en realidad, una nueva forma de plantear la subjetividad, más relacionada con las esferas del “sentido común”, las “creencias”, los “símbolos”, que con las esferas de los objetos y las normas. El deseo, el lenguaje, las formaciones discursivas, las identidades fragmentadas son lugares de real intersección, donde el psicoanálisis y ciertas formas de hacer filosofía dialogan muy estrechamente.

Las distinciones entre ser y ente, entre acontecimiento y discurso, entre realidad y objeto, entre necesidad y demanda, son señales decisivas para instaurar una crítica de las rupturas con la vida cotidiana. Es decir, se agrega el tema de la *ambigüedad* de la vida cotidiana. Esto se nota con fuerza en las reivindicaciones de un pensamiento de la diferencia (Deleuze, 1968; Vattimo, 1986; Derrida, 1967) y la postulación de una desconstrucción de los conceptos y discursos que congelan el imaginario, tanto singular como social. La llamada “pedagogía crítica” es un buen ejemplo de recepción de estos enfoques y sus explícitas relaciones con el psicoanálisis.

Hay finalmente una línea de reflexión que buscó por el lado de la *tribalización* de la vida en la “aldea global”, o bien de la retirada a la construcción de los espacios pequeños y los tiempos presentes, en la era de las simulaciones, los no lugares y las comunicaciones virtuales (Maffesoli, 1990; Castell, 1996, por citar sólo algunos). Por otro lado, esto se une a las importantes reflexiones sobre la hibridez de las culturas (García Canclini, 1990) y, sobre todo, el papel de los medios de comunicación masiva en la construcción de nuevos sujetos y actores sociales (Martín-Barbero, 1997, por ejemplo).

Es una hipótesis fuerte decir que lo ganado en este nivel actual de reflexión es entender la cotidianidad como espacio (rítmico y ambiguo) de construcción de subjetividad social. Subjetividad social que se define por

la construcción de un saber, de un poder y de un desear, que involucran un no saber, un no poder y no permitirse desear. Desde esta tensión se actúa efectivamente y se lucha por el reconocimiento de la singularidad. Y en todos estos temas los aportes del psicoanálisis no son pocos.

Naturalmente que esta "subjetividad" social puede ser un "objeto" construido desde los mecanismos de control social, de imposición ideológica, de descalificación y de mera adaptación socializadora. Creo que el tema crítico es el *disciplinamiento* de esta potencial subjetividad social más "libre" y su transformación en una subjetividad social más "atada". El supuesto de la crítica, como lo ejemplifica Laclau (1996), es avanzar hacia una emancipación desde la diferencia, es decir, desde las "dislocaciones" en las estructuras de los discursos y de los sistemas globales (fundamentalmente, las propias del capitalismo tardío o postindustrial), única alternativa de radicalizar la democracia.

2. EL "TEXTO ESCOLAR" DE LA COTIDIANIDAD

Justamente en este lugar se inserta la cotidianidad escolar. Se trata del espacio social donde se construye subjetividad más o menos disciplinada, desde la transmisión del saber controlado socialmente, mediante instituciones que intentan incorporar las singularidades a la sociedad. En realidad, aquí se desarrolla la reflexión actual en torno al sujeto educativo o, como lo llaman algunos, el sujeto pedagógico (categoría central en la ya citada "pedagogía crítica" y con fuerte influencia del psicoanálisis).

La educación en general, y la escuela en particular, cumplen un papel central en la mediación constructora de subjetividad. Y lo hacen, porque justamente se mueven con el tiempo de la "larga duración" y de los "acontecimientos instantáneos", de las contaminaciones de lo "privado y lo público", de lo "particular y lo universal", de las "gramáticas y de los discursos". Por otro lado, la educación es una práctica social donde el "disciplinamiento" y el "control simbólico" constituyen un rasgo definitorio, donde las prácticas comunicativas y las interacciones simbólicas son cotidianas, donde, en cierto sentido, parece representarse el "das Man" (el "se" anónimo del que habla Heidegger), pero simultáneamente emerge el ámbito del "proyecto", del "poder ser", etc. También parece ser un lugar ejemplar para trabajar las "dislocaciones" de las instituciones como "estructuras" en lo po-

sible y nuevo, y poder explorar posibilidades inéditas de contratos instituyentes más libres y democráticos. La escuela es, decididamente, un ámbito que organiza y legitima de alguna manera la cotidianidad en la sociedad.

Las hipótesis que se manejan, por el momento, parten de un supuesto para tratar de aclarar un poco la situación y proponer alguna alternativa: es fundamental distinguir "experiencia" y "acción", en el sentido fuerte de la dialéctica hegeliana en la *Fenomenología del espíritu*. La *experiencia* está dominada por la impronta contemplativa, por la relación con lo otro-en-sí y con una sutil y progresiva pérdida de la identidad en el océano de una subjetividad confundida con el *anima mundi* o el logos universal. Se trata de aprender a salir de la "mera opinión" y abrirse a una supuesta verdad "objetiva". La escuela profundiza este descentramiento (que tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia) y pretende orientarlo.

La *acción*, en cambio, que siempre es un delito singular, transgrede la norma establecida y se mueve en la esfera de lo práctico (la apetencia, el deseo, la libertad). Se pone en juego un *sí mismo*, que lucha por su reconocimiento y que tiene como resultado una progresiva aceptación del otro, aprendiendo a convivir con él: es el *estado de derecho*. Se trata de aprender a salir del mero aislamiento singular y abrirse a un supuesto bien "común". La escuela profundiza este descentramiento social y pretende legitimarlo.

El supuesto es que la educación traduce esto en una importante dialéctica del reconocimiento, pero cuyos términos son el deseo de aprender y el poder de enseñar. El deseo de aprender está ligado a la singularidad de un sujeto-identidad, que sabe que es experiencia y acción, teoría y práctica. El poder de enseñar está ligado a algún tipo de representación de la universalidad y la legalidad, conformadas en la materialidad de las estructuras instituidas para controlar la circulación de las informaciones (válidas) y el cumplimiento de las normas (legítimas).

Estos supuestos nos han llevado a plantear una *concepción normativa de la educación misma*,⁴ como posibilidad de no reducirla ni al ámbito de una aplicación de principios meramente formales y abstractos (ética aplicada), ni tampoco a la confusión de la ética con la retirada de la subjetividad en cada intento de identificación y representación (lo que se ha llamado en el primer capítulo de este libro "un psicoanálisis aplicado").

4. Véase el capítulo primero del presente libro.

Se propone distinguir, para analizar el “texto” de la cotidianidad escolar, algunas reglas de construcción de su trama, por un lado, y los procesos de producción de sentido de sus actores, por el otro. Con las primeras nos referimos a ciertos supuestos normativos constituyentes del espacio o escenario de la cotidianidad escolar. Con los segundos, a ciertos procesos ideológicos condicionantes del sentido de esas acciones cotidianas.

a. Las reglas de construcción de la cotidianidad escolar

Hay tres ámbitos privilegiados en la cotidianidad escolar para la construcción “disciplinada” de subjetividad social.

- *Trabajos y juegos.* La vida escolar encuentra una primera regla de construcción de su cotidianidad en la siguiente formulación. El tiempo escolar se divide en dos: hay un tiempo dedicado al trabajo (clase) y un tiempo dedicado al juego (recreo). La regla que define el uso del tiempo de trabajo se puede formular así: “durante el tiempo de trabajo todas las energías (intelectuales y volitivas) tienen que ponerse al servicio de un objetivo: aprender lo que se enseña”. Mientras que para el tiempo de juego se puede decir: “todas las energías (afectivas y motrices) sobrantes tienen que descargarse en el patio o en el campo de juego”.

En suma, la escuela propone conferir ritmo a la cotidianidad con una distinción de escenarios: uno fuertemente pautado, dirigido a cada individuo, bajo el supuesto de que la subjetividad se disciplina mediante el control del aprendizaje de contenidos y el uso de la palabra y el silencio. Otro, aparentemente menos pautado, y mucho más indiferenciado, pero también fuertemente controlado, bajo el supuesto de que la subjetividad no puede disciplinarse sin dar ocasiones de descarga. Se supone que, en el primer escenario, los protagonistas son la inteligencia y la palabra (oral y escrita), mientras que, en el segundo, son los afectos y el movimiento (libre o más pautado). También se supone que, en el primer escenario, la comunicación está mediada por el docente, mientras que, en el segundo, son los alumnos quienes eligen sus interlocutores o compañeros de juego.

Se pueden ver ciertas metáforas, que constituyen la trama de sentido abierto de esta primera regla. Concentración para el trabajo *versus* disper-

sión para el juego. Atender *versus* descargar. Preguntar *versus* gritar. Quietud *versus* movimiento. Silencio *versus* ruido.

Este aspecto de la cotidianidad escolar tiende a producir una escisión en la cotidianidad del sujeto: a) se es sujeto “universal” (de la experiencia de aprendizaje) disciplinando el cuerpo; b) se es cuerpo “singular” (en los bordes de la enseñanza y el aprendizaje) expulsando la subjetividad “que piensa”. Esta estructura escindida del sujeto puede disfrazar la constitutiva, y dar la ilusión de que efectivamente hay algo así como dos cosas: la “mente” y el “cuerpo”.

- *Palabras y ritos.* Una segunda regla de la cotidianidad escolar tiene que ver con las formas en que se resuelve la tensión entre la palabra y el rito. En la escuela se aprende un manejo ritual del tiempo: el *inicio* y el *fin*, como tiempos “fuertes” (formaciones, izada y arriada de la bandera, discursos, saludos). Y se aprende también un manejo ritual del espacio: el ingreso mismo en la escuela como un rito de iniciación, porque se debe marcar la diferencia con el espacio cotidiano extraescolar, se trata de un ingreso en otro espacio, el del templo del saber. A partir del inicio se debe transformar la subjetividad y, en cada final, se puede volver a recuperar sus atributos. Hay otro manejo ritual del tiempo que tiene que ver con las “pruebas” de la pertenencia o no al escenario fuerte de la escuela: evaluaciones, visitas de directores, preguntas del maestro, corrección de cuadernos, inspecciones de orden y limpieza. Se trata de la ritualización del tiempo fuerte de los resultados, en oposición al tiempo débil de los procesos. Finalmente, hay una tercera ritualización que tiene que ver con los tiempos fuertes de las fiestas, celebraciones y conmemoraciones, que marcan también una diferencia con el tiempo de las rutinas del aprendizaje de los contenidos enseñados. Suelen ser ritos de “identificación” y de “catarsis”, que se vinculan a la posibilidad de representarse de alguna manera la pertenencia a lo común, y de poder asegurar la aprobación de los “adultos”.

Lo que parece más significativo de este aspecto de la cotidianidad escolar es la formación de un sujeto *que no habla, pero actúa*, escindido de un sujeto *que puede hablar, sin actuar*. Esta distinción entre palabra sin actuaciones y ritos sin palabras propias escinde en el sujeto su expresividad y su

inteligencia estratégica de su adaptación y repetición de gestos. Muchos de estos procesos pueden ser iluminados desde hipótesis psicoanalíticas.

- *Normas y sanciones.* En realidad, tanto la distinción entre trabajo y juego como la oposición entre lo ritual y lo ordinario van acompañadas de un verdadero decorado de normas y sanciones, que aseguran los correspondientes climas de cada escenario y los límites dentro del cual es posible “moverse en la escuela”. Hay normas que explicitan lo que se puede y no se puede, mediante reglamentos y directivas, y hay otras normas que producen el mismo efecto, pero mediante lo implícito de estilos, modos, miradas, gestos. La noción de obligación y de sanción a la transgresión tiene que ver con una fuerte cuestión de identificaciones con ideales de “buen alumno” o de “alumno regular” o “fuertemente indisciplinado”. Las normas tienen un marcado acento de adaptación a las reglas de juego, más que de posibilidad de discutir su racionalidad o su sentido.

Tendríamos elementos más que suficientes para hablar, analógicamente, del “malestar en la escuela”.

b. Los procesos de producción de sentidos en la cotidianidad escolar

Justamente, a partir de la reflexión hecha sobre la construcción de la cotidianidad escolar, desde la distinción de trabajo y juego, y la distinción entre acciones ordinarias y acciones rituales, con el conjunto de normas y sanciones que la acompañan, es posible preguntarse por los procesos de comprensión o producción de sentido, en relación con este texto de la cotidianidad escolar. Esta cuestión es central, porque decide sobre la forma en que la subjetividad pedagógica se constituye, relacionada con la vida cotidiana en general.

- *Apéndice “de” la otra cotidianidad.* Hay un discurso escolar que pretende mostrar la continuidad entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa fuera de ella. Se centra en pensar la escuela como si fuera una familia. Se busca generar un clima semejante al de una familia tipo. Normalmente este tipo de sentido se construye sobre la base de un doble mensaje, porque simultáneamente se suele hablar de coherencia entre lo que la escuela

intenta y lo que se espera de la familia, y de incoherencia entre ambas realidades sociales que constituyen la vida cotidiana del alumno. Esta forma de entender el sentido de la cotidianidad escolar, como “apéndice” de la otra cotidianidad, lleva consigo algunas dificultades serias.

Por un lado, la diversidad actual de grupos familiares y la marcada influencia de los medios de comunicación en la cotidianidad de los alumnos deja casi sin referentes la posibilidad de entender la continuidad. Por otro lado, los esfuerzos por hacer que la escuela sea semejante a lo que pasa en la calle, o en la familia, o en la televisión, terminan bordeando lo grotesco si no el ridículo. Además, pareciera que esta tendencia a asimilar la escuela a una “familia” es decreciente a medida que avanza la escolaridad en el discurso pedagógico, cuando quizás la necesidad real de los niños y adolescentes vaya en sentido contrario. Finalmente, es obvio que esta producción de sentido de la cotidianidad como “apéndice” de la familia marca fuertemente la singularidad de los actores, que buscan ubicarse desde sus propias experiencias y necesidades concretas. Sin embargo, como diría el psicoanálisis, hay un núcleo de “verdad histórica” en el relato de la escuela como segunda familia.

- *Ruptura “contra” la otra.* En el otro extremo, en relación con la anterior, podemos situar la construcción de un sentido de la cotidianidad escolar como “ruptura” con la otra. Ruptura que puede significar, desde “idealización”, que llena vacíos y huecos, hasta “infierno”, que se desea terminar pronto, añorando los otros espacios y los otros tiempos. Este discurso viene reforzado, muchas veces, por referencias a la crisis de la familia, a la influencia de los medios, a los peligros de las calles y las compañías. Una particular atención merece, en este contexto, el tema de la agresión en la escuela. La interpretación lineal de buscar sus causas en la violencia extraescolar reinante parece, al menos, simplista. Muchas veces, la agresión en la escuela es síntoma de la ruptura que la cotidianidad escolar permite, pero cabe preguntarse ruptura de qué y para qué, en cada caso. Porque no se trata de la ruptura “en sí”, sino de su sentido.
- *Paréntesis “entre” una que hay que dejar y otra que hay que esperar.* La cotidianidad escolar puede instalarse como un tiempo y una sala de espera. Su significación puede relacionarse con dos aspectos: o es un tiempo que permite liberarse de la rutina extraescolar, o es un tiempo que otorga rutinariamente un ritmo a la espera de la vida libre de rutinas que el imaginario instala. La sensación de “perder el tiempo” suele ser muy fuerte

en esta construcción de sentido de la cotidianidad. Normalmente, esta idea de pérdida de tiempo va asociada a la de “no poder hacer lo que se quiere”, cuando uno se libera ya de la rutina doméstica, pero no ha entrado todavía en los compromisos adultos. Todo el discurso pedagógico sobre lo que servirá después, la postergación del sentido, el reconocimiento posterior de que ciertas cosas escolares valían la pena, refuerzan esta sensación de paréntesis. Esta forma de entender la cotidianidad escolar obstaculiza fuertemente el compromiso con las tareas escolares y con las relaciones vinculares que conlleva. Se trata, más bien, de *pasar el tiempo mientras...*

- *Reconstrucción y resignificación “para” cualquier cotidianidad.* Finalmente se puede plantear la intencionalidad pedagógica, en relación con la cotidianidad escolar, en términos de un trabajo de *reconstrucción y resignificación* que prepare al sujeto para cualquier cotidianidad. Así, los sentidos de “apéndice”, “ruptura”, “paréntesis”, que suelen estar presentes en diversas dosis y en diferentes actores escolares, pueden ser dirigidos en la línea del aprendizaje de una subjetividad cotidiana, capaz de desenvolverse en varios ritmos, contextos, sentidos. Se trataría, entonces, de aprender a vivir articulando contextos.

Cabe preguntarse, entonces, qué tipo de subjetividad social crea la cotidianidad escolar. Naturalmente, la respuesta no puede ser única ni reduccionista. Pero es necesario analizar qué tipo de subjetividad pedagógica marca la subjetividad de cada individuo escolarizado, disciplinando su deseo, su saber y su poder. Porque, en cualquiera de los sentidos mencionados y en los ámbitos que hemos distinguido como “fuertes” en la cotidianidad escolar, lo que interesa es ver cómo se resuelve la incorporación a la propia subjetividad de las marcas sociales que la escuela transmite. Y cómo puede la subjetividad de cada uno ir construyendo, también, *nuevas* marcas sociales, menos ilusorias, ciertamente, y más justas, en todos los casos.

3. A MANERA DE CONCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN COMO “PASIÓN” POR APRENDER A VIVIR BIEN

Hay complejos procesos mentales mediante los cuales vamos construyendo estructuras y redes que nos permiten constituirnos como sujetos del conocimiento y del habla: se trata de la *formación de la subjetividad*, que,

como sabemos, pasa por sucesivos estados o momentos del desarrollo y siempre necesita del contexto social. Sin embargo, es necesario también hacer una crítica de la “linealidad” de estos (y otros) procesos mentales, por medio de la comprensión de esa otra escena constitutiva de la subjetividad que Freud llamó básicamente la *formación del inconsciente*, y que trató de explicar con una teoría de la sexualidad infantil y una teoría de la represión o destino de las pulsiones.

Por decirlo de la manera más sencilla posible, el psicoanálisis insiste en decirnos que constituirnos como sujetos no es sólo un *a priori* funcional cuando conocemos, o un *a priori* de gramática innata cuando hablamos, sino que es, además y simultáneamente, una lenta y dolorosa historia singular y social. Y justamente, por esta lenta y dolorosa historia singular y social, cuando conocemos, en realidad, siempre estamos también ignorando, y cuando hablamos, siempre estamos, en realidad, también callando.

Entonces, la trama de pequeñas historias, interacciones o intercambios simbólicos, formas de vida que dan sentido al uso de las palabras y a la pretensión de saber, todas estas cuestiones afectan la formación del inconsciente. El inconsciente, esa memoria callada, pero que habla cuando menos lo imaginamos, y que conserva siempre –amordazada quizá– la posibilidad de elegir una vía alternativa. Es decir, la pulsión que puede vencer es la de *vivir*, pero, para eso, tenemos que aprender a vivir. Pero este aprender a vivir es con otros, y no contra otros o sin otros. Por eso hay norma, regla, ley.

Desde lo cognitivo como desde lo pulsional somos ya potenciales ciudadanos justos, y potenciales sujetos moralmente autónomos. Es la educación el complejo proceso donde, y en buena medida, lo ético y lo político que nos constituye toma rostro, nombre y sentido. Por eso, la educación es un derecho humano y por eso estamos obligados moralmente a respetarlo y hacerlo vigente.

Es aquí donde están las razones de educar: porque interesa más amar que odiar, unir que fragmentar. Como dice Freud, *Eros* puede ser más fuerte que *Tánatos*, pero sólo si tenemos la *pasión por aprender a vivir*.

La pasión se relaciona con el dolor y el sacrificio; se relaciona con la ruptura de la ilusión de serlo todo y de saberlo todo; se relaciona con el “malestar”. Justamente esto se llama “deseo”. Y se trata de deseo de saber. Pero sólo hay deseo si el aprendizaje del sentido de la vida tiene verdaderamente pasión, es decir, dolor, sufrimiento, saber que no se sabe todo, que hay tiempo finito y, sobre todo, que hay otros con quienes y de quienes *aprender a vivir con sentido*.

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: NARRATIVA DE UNA DIFERENCIA*

Los perfiles ético-políticos de la educación de los que viene tratando este libro, desde la hipótesis central de la educación como “mediación normativa”, pasando por temas como la relación de la educación con los derechos humanos, las políticas públicas, la ciudadanía y la especial atención a la formación del sujeto moral, el lugar del otro, de la conciencia, del cuerpo, de la cotidianidad, han ido haciendo presente la importancia del pensamiento crítico y la necesidad de que el interés emancipatorio, como diría Habermas, guíe nuestro conocimiento. Es en esta línea reflexiva que parece importante detenerse a ver las relaciones del psicoanálisis con la educación, ya que esa relación está presente en varios de los capítulos anteriores, de diversas maneras y con diversos sentidos.

Pensar las relaciones entre educación y psicoanálisis necesita algunas precisiones o aclaraciones previas.

En primer lugar, no se trata de comparar dos cosas simétricas. La educación es, en realidad, una forma de nombrar un campo de la experiencia

* Este texto tiene como base una conferencia pronunciada en la Universidad de Lérida, España, en el año 2000, que fue publicada y traducida al catalán: *Psicoanàlisis i Educació: narrativa d'una diferència*, en *Transversal. Revista de Cultura Contemporània*, N° 11, Ayuntamiento de Lérida, 2000, págs. 30-34.

humana. El psicoanálisis, en cambio, es una teoría (o un conjunto disciplinar de teorías) que intenta dar cuenta —como toda teoría— de un conjunto de fenómenos, para los cuales constituye categorías de análisis y objetividades diversas. Entre estos fenómenos, también está la educación en su conjunto como parte de la cultura, y en particular ciertos procesos “educativos”, que también el psicoanálisis intenta abordar.

En segundo lugar, tampoco se trata de acercar dos categorías unívocas en sí mismas, o con relativa unidad de significación. Hay tantas formas de comprender la educación como lugares posibles en el discurso social. Hay tantas teorías y subteorías dentro del psicoanálisis, que hablar del psicoanálisis parece un abuso de lenguaje.

En este capítulo nos proponemos sugerir algunos itinerarios posibles para recorrer las interacciones entre educación y psicoanálisis.

1. EL ESCENARIO COMÚN DE LA SOCIALIZACIÓN

La educación se relaciona con la socialización. Esto parece un buen punto de partida. No hay socialización posible para el hombre si no es en un medio educativo, es decir, donde algunos transmiten a otros saberes, modos de comportamiento, valores, normas, sanciones, técnicas, etc. En realidad, la educación se define como un proceso de socialización mediante la transmisión de saberes. Se trata de una apropiación del capital social (cultural) y, a su vez, la formación de un sujeto social a partir de un individuo de la especie humana (natural). Lo que la educación logra es constituir una subjetividad social. Por eso, bien se ha dicho que el aprendizaje de una determinada lengua es ya la primera socialización o educación.

Sin embargo, no toda socialización, aun mediante la transmisión de saberes, es —en un sentido restringido y más específico— educación. Proponemos reservar el término educación al campo que se genera cuando la socialización, mediante la transmisión de saberes, pretende algún tipo de legitimación pública. En este sentido, la educación no se confunde con el fenómeno humano de la socialización. Más bien, lo que sostenemos es que la socialización sólo puede darse en el hombre mediante procesos educativos.

No hay duda de que el psicoanálisis también se relaciona con la socialización. Pero no porque consista en el proceso mediante el cual nos socializamos (que es la educación), sino porque se propone construir una teoría sobre la so-

cialización en función de poder explicar ciertos fenómenos psicopatológicos. En cierto sentido, el psicoanálisis intenta des-andar el camino de la socialización de un individuo, con el objeto de poder formular hipótesis que (dando cuenta de ciertos acontecimientos) explicarían padecimientos y sufrimientos del individuo, y con la intención primera de poder aliviarlos, es decir, curarlos.

En este primer sentido —que es el marco fundamental de una reflexión sobre las relaciones del psicoanálisis con la educación—, sigue siendo orientadora la reflexión del mismo Freud (1925): “yo no he prestado colaboración alguna para la aplicación del análisis a la pedagogía; pero es natural que los descubrimientos analíticos sobre la vida sexual y el desarrollo anímico de los niños reclamaran la atención de los educadores y les hicieran ver sus tareas bajo una nueva luz”. Más abajo, señala Freud la importancia del psicoanálisis para la “educación preventiva de los sanos y la corrección del niño todavía no neurótico, pero desviado en su desarrollo”.

Primera forma de explicitar las relaciones del psicoanálisis con la educación: se trata de desconstruir (o des-andar) la socialización del individuo, que la educación precisamente construye o forma. En cierto sentido, el psicoanálisis instala sobre los procesos educativos ciertas preguntas críticas, poniendo claramente de manifiesto el carácter histórico-social de los procesos educativos. En este contexto, se podría decir que Habermas tiene razón: el psicoanálisis responde a ese especial interés del conocimiento que es el emancipatorio, en tanto trata de instituir una crítica a las ideologías; en este caso, la ideologización de entender la socialización educativa como un mero proceso natural.

Por otro lado, la educación atraviesa las prácticas y teorías psicoanalíticas como un horizonte más amplio, que obliga al psicoanálisis a no sustraerse ilusoriamente de sus propias dependencias de otros saberes, de determinados procesos de apropiación de sus logros teóricos, de sus relaciones con el poder social, de tener que someterse a ciertos criterios públicos de legitimación. Poder dar cuenta de los procesos de socialización mediante la transmisión de saberes con algún criterio de legitimación, lo que llamamos “las razones de educar”, incluye también al psicoanálisis como constitutivo de la subjetividad “educada” en ciertos tiempos y lugares. Es decir, como constitutivo de la cultura misma, que en parte quiere explicar, y por lo mismo “sujeto” a los mismos procesos educativos.

La educación, en este sentido, es siempre parte de una “cultura preventiva” para los ejercicios profesionales “sanos”, y que puede ser “correctiva” para los desvíos de un ámbito público de legitimación.

Si el psicoanálisis puede ser una instancia crítica de la socialización educativa, la educación puede demandar al psicoanálisis su legitimación pública (por ejemplo: la validez de sus afirmaciones teóricas, el control social de sus prácticas profesionales, etcétera).

La educación no es cualquier socialización, sino la que se hace mediante la transmisión de saberes, y no de cualquier saber, sino de aquellos legitimados públicamente.

En este contexto, ciertamente asimétrico, de relaciones básicas entre psicoanálisis y educación, se presentan algunas tensiones que pueden ayudarnos a profundizar en la fecundidad y los límites de los acercamientos y las distancias. En este sentido se construye algo así como una narrativa de la diferencia: en un escenario común, situaciones específicas construyen personajes diferentes, que, sin embargo, están juntos.

2. LA RELACIÓN ANTAGÓNICA: SABER Y NO SABER

La tensión entre saber y no saber es constitutiva del acto educativo. El campo de la educación es un espacio abierto por la interrogación. Y la interrogación se constituye desde un saber algo y un no saberlo todo. La necesidad de educación comienza cuando sabemos que no sabemos, pero cuando sabemos también que podemos saber. No hay educación posible sin un saber fisurado o tensionado desde algún vacío, pero tampoco la hay sin un saber esperado o tensionado desde algún horizonte.

El tema que importa es que la educación, si es buena educación, ahueca con astucia todo intento de “fundamento inconvencible” en lo que ya sabemos, pero desilusiona, en su proceso mismo, el “asir el horizonte” (o el “borrarlo”) en lo que vamos aprendiendo.¹

Aun en planteos aparentemente tan alejados de esta relación antagonica, como puede ser el platonismo, siempre hay una tensión con lo ya sabido (y quizás) “olvidado”, y sólo la frontera de la muerte borra el horizonte y nos confunde con el todo. Como si todo esfuerzo educativo viniera exigi-

1. La metáfora del “fundamento inconvencible” es usada por Descartes (1965) para mostrar el grado de certeza del cogito. La metáfora de “borrar” el horizonte es una de las elegidas por Nietzsche para hablar de la “muerte de Dios”. Cfr. Nietzsche (1979).

do por esa “ciencia que se busca a sí misma”, búsqueda que engendra la diferencia maestro-discípulo, como una forma de presentarse y exponerse.

Desde hace tiempo se llama a esto el “deseo de saber”. Y este deseo ancla en lo más profundo de la subjetividad individual como “esfuerzo por aprender”,² y se instala también en lo más conflictivo de las prácticas sociales y culturales como “poder de enseñar”.³

El psicoanálisis se mueve, sin duda, también en el corazón de esta tensión entre saber y no saber. Justamente, el campo de la experiencia analítica se constituye a partir de la sospecha (que se instala como “síntoma”) de que mucho de lo que sabemos, en realidad, oculta, o deforma, o desplaza lo que no sabemos. Más aún, que el “deseo de saber” no es sino (puede llegar a ser) el deseo de otro-que-sabe, en un doble sentido: de lo que nos falta, desde una ilusión de completud, y en el sentido del deseo de otro (o de unos otros) que no permiten que emerja el propio deseo. Esto último se relaciona con un “poder” (¿de “enseñar”?), que en realidad nos estaría señalando a qué tenemos que aspirar como “yo ideal”, es decir, como modelo de comportamiento y de perfección para el deseo de saber.

Lo interesante es que esta tensión entre saber y no saber, que define la subjetividad misma como escindida, es la que habita la idea de sujeto pedagógico o educativo, que consiste también en esta “mediación de la socialización” —el espíritu, diría Hegel— que pone como supuesto la “naturaleza” y como resultado la “idea”. La educación (como formación cultural o *Bildung*) es también espíritu extrañado de sí mismo. Es el espíritu que se busca a sí mismo y que no puede encontrarse en ningún modelo pedagógico.⁴

Lo que tensiona el deseo de saber y lo mantiene siempre abierto es el horizonte utópico de un saber absoluto, es decir, absuelto de todas las mediaciones (algo así como el “fin de la educación”, que es lo mismo que el

2. Glosamos la expresión, de raíz estoica, que tomará Spinoza para definir la potencia esencial del hombre: “*conatus in esse sese conservandi*”, esfuerzo por conservarse en el ser.

3. Esta idea del “poder de enseñar”, constitutiva de la condición de “maestro”, tiene mucho más que ver con una exigencia que brota del deseo mismo de saber, que de una caricaturesca idea de saberlo ya todo.

4. Esta lectura “pedagógica” de la *Fenomenología del espíritu* merecería mucho más atención. Sin embargo, ya el mismo Hegel la consideraba como “una propedéutica a la ciencia”.

“fin de la historia”). Sin embargo, para el psicoanálisis es justamente la idea de un saber absoluto lo que obtura el deseo: no deja, como diría Lacan, que emerja el sujeto como cadena de significantes. Es decir, se trata de la ilusión del significado pleno, que hace de la educación una “tarea imposible”, que positivamente quiere decir: terminable e interminable.

3. PAS DE DEUX: DISCIPLINA Y TRANSFERENCIA

Es aquí donde comienza a jugar la diferencia. La socialización educativa se propone como *disciplinadora*. Se trata de posibilitar que el individuo abandone su estado de naturaleza y se constituya o forme como *sujeto social*. Esto implica una “lucha por el reconocimiento”, sólo posible si el individuo sale de su natural estado de consumidor de lo otro, o de satisfacción inmediata de su deseo, y se convierte en sujeto productor, con el costo de ponerse a sí mismo en lo otro, y entonces aprender que lo más profundamente deseado es ser reconocido como deseo por otro deseo. Este espacio del “reconocimiento” no es otro que la socialización educativa, que disciplina con el método el “buen uso de la razón”, y normativiza con el contrato social, el “buen uso de la libertad”.

Entender que este “espacio del reconocimiento” es histórico, y no sólo social, produce una tensión nueva, que se suma a la básica de “saber y no saber”. Es la tensión entre “saberes determinados” –justamente por complejas condiciones sociohistóricas en la puesta en otro del sí mismo– y “saberes alternativos o críticos”, precisamente desde la memoria de lo olvidado o la imaginación de lo posible. Son la fidelidad al “buen uso de la razón” y la firmeza en sostener los principios equitativos del contrato las que generan el complejo campo de la *legitimación*, porque el deseo de saber, como dijimos, se desdobra en deseo de aprender y poder de enseñar.

La paradoja del campo educativo es que disciplina al sujeto para que pueda ser sujeto (que piense por sí mismo y actúe autónomamente), corriendo el riesgo de sujetar su subjetividad en formas alienadas del sí mismo. Confundir el poder de enseñar con un maestro, o un cuerpo de doctrinas y/o técnicas y/o reglas con el saber absoluto, es, sin duda, un riesgo pedagógico. Pero lo es, también, imaginar que el deseo de aprender no necesita

maestros o doctrinas o saberes de otros. Esto último genera la pseudoalternativa: o señores o siervos. Lo primero, la no menos falaz alternativa: o aprendes esto o no aprendes nada.

En este punto, una mirada crítica sobre la educación hace entender que el espacio del reconocimiento sólo puede ser un *espacio público*, justamente en el sentido de una legitimación simultánea, tanto del deseo de aprender como del poder de enseñar. Naturalmente, estas determinaciones hacen de la educación una estricta cuestión política, pero en el difícil sentido que llamaría Foucault (1995) *omnes et singulatim*, todos y uno por uno, igualdad y libertad. Y es también una estricta cuestión psíquica, pero en el difícil sentido que expresaría Aulagnier como “pasar de estar enunciado a ser sujeto de la enunciación”.

Otra es la lógica del proceso psicoanalítico. Aquí la preocupación socializadora es por los “costos pulsionales”, por las marcas más o menos patológicas –como formación del inconsciente– que deja el proceso de constitución del yo, más o menos adaptado al principio de realidad.

En este sentido, la “de-socialización” analítica se propone como *transferencial*. Se trata, por el manejo de la transferencia, de no obturar la emergencia del sujeto. Porque en la transferencia se constituye el poder sobre el sujeto. En definitiva, se trata también de un espacio de reconocimiento, pero no para construir el lazo social y sus responsabilidades públicas del buen uso de la razón y de la libertad (por el método y el contrato), sino para desconstruir el lazo social obturante del sujeto, poder cambiar la “posición sujeto”, y entonces hacerse responsable del propio deseo.

El contrapunto del psicoanálisis al “paso” de la educación es claramente diferente y, sin embargo, extrañamente armónico. El ritmo disciplinar de la educación gira sobre el “poder de enseñar” y sólo se legitima cuando el “deseo de aprender” pregunta y cuestiona, y obliga al poder a ser *público*. El ritmo transferencial del análisis se refiere, en cambio, al “deseo de saber”, y sólo se legitima cuando el “poder de enseñar” renuncia y se abstiene, y obliga al deseo a ser *singular*.

Aprender y enseñar es saber y no saber de goces y sufrimientos. Analizarse y analizar es saber y no saber de razones y contratos.

4. ENTRE EL MALESTAR Y LA RESISTENCIA

Un tercer tema en esta narrativa de la diferencia es el de la memoria cultural. El psicoanálisis, como lo definió alguna vez Paul Ricoeur (1970), estaría dentro de las hermenéuticas de la "sospecha", que se mueven en una dirección básicamente "arqueológica". Se "desconfía" de lo que se sabe y se rastrea aquello que no se sabe, pero opera en lo que se sabe. Se trata de "interpretar la transferencia" para que el sujeto singular pueda cambiar su posición, transformando la repetición compulsiva del síntoma en la re-petición (o volver a andar) de lo mismo, como alternativa nueva y creadora. El psicoanálisis nos recuerda la vigencia del "destino", para desilusionarnos de toda omnipotencia.

La educación, en cambio, podría colocarse del lado de las "hermenéuticas de la recolección del sentido", que se mueven más bien en una lógica teleológica. Se "confía" en que algo de lo no sabido se manifiesta en lo que se va sabiendo, como nuevas preguntas y nuevos sentidos. Se hace, entonces, la "experiencia" de lo que se sabe, justamente para "recoger" lo que no se sabe. Se trata de interpretar la "disciplina" (la ciencia) para que el espacio de lo público quede siempre abierto y el sujeto social pueda cambiar su "figura", transformando la resistencia de las certezas inmediatas en la resistencia (o insistencia) de lo por-venir, como "duro trabajo del concepto". La educación nos pone delante la vigencia de la esperanza, para resistir el discurso de la impotencia.

Se trata del retorno de lo mismo, pero siempre como responsabilidad del otro. Se trata de la responsabilidad del otro, pero siempre en el retorno de lo mismo. Es la memoria cultural, que se des-anda en el psicoanálisis, para que el sujeto singular se reconozca como deseo. Se trata de la misma memoria cultural, que reconstruye y resignifica la educación, para que el sujeto social se reconozca como público.

No se trata, entonces, de que los educadores jueguen a ser psicoanalistas, aunque en el vínculo educativo actúe la transferencia. No se trata tampoco de que los psicoanalistas jueguen a ser educadores, aunque en el vínculo transferencial actúe la disciplina. En ambos casos, se juegan el sujeto y la socialización. Esto establece una relación. Pero ambos casos generan esferas diferentes, escenas distintas y se mueven con lógicas diferentes.

Sin duda, el psicoanálisis puede "aplicarse" a muchos procesos educativos y puede ayudar a entender lo que está en juego en las situaciones transferenciales que se presentan. Sin duda, también la educación atraviesa

las teorías y las prácticas psicoanalíticas y puede ayudar a entender el sentido de muchas situaciones disciplinares que se presentan.

El psicoanálisis pertenece actualmente a la cultura, y es impensable una formación docente que no lo incluya de alguna manera inteligente. Por otro lado, es obvio que la formación de un analista es un proceso educativo, y sería más que empobrecedor no atravesarla con los desafíos mismos de la educación. Sobre todo, los desafíos que generan las relaciones del conocimiento con la sociedad, que desde siempre han sido el núcleo duro de todo proyecto educativo.

5. EL SUJETO COMO TEXTO PSÍQUICO Y COMO RELATO PEDAGÓGICO

Finalmente, una reflexión conclusiva. Psicoanálisis y educación son algo más que "psicoanálisis aplicado" (que también lo puede ser) y algo más que "educación profesional especializada" (que también lo puede ser). Es la tensión narrativa de una diferencia.

En el mismo relato de la socialización hay dos textos. Uno tiene que ver con la formación del inconsciente y con la asombrosa emergencia de la singularidad como sujeto, en medio de una "cadena de significantes" siempre equívocos. El otro texto, el pedagógico, tiene que ver con la formación de la humanidad (para decirlo en términos de Humboldt) y con la asombrosa emergencia de lo público como espacio propio de los sujetos, en medio de una "tradición de significados" siempre traducible, cuestionable y abierta, sencillamente, al otro.

Estos dos textos, que se intercalan siempre, aunque no siempre sepamos cómo, tienen finalmente un referente común. La singularidad diferente y la publicidad vinculante son, en definitiva, cuestiones éticas.

Entre el saber y el no saber, la transferencia y la disciplina, la re-petición y la re-sistencia, el mismo dilema: ser o no ser, uno mismo, "sujeto"; dejar ser o no dejar ser, a los otros, "sujeto". Psicoanálisis y educación nos hablan de lo mismo: cómo hacer para que en el espacio público reconozcamos los deseos singulares, cómo hacer para que el deseo singular se vincule públicamente.

Este problema no es otro que el tema de la justicia. El desarrollo científico-tecnológico ha corrido insospechadamente el campo del saber y no

saber, y ha corrido las fronteras hasta “puertas” inéditas. Como diría G. Steiner (1991): ¿seremos capaces de abrirlas? ¿Olvidaremos que “abrir puertas es el trágico mérito de nuestra identidad”? ¿Con qué texto nos moveremos para hacer frente a los nuevos desafíos que la globalización-exclusión, el multiculturalismo-fundamentalismo, nos están planteando?

Psicoanálisis y educación: el texto psíquico y el texto pedagógico, o quizás nuevas formas de intertextualidad. Porque si abrir puertas es el trágico mérito de nuestra identidad, buscarlas, encontrar sus “claves” (o llaves), esto es, quizás, el imperioso llamado a la responsabilidad.

12

LA ESCUELA COMO TELAR DE LA ESPERANZA*

La educación o cómo aprender
a tejer esperanza
con los hilos de la verdad
y de la justicia

1. LA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD COMO CÁNTICO ÉTICO A LA ESPERANZA

En América latina, la memoria freiriana es constitutiva de la identidad misma del problema educativo. La mejor manera de exponer en qué consiste un problema es hacerlo en forma narrativa. Si queremos saber qué pasa hoy con la educación, tenemos que construir un relato, particularmente en este momento, en que muchos hablan del fin de los grandes relatos, y otros muchos, quizás más, pretenden encerrarnos en el falso dilema que suele expresarse en esa falaz disyunción: o usted es “nostalgioso”, y entonces se aferra a la ilusión de una liberación de la opresión, o usted es “pragmático”, y entonces se adapta a la realidad de la salvaje inserción competitiva para no quedar excluido.

* Este texto es una reelaboración de la conferencia inaugural del II Congreso Internacional de Educación, organizado por la Escuela Carbó, en Córdoba, 2002. En la redacción del capítulo se tuvo en cuenta, además, el texto de una conferencia dictada en Oaxaca, México, que llevó como título “La educación indígena alternativa, como cántico ético a la esperanza”, y que fue desgrabada y publicada, con ese título, en la revista *Andamios*, n° 3, 2003, págs. 57-70 (editada por la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano).

Como parte de la construcción del relato que identifique lo que pasa con la educación, hoy se hace necesario, una vez más, reflexionar sobre la importancia central que tiene el conocimiento, en el pensamiento de Pablo Freire, como mediación productora de subjetividad. Liberando memoria freiriana, hoy es imprescindible insistir en esos dos rasgos centrales del sujeto que conoce: la dialogicidad y la politicidad.

Esta insistencia en la relación entre conocimiento, palabra y poder se muestra como una forma de resistencia y desenmascaramiento frente al nuevo fetichismo de la mercancía: el que pone al conocimiento como un mero valor de mercado, despojándolo de su proceso de producción en acciones culturales y acciones revolucionarias. La llamada sociedad del conocimiento es, en realidad, una sociedad donde el valor de cambio de la información, y su inserción en sistemas educativos eficaces, reemplaza el valor de "uso" de la palabra y su inserción en políticas educativas justas. Confundir conocimiento con información, cosa corriente en cierto discurso pedagógico hegemónico, legitima aquello que Steiner llama la "retirada de la palabra", y produce, casi necesariamente, un desplazamiento del poder liberador de la subjetividad, hacia una des-subjetivación, cuyos síntomas son el descreimiento y la despolitización.

Esta confusión entre conocimiento e información abre varios frentes de cuestiones.¹ Por un lado, la fecundidad del tema para intervenir en el debate, por ejemplo, del "misterio de la conciencia", como hace Searle, en el contexto de la llamada filosofía de la mente, preocupada hoy tanto por el dualismo cartesiano de lo extenso y lo pensante como por la reducción ilusoria de lo mental al complejo sistema de informaciones cerebrales. Por supuesto, y en otro espectro del debate teórico sobre lo mental, es claro el lugar del problema cuando la preocupación se relaciona con el rechazo de los procesos, complejos y ambiguos, por los cuales el conocimiento tiene siempre, como su sombra, algún grado de no saber que está operando en lo que se "conoce".

Más allá de esto, quisiera insistir en una idea más general: esta confusión mediatiza la transformación del conocimiento en mercancía, en valor de cambio, de modo tal que "saber de sí mismo", en tanto información so-

bre sí mismo, es conocer un "precio", y "cuidar de sí mismo" tiende a asemejarse a acumular capital.

¿A qué apunta, en cambio, el conocimiento de sí mismo (que sería un elemento constitutivo en la producción de subjetividad educativa)? Para decirlo muy sintéticamente: a la dignidad, es decir, al saberse capaz de actuar, en sentido estricto, y de comunicarse, también en sentido estricto.

Aristóteles decía, como bien lo interpreta H. Arendt, que en esto consiste la ciudadanía: en poder actuar (y no meramente padecer) y poder argumentar en el diálogo (y no meramente seguir costumbres u opiniones, o simplemente saberes no fundados). En esta dirección debemos interpretar lo que el mundo moderno llama "autonomía", más allá del mero juicio moral autónomo, entendida como lucha por el reconocimiento.

Pues bien, la condición de la acción y del diálogo argumentativo —ser este "potencial ciudadano" (como expresa Walzer)— es poder cuidar y conocerse a sí mismo. Esto implica, de alguna manera, privilegiar la palabra, como reunión de sentidos e intencionalidad de comprensión, consenso y emancipación. Tomar la palabra es, quizás, el signo más claro del poder constituirse en agente y dialogante. Estar informados, meramente informados, es simplemente tener un repertorio de posibles respuestas a posibles estímulos.

Por supuesto que conocer, en este sentido fuerte de ser principio libre de acciones, es decir, agente responsable y participante posible de un diálogo con razones, supone información. Pero estar informados no significa, automáticamente, que podamos actuar y comunicarnos. Significa, simplemente, "poder responder al estímulo".

Si la tendencia actual es a transformar el conocimiento en un valor de cambio, en una mercancía, no parece posible que la educación, como práctica de la libertad, pueda constituirse. No se trata, en la educación para la libertad, de saberse mercancía, se trata de conocerse a sí mismo y cuidarse como sujeto en la intersubjetividad y la transformación de la realidad, que son las formas de constituirnos como ciudadanos participativos y dialogantes, aumentando la potencia de actuar. Es decir, constituirse en sujetos que, porque conocen, toman la palabra y asumen el poder para actuar "culturalmente" y, en definitiva, "revolucionariamente".

Si entendemos las cosas así, la educación para la libertad, desde el conocimiento dialógico y político, es relacionarnos con la esperanza.

1. Ya nos hemos referido al tema en otros lugares de este libro, particularmente en los dos primeros capítulos.

En este contexto, con memoria freiriana y contra una tradición de fuertes raíces kantianas, sostendríamos entonces que la esperanza es una *obligación moral*, en el sentido estricto de ser constitutiva de la acción sensata, y no meramente una “consecuencia”, vía mérito, que se deduciría de nuestro compromiso con el deber.

Como contracara de lo mismo, propongo entender la esperanza como un valor en sí misma y, por lo mismo, como algo que tiene razón de bien. Pero aquí, y en contra de una tradición de fuerte cuño aristotélico, se trata de no naturalizar la razón de bien de la esperanza (como bien supremo o último bien). Se trata, más bien, de pensarla como una *determinación histórica posible*, como una *representación social utópica*, ni independiente de las vicisitudes culturales ni sometida a ellas. Más aún, y por lo mismo, la esperanza opera hoy como el nombre propio de una alternativa posible para un mundo mejor y más justo, y que será más justo porque lo podemos hacer hoy más justo.

El problema de reflexionar acerca de la esperanza se relaciona con las dificultades que tenemos para relacionarnos con el futuro. Propongo pensar, desde Freire, que no tenemos por qué quedar atrapados en pensar lo que viene desde ilusiones ciegas, o desde escepticismos vacíos, o desde certezas fundamentalistas y dogmáticas, o desde incertidumbres paralizantes y despotenciadoras. Podemos pensar el futuro, simplemente, con esperanza. Pero pensarlo con esperanza es hacernos responsables de este futuro, transformarlo en tarea digna de ser hecha, en tarea que merece el compromiso, en tarea simplemente buena y que hace buenos. Debemos tener esperanza.

Que la esperanza tenga una dimensión moral y que encierre un valor en sí misma, por lo cual es una responsabilidad fascinante sobre el futuro, es casi lo mismo que hablar de la educación. En realidad, la educación es “el tiempo de la esperanza”, y por eso, justamente, la educación es una de las formas ejemplares para pensar la ética como dimensión normativa de la esperanza. El argumento será el siguiente: en la educación la esperanza toma el rostro del otro, absolutamente otro, que nos interpela a educadores y educandos como aquello que en la misma relación pedagógica se absuelve de la relación.

Si la “pedagogía del oprimido” insiste en la producción liberadora de la subjetividad, podemos sostener, en sus huellas, que una “pedagogía del excluido” profundiza esta subjetividad como responsabilidad, en ese senti-

do fuerte que nos enseñó Lévinas: la vulnerabilidad, el ser rehenes de todos, porque podemos hacernos responsables del otro, ser justos, rompiendo la ilusión de una subjetividad pensada como totalidad sin exterioridad. Justamente, en los bordes de la “totalidad opresora” está la exterioridad del excluido. La pedagogía del excluido se resiste no sólo a la cosificación de la subjetividad, sino también a la ilusoria totalización. La ética precede a la ontología y, en este sentido, la justicia precede a la verdad.

Ni el deseo de aprender ni el poder de enseñar definen la educación. Lo que la define es, justamente, eso “otro” que se produce en el reconocimiento mutuo del deseo y del poder, y que aparece como lo justo: un futuro mejor porque es más justo, y más justo porque lo podemos hacer hoy más justo, porque deseamos saber y podemos saber. Es decir, podemos constituirnos en sujetos esperanzados, responsables constructores del mañana. Claro, si nos preguntamos qué es el mañana, nos puede pasar como a aquel poeta que tenía su poema inconcluso, porque no encontraba cómo definir el mañana, hasta que un niño, solo y refugiado, se lo enseña: *¿Qué es mañana? La eternidad y un día.*

2. LA DIGNIDAD DE LA ESCUELA COMO MEMORIA DE LA ESPERANZA

Es importante reflexionar sobre la dignidad de la escuela. Y lo es en un triple sentido:

1. porque hay una creciente desvalorización del aprendizaje escolar, desde diversos motivos, que tiende a mostrar la disfuncionalidad social de la escuela, su depreciación, su deterioro y, sobre todo, su incapacidad de “competir” ante la creciente mercantilización de los aprendizajes supuestamente válidos;
2. porque es necesario saber desde dónde hablamos y resistimos los docentes, en tiempos de “retirada de la palabra” y de pretendidos “pensamientos únicos”;
3. porque la escuela condensa derechos y valores que son insobornables e irrenunciables: la *libertad del deseo de conocer*, que es el derecho de aprender y enseñar, reconociendo la pregunta, el argumento, la alternativa; el *espacio público* para que la socialización y la conviven-

cia formen ciudadanía reflexiva y crítica, y no mera adaptación a lo dado injusto y excluyente; el *tiempo justo* para resignificar la memoria histórica y construir proyectos comunes, frente a los olvidos y escepticismos.

¿Dónde reside la dignidad de la escuela? Sencillamente en entender bien la dignidad sin más del hombre, que por lo mismo es de todos los hombres, sin discriminaciones de ninguna especie. Porque, ¿cómo podemos entender la dignidad del hombre si no permitimos que se constituya en sujeto que piensa por sí mismo, que actúa libremente, que convive justamente? La dignidad de la escuela, entonces, viene por su misma tarea identificante: reconocer la dignidad del hombre, de todos los hombres, precisamente porque *educa*, y educar no es otra cosa que tomar en serio la dignidad humana y comprometerse a realizar efectivamente lo que supone de derecho inalienable.

La dignidad de la que hablamos es la que nos constituye, aquella que nos obliga incondicionalmente y que no puede intercambiarse como mercancía o mero precio en el mercado. La escuela es digna, y debe ser respetada, sencillamente porque el conocimiento crítico, la ciudadanía reflexiva, la responsabilidad moral son valores insobornables e irrenunciables, que se ligan –sin rodeos– a la misma dignidad del hombre.

Sin esta dignidad, la escuela, simplemente, se convierte en otra cosa o, para ser más claro, en “cosa”, es decir, algo cuyo sentido es puesto desde afuera, en una lógica de medios y fines, que la transforma muchas veces en un referente meramente retórico de discursos tramposos, o en un ritual más de meras prácticas de supervivencia, o en una especie de depósito de todo aquello que la sociedad no sabe resolver. Justamente, la escuela puede entrar en el discurso, puede ser parte de los rituales de la vida, puede ser un lugar que supletoriamente reciba conflictos e intente resolverlos, pero lo tiene que hacer *dignamente*, es decir, desde su propia dignidad, exigiendo que se reconozca su identidad relacionada con el conocimiento, con la convivencia y con la libertad responsable.

La dignidad, por lo mismo que “tiene valor y no precio”, no permite ni achiques ni ajustes. En este sentido es irrenunciable, y ninguna crisis –por severa que sea– puede justificar su avasallamiento. La escuela “puede” ser

muchas cosas según las circunstancias. Pero debe ser *digna* en todos los casos, y esto quiere decir que no puede renunciar ni negociar lo que la define: el deseo de saber, el espacio público de la convivencia, el tiempo de la esperanza memoriosa. La escuela no puede renunciar a estos valores ligados al conocimiento, a la justicia y al derecho de tener proyectos históricos alternativos. Y debe luchar para que se reconozcan estos valores, se los realice efectivamente y se los interprete cada vez con mayor agudeza. Porque en esto va la “dignidad” de la escuela, y por lo mismo del hombre, y esto no se negocia.

Una reflexión final. La escuela es, sin duda, una institución social. Pero lo importante es entender que se trata de una institución social viva, formada y sostenida por redes de sujetos que diariamente ponen el cuerpo como alumnos y como docentes en la difícil tarea de aprender y enseñar, de convivir y de imaginar alternativas fundadas. Interesa señalar que esos esfuerzos, esos intercambios, esos trabajos (¡y vaya que es trabajoso aprender y enseñar!) e, incluso, esas gratificaciones y esos sufrimientos se dignifican, todos, por los valores puestos en juego: el conocimiento crítico, la convivencia justa, la esperanza memoriosa.

Nuestra naturaleza, decía Spinoza, define nuestro esfuerzo por ser, y, como somos sujetos que pensamos, lo que tenemos en nuestra naturaleza es potencia para actuar, y no meramente reaccionar o padecer. La mejor señal de nuestra dignidad es sentir que podemos actuar pensando libremente, responsablemente, justamente. Y cuanto más potencia de actuar sentimos, más alegría tendremos.

La crisis no es una sociedad de ciudadanos tristes, es decir, sin potencia de actuar. Es una sociedad de ciudadanos indignados, porque se nos quiere arrebatar la dignidad, convenciéndonos de que no hay que pensar, que la convivencia justa es imposible, que no hay nada que esperar.

Es aquí donde la dignidad de la escuela nos recuerda nuestra propia dignidad. En este sentido, la escuela es memoria de la esperanza, lugar de resistencia, posibilidad de alternativas. Claro, siempre que no renunciemos ni al conocimiento crítico ni a la ciudadanía responsable ni a la esperanza memoriosa.

3. LA ESCUELA COMO TELAR DE LA ESPERANZA

Para terminar, voy a citar un texto poco conocido de Jorge Luis Borges:

A los criollos les quiero hablar: a los hombres que en esta tierra se sienten vivir y morir, no a los que creen que el sol y la luna están en Europa. Tierra de desterrados natos es ésta, de nostálgicos de lo lejano y ajeno: ellos son los gringos de veras, autoríceo o no su sangre, y con ellos no habla mi pluma. Quiero conversar con los muchachos querencieros y nuestros que no le achican la realidad a este país. Mi argumento de hoy es la patria: lo que hay en ella de presente, de pasado y de venidero. Y conste que lo venidero nunca se anima a estar presente del todo sin antes ensayarse y que ese ensayo es la esperanza. ¡Bendita seas, esperanza, memoria del futuro, olorcito de lo por venir, palote de Dios!

El texto se llama *El tamaño de mi esperanza* (1926), y sobre esto quiero reflexionar, una vez más, para concluir este libro.

a. La relación conocimiento y ética

La hipótesis inicial es la siguiente: lo que nos ocupa y preocupa a los docentes siempre se relaciona con el conocimiento y con la ética. Esto significa que el espacio profundo de nuestro estar cotidiano se configura en el horizonte de la búsqueda de la verdad y en el cielo abierto del ideal de justicia. Son estas coordenadas las que transforman en problemas propiamente educativos tanto los tiempos difíciles, como éste, donde la crisis cala los huesos, como los tiempos más tranquilos, hoy día tan “a veces” y tan fugaces, donde parece que las figuras se acomodan y los colores armonizan.

¿Qué mantiene el horizonte cuando caminamos como docentes por senderos que parece que siempre se bifurcan? ¿Qué abre el cielo cuando con esfuerzo levantamos la mirada de docentes, muchas veces abrumada por las lágrimas que producen el dolor, la rabia y la impotencia? No encuentro mejor respuesta que afirmar con énfasis que buscamos la verdad, que queremos la justicia, y entonces trabajamos en eso, con eso y para eso.

Se propone pensar, en este contexto, dos cuestiones. Por un lado, cómo hacemos para no dejarnos arrebatar el horizonte, impedir que se borre, re-

sistir ante la desorientación. En segundo lugar, cómo mantener el cielo abierto, evitar que se achate la altura y se la confunda con la línea del suelo.

Hablemos de la búsqueda de la verdad. Se trata, quizás, de empezar por rastrear sus huellas. *Hay algo de baqueanos en este oficio de enseñar*. No poseemos la verdad, la rastreamos, la investigamos, es decir: buscamos sus vestigios, vamos tras ellos, aprendemos a olfatearlos, a degustarlos, a reconocer sus sonidos y vislumbrar sus formas y colores. Pero esto tiene una condición: el deseo de saber. Hay que luchar por el reconocimiento de este deseo de saber, que define la identidad docente, pues me animo a conjeturar que lo más profundamente deseado, como docentes, es que se nos reconozca como deseo de saber, no como dueños del saber ni como manipuladores del conocimiento.

Sólo reconocidos como “deseo de saber” podemos enseñar, es decir, reconocer el deseo de saber de aquellos que, con nosotros, aprenden. Aquí, en esta lucha por el reconocimiento del deseo de saber, el horizonte de la búsqueda de la verdad se configura y nos orienta. Preguntemonos si deseamos saber y, entonces, estaremos en condiciones de entender que no se aprende si se obtura, se cierra, se bloquea el deseo de saber. Me animo a decir algo más, quizás éste sea el gran problema educativo: ¿deseamos saber? ¿Dejamos que los otros deseen saber? ¿Permite esta sociedad que emerja el deseo de saber?

El deseo de saber, como búsqueda de la verdad, es, en definitiva, la fuente nutriente del *pensamiento crítico*, es decir, del pensamiento capaz de relacionar la teoría con la práctica, sin confundir el conocimiento con la mera adaptación a lo dado, y sin confundirlo tampoco con una mera abstracción en relación con lo dado. Quien mantiene la tensión entre teoría y práctica, quien nos hace críticos en este sentido no es sino el deseo de saber.

Pero el pensamiento crítico, que es el conocimiento nutrido por el deseo de saber, no se ilusiona con la idea de poder transparentar teóricamente la práctica, es decir, saber soberbiamente todo lo que pasa, pero tampoco se resigna a la falsa modestia de no entender nada y de la compulsión a aceptar lo dado.

El pensamiento crítico intenta discursos, ensaya nombres, configura símbolos, atribuye sentidos, sabiendo que lo hace “caminando”, es decir, buscando, es decir, contando una historia, donde lo que acontece se trama en un relato, que puede ser resignificado cada vez, tanto desde la memoria de lo ya andado como desde la sorpresa de lo que todavía no se caminó.

En este oficio docente de baqueanos debemos tener memoria, aprender a hablar con los "fantasmas" (como diría Derrida), saber que dejamos huellas sobre huellas que dejaron otros, y debemos tener también coraje, saber que siempre queda camino por delante, aprender a dialogar con lo que todavía no es, con lo que viene del porvenir. En este sentido, el pensamiento crítico no sólo es dialéctico, porque el deseo de saber tensiona la teoría con la práctica, sino que es, además, hermenéutico, porque el deseo de saber transforma el discurso en un mojón, exige interpretación abierta, impide que nos aposentemos en un momento como si fuera el último.

Y acá viene la segunda cuestión. La del cielo abierto. Porque el pensamiento crítico, que no se ilusiona con la soberbia de la teoría ni se resigna a la insignificancia de la práctica, tampoco queda seducido por el mero caminar, por la interpretación de la interpretación de la interpretación. Ya lo dijimos, levanta la cabeza y ve el cielo abierto, en cada recodo del camino. En realidad, esto es posible porque el pensamiento crítico, además de dialéctico y hermenéutico, es responsable. Es decir, se deja interpelar por el otro y responde. Aquí el conocimiento se anuda con la ética.

No basta relacionar la teoría con la práctica, no basta relacionar los discursos con la historia; hay, además y sobre todo, que escuchar al otro que interpela nuestras "síntesis dialécticas" y nuestras "deconstrucciones hermenéuticas". El otro nos interpela siempre como *exterior*, en relación con nuestro saber. Por eso es *otro*, y no meramente otro objeto de nuestra ciencia u otro momento de nuestra historia.

Es E. Lévinas quien avanza en esta idea. La crítica, el pensamiento crítico, adquiere su dimensión más profunda precisamente como responsabilidad, o como capacidad de responder a la interpelación del otro, que, en tanto siempre exterior a nuestro deseo de saber, nos convierte en "vulnerables", en el estricto sentido de ser, desde siempre, responsables de él. En realidad, la justicia justifica la verdad, y el "espacio curvo" de la ética, como interpelación del otro, da un anclaje de compromiso con el otro a nuestra búsqueda de la verdad y a nuestro deseo de saber. ¿Qué sentido tiene desear saber si el otro no nos preocupa, si no nos sentimos responsables de su interpelación, de la exigencia de justicia? Pero no nos confundamos, la interpelación del otro tiene, a su vez, como condición de posibilidad, el deseo de saber y la lucha por el reconocimiento de ese deseo. Somos baqueanos, pero lo que justifica nuestra búsqueda es que so-

mos *responsables*. Se trata de algo así como una responsabilidad inteligente o una inteligencia responsable, es decir, conocimiento y ética.

b. ¿Por qué la esperanza?

Desde esta reflexión inicial preguntemos por qué la esperanza. Y se puede responder con la mayor sencillez posible: porque hay alternativas, porque lo posible nos constituye y porque el bien y la justicia transforman la utopía en un compromiso.

Esto tiene importancia actualmente porque es necesario desconstruir la falacia del pensamiento único. Falacia quiere decir razonamiento engañoso con apariencia de verdad. Pensamiento único quiere decir que no hay otras formas de entender las cosas, que no hay significados alternativos, que no hay otro camino. Si queremos estar a la altura de los tiempos, si no queremos quedar fuera del mundo, si nos interesa sobrevivir, entonces no nos queda otra alternativa que pensar de un determinado modo, actuar de una determinada manera, alinearnos con un determinado proyecto. Por supuesto, determinado por quienes se arrojan el derecho de ser representantes únicos de la verdad y de la justicia, simplemente porque tienen mayor poder económico y militar.

El pensamiento único consiste en borrar el horizonte de la búsqueda de la verdad, y nublar el cielo abierto de la justicia. Al no haber horizonte, no hay camino histórico. Al no haber cielo abierto, no hay espacio público. Simplemente hay amos y esclavos. El pensamiento único se asemeja mucho al señorío abstracto e ilusorio de haber encontrado la verdad y no depender de nada ni de nadie, instaurando como única alternativa la servidumbre, como miedo concreto a la muerte y lucha por la supervivencia. En realidad, el pensamiento se convierte en único justamente porque no deja alternativa sino a la irracionalidad dependiente, y necesita, para mantenerse como único, que se dé efectivamente esta servidumbre. No es único porque todos piensen lo mismo. Es único porque el mundo se divide entre los que piensan de esa única manera y los que meramente sobreviven, permitiendo que algunos piensen de esa determinada manera.

El pensamiento único, sin embargo, tiene como su verdad más profunda el miedo a pensar, naturalmente proyectado en todos aquellos que piensan de modo diferente. Quizás el riesgo mayor en tiempos de hegemonía del pensamiento único no es sino el introyectar este miedo, y terminar conven-

cido de que efectivamente no se pueden pensar alternativas. Esto se llama, además de miedo, escepticismo y tristeza.

Por eso la esperanza. Como resistencia a la servidumbre y como forma de postular las ganas de vivir, la confianza y la alegría. Pero entendámonos, la esperanza no puede surgir en el pensamiento único, sencillamente porque no deja alternativa, borra el horizonte, nubla el cielo abierto. Empecemos por desconstruir esta falacia. Es posible pensar de otro modo, es posible significar la realidad de otra manera. Un ejemplo: la globalización puede significar algo de lo que está pasando, pero es importante entender que el modelo hegemónico del neoliberalismo salvaje y excluyente es solamente una estrategia de globalización. Hay otras, y las hay, precisamente, porque “a cielo abierto” podemos significarla como injusta, porque la interpelación de tantos excluidos impide que la justifiquemos. Y esto en nombre de la justicia, que tiene el rostro del pobre que podría comer, del enfermo que podría sanar, del ignorante que podría aprender, del triste que podría alegrarse, del desaparecido que podría enterrarse.

El pensamiento único es único porque se siente falazmente invulnerable. En realidad, es sordo porque no quiere oír, ciego porque no quiere ver, mudo porque no sabe responder, es decir, responsabilizarse ante la interpelación del otro. Y entonces se engaña que no hay otro, que el único sonido es el de su propia soberbia y que el único color es el de su propia impotencia para entender otra cosa.

La esperanza tiene que ver siempre con una alternativa posible, con una utopía realizable, con un sueño interpretable. Pero es así, porque la esperanza se construye sobre la base del horizonte que abre el deseo de saber, y en el cielo abierto del espacio público donde el otro me interpela.

¿Por qué la esperanza? Porque hay horizonte en el camino, porque es posible levantar la cabeza en el cielo abierto, porque deseamos saber, porque la interpelación del otro nos hace responsables, porque podemos comprometernos con la búsqueda de la verdad y la realización de la justicia. Como ya decía Aristóteles: podemos tomar la palabra y argumentar, podemos actuar virtuosamente, encontrando con prudencia el justo medio. Y esto quiere decir: podemos ser ciudadanos, precisamente, porque pensamos y hablamos, porque pensamos y actuamos. Lo que nos define, decía Spinoza, es la potencia de actuar. Y desde ahí, podemos resistir el miedo, el escepticismo y la tristeza. Podemos actuar, porque deseamos saber y somos responsables, es decir, vulnerables a la interpelación del otro.

c. ¿Y la educación?

La hipótesis de trabajo es la relación de la educación con la verdad y la justicia, con el conocimiento y con la ética, con el deseo de saber y con la responsabilidad. Para concluir sugiero hablar de la metáfora utilizada como título: la escuela como telar de la esperanza.

De las muchas metáforas con que hemos querido señalar (tanto los poetas como los científicos) ese acontecimiento primordial, arquetípico, que nos arrancó de la mera naturaleza, nos puso de pie, nos dio manos y, además, capacidad de pensar, y no sólo de reaccionar ante los estímulos, y de convivir, y no únicamente de agregarnos como especie, siempre he preferido la de la invención del *fuego* y el invento del *telar*. El fuego, como diría Lévi-Strauss, porque nos permitió pasar de lo crudo a lo cocido. El telar, como ya reflexionó Platón, porque significa el arte de la política (no como teoría idealista del Estado, sino como acciones políticas), porque se trata del arte del tejido, que nunca deja que se establezca el divorcio entre los diversos elementos.

La escuela como telar de la esperanza alude, en primer lugar, a la necesaria dimensión política de la educación, en este sentido del “arte del tejido”. Lo que importa aquí es poder definir cuáles hilos conforman la urdimbre y qué trama se teje con ellos.

Lo que se propone es que la escuela es ella misma un telar, inmemorialmente construido en los tiempos fuertes de la constitución de lo humano. Hay dos problemas en juego: qué hilos ponemos en ese telar y cómo tramamos, con esa urdimbre de hilos, un tejido.

Los dos problemas se relacionan, aunque son distintos. Con los mismos hilos podemos tramar tejidos distintos. El mismo tejido puede ser resultado del tramado de hilos distintos. En buena medida, la historia de la educación nos puede enseñar muchas variantes de texturas y de tramados.

La reflexión no es, sin embargo, histórica, sino que intenta ser filosófica. En este sentido se pretende sugerir algo así como una respuesta a la pregunta “qué es la educación”, desde la hipótesis de la escuela como telar. En todo caso, tener una idea, un punto de vista, desde el cual, incluso, se puedan contar las historias de la educación.

La primera lectura ya está hecha: la educación tiene que ver con la verdad y la justicia. Por lo tanto, se sugiere pensar que los hilos del telar son, precisamente, el conocimiento y la ética. El conocimiento, sin embargo, se

relaciona con la búsqueda de la verdad, y la búsqueda de la verdad se encarna en el deseo de saber. Esto ya se dijo. Se puede agregar ahora, y en función de esta reflexión final, que el deseo de saber *nos singulariza*, es decir, nos señala en lo que tenemos de más propio (aunque sea común a todos) y nos conecta con esa difícil cuestión de la formación de la identidad de cada uno. En este sentido, y a diferencia de Aristóteles, no es que por naturaleza deseamos saber: el deseo de saber se constituye, *históricamente*, en una trabajosa historia singular. Éste es uno de los hilos que está en el telar de la escuela: el deseo de saber, resultado más proceso de complejas historias singulares. El deseo de saber indica que alguien camina en un horizonte de búsqueda.

Por otro lado, la ética, tal como la hemos estado planteando en este libro, se relaciona con la justicia, y la justicia es lo que conforma el espacio de la interpelación del otro, donde verdaderamente acontece. Ahora explicitamos algo más. Este espacio que se configura en la justicia es, por definición, un espacio *público*, relacional, común. Y aquí no coincidimos con Kant, porque lo público no es meramente un uso de la razón sin trabas: es un espacio que se constituye éticamente en la interpelación del otro, y que nos responsabiliza. Por eso la justicia es el otro hilo que ponemos en el telar que define la escuela: la interpelación del otro, exterioridad que convierte a cada singularidad en vulnerable, en el sentido ya explicado de responsable. La interpelación del otro indica que en el espacio que habitamos hay alguien que interpela.

Pues bien, lo que se quiere insinuar, con estos elementos, es que el tejido o texto que la educación trama con estos hilos es, simplemente, la esperanza. Es decir, pensadores críticos, agentes responsables, porque son abiertos no sólo a la alternativa, sino también, y sobre todo, a lo que justifica o hace justa la alternativa: la interpelación del otro reclamando o exigiendo justicia.

Para terminar se sugiere una manera de entender la educación. En realidad se trata de aprender a tejer la esperanza, siempre con los hilos de la verdad y de la justicia. No sabemos en cada caso qué figura, qué color, qué espesor tendrá el texto. Pero lo que sea será siempre una alternativa, si la educación tiene que ver con tejer la esperanza con los hilos del conocimiento y la ética, siempre una marca de la búsqueda de la verdad y del compromiso con la justicia.

Justamente, porque el tramado de la esperanza se relaciona tanto con la singularidad del deseo de saber como con el espacio público de la interpelación del otro, la educación es una tarea política que no deja que se disgreguen los elementos, que busca tramarlos y que, en cada caso, sabe que sólo teje esperanza.

De nuevo Borges. ¿El tamaño de nuestra esperanza? El alcance de la educación, la capacidad que tengamos de aprender a tejerla, deseando saber y respondiendo a la interpelación del otro. Esta extraña conjunción de historias singulares y espacio público que hace de la escuela un telar de la esperanza. Esta forma de resignificar nuestra propia tarea docente, no sólo como baqueanos, también como *tejedores*. Es decir, hombres y mujeres que deseamos saber y nos preocupamos por reconocer el deseo de saber de cada uno, y nos sabemos vulnerables porque podemos hacernos responsables de la interpelación del otro.

Se trata de compartir nuestros intentos de aprender a tejer esperanza con los hilos de la verdad y la justicia. Y entonces sentir que podemos actuar, tomar la palabra y seguir tejiendo esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (1982): *Cultural and Economical Reproduction in Education*, Londres, Routledge.
- Arendt, H. ([1960] 1998): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Ariès, P. y G. Duby (1985): *Histoire de la vie privée*, París, Éditions du Seuil. [Ed. cast.: *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, 1989.]
- Aristóteles: *Ética a Nicómaco*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970.
- Aronowitz, S. y H. Giroux (1985): *Education under Siege: the Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers.
- Azcona, J. (1987): *Para comprender la Antropología, I. La historia*, Pamplona, Verbo Divino.
- Benhabib, S. (1992): "Models of public space", en *Situating the Self*, Cambridge, Press University of Cambridge.
- Bernstein, B. (1994): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bobbio, N. (1993): *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós-ICE/UAB.
- Borges, J. L. ([1926] 1993): *El tamaño de mi esperanza*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, Seix Barral.
- Bourdieu, P. y Passeron (1970): *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit. [Ed. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981.]
- Braudel, F. (1969): *Écrits sur l'histoire*, París, Flammarion. [Ed. cast.: *Escritos sobre la historia*, México, FCE, 1991.]

- Casassus, J. (1994): "Reforma del Estado: tendencias hacia la centralización y la descentralización", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Buenos Aires, año 4, n° 16.
- Castel, R. (1996): *La metamorfosis de la cuestión social*, México, Paidós.
- Castoriadis, C. (1999): *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Montevideo, Editorial Altamira-Nordan Comunidad.
- CEPAL-UNESCO (1991): *Conocimiento y educación. Bases para una transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Cepal-Unesco.
- (1992): *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas-Orealec.
- Cullen C. (1986-1987): *Reflexiones desde América*, 3 t., Rosario, Ediciones Fundación Ross.
- (1997): *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998): "El debate ético contemporáneo", *Enoikos. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, VI, n° 13, págs. 26-32.
- (1999a): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro: Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*, Buenos Aires-México, Ediciones Novedades Educativas.
- (1999b): "La configuración ética del espacio. Reflexiones sobre la arquitectura como responsabilidad ética y ciudadana", *CPAU, Revista del Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo*, Buenos Aires, n° 4, págs. 46-50.
- (2003): "Naturalismo historicizado o idealismo histórico. Discusión sobre la dimensión metaética de la filosofía de Hegel", en M. Giusti (comp.), *El retorno del espíritu*, Lima, PUCP, 2203, págs. 233-244.
- Chomsky, N. y H. Dieterich (1996): *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones CBC-UBA.
- De Certeau, M. (1978): *L'écriture de l'histoire*, París, Gallimard. [Ed. cast.: *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1985.]
- Deleuze, G. (1968): *Différence et répétition*, París, PUF. [Ed. cast.: *Diferencia y repetición*, Madrid, Júcar, 1988.]
- (1969): *La logique du sens*, París, Minuit. [Ed. cast.: *La lógica del sentido*, Barcelona, Paidós, 1989.]
- Derrida, J. (1967): *L'Écriture et la différence*, París, Éditions du Seuil. [Ed. cast.: *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989.]
- (1994): *Políticas de la amistad*, Madrid, Trotta.
- (1995): *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, Madrid, Trotta.
- Descartes, R. ([1637] 1965): *Discurso del método*, en *Obras escogidas*, Buenos Aires, Schapire.
- Durkheim, E. (1947): *La educación moral*, Buenos Aires, Losada.

- Elster, J. (1997): *Egonomics. Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencias y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones*, Barcelona, Gedisa.
- Felipe, L. ([1958] 1984): "La palabra", en *Antología rota*, Buenos Aires, Losada.
- Foucault, M. (1977): *El nacimiento de la clínica*, México, Siglo XXI.
- (1983): *El discurso del poder*, México, Folios.
- (1986): *Historia de la sexualidad*, 3 t., México, Siglo XXI.
- (1991): *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1995): "Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la 'razón política'", en *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós/ICE, págs. 95-140.
- Freud, S. (1925): "Presentación autobiográfica", *Obras completas*, Tomo XX, Buenos Aires, Amorrortu.
- Fuentes, C. (1997): *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Gadamer, H. G. (1960): *Wahrheit und Methode*, Tubinga, Mohr.
- Galston, W. (1991): *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1993): "Educación cívica en el Estado liberal", en N. Rosenblum, *El liberalismo y la vida moral*, Buenos Aires, Nueva Visión, págs. 99-114.
- García Canclini, N. (1990): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Gates, B. (1995): *Camino al futuro*, Madrid, McGraw Hill/Interamericana de España.
- Geertz, C. (1987): *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Gehlen, A. (1982): *El hombre: su naturaleza y su lugar en el mundo*, Salamanca, Sígueme.
- Geneyro, J. C. (1991): *La democracia inquieta: É. Durkheim y J. Dewey*, Barcelona, Anthropos.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Guariglia, O. (1992): *Ética y política según Aristóteles*, 2 t., Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- (1997): *La ética en Aristóteles o la moral de la virtud*, Buenos Aires, Eudeba.
- Gutman, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press.
- Habermas, J. (1972): "Die klassische Lehre von der Politik in ihrem Verhältnis zur Sozialphilosophie", en *Theorie und Praxis*, Fráncfort, Suhrkamp. [Ed. cast.: *Teoría y praxis*, Madrid, Tecnos, 1987.]
- (1981): *Teoría de la acción comunicativa*, 2 t., Madrid, Taurus, 1999.
- (1982): *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

- (1991): “¿Afectan las objeciones de Hegel a Kant también a la ética del discurso?”, en *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós/ICE, págs. 97-130.
- ([1991b] 1998): “Ciudadanía e identidad nacional”, en *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.
- (1992): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Madrid, Trotta, 1998.
- Habermas, J. y J. Rawls (1998): *El debate sobre el liberalismo político entre Habermas y Rawls*, Barcelona, Paidós-ICE-UAB.
- Heidegger, M. ([1927] 1968): *El ser y el tiempo*, México, FCE.
- Heller, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- (1998): *Teoría de las necesidades en Marx*, Barcelona, Península.
- Hevia, R. (1991): *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del arte*, Santiago de Chile, Unesco-Reduc.
- Hobbes, T. ([1651] 1979): *El Leviathan*, Madrid, Editora Nacional.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*, Londres, Calder and Boyars. [Ed. cast.: *La sociedad desescolarizada*, México, Joaquín Mortiz, 1985.]
- Kant, I. ([1784] 1964): “¿Qué es la Ilustración?”, en *Filosofía de la Historia*, Buenos Aires, Nova.
- Kohlberg, L. (1992): “Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo evolutivo”, *Infancia y Aprendizaje*, n° 18.
- Kusch, R. (1972): *América profunda*, Buenos Aires, Bonum.
- Laclau, E. (1996): *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Espasa-Calpe-Ariel.
- Le Goff, J. (1991): *El orden de la memoria*, Barcelona, Paidós.
- Lefort, C. (1990): *La invención democrática*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lévinas, E. (1971): *Totalité et Infini. Essai sur l'Extériorité*, La Haya, M. Nijhoff. [Ed. cast.: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1977.]
- Locke, J. (1972): *Ensayo sobre el gobierno civil*, Buenos Aires, Aguilar, 1972.
- Maffesoli, M. (1990): *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.
- Martín-Barbero, J. (1997): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, G. Gili.
- Marx, K. ([1867] 1968): *El capital*, México, FCE.
- McIntyre, A. ([1992] 1996): “La idea de un público educado”, *Propuesta Educativa*, n° 15, Buenos Aires, Flacso.
- McLaren, P. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Ideas-Aique-Res.
- Nietzsche, F. (1979): “A fröhliche Wissenschaft”, en *Werke*, II, Frankfurt, Ulstein.
- Nozick, R. (1988): *Anarquía, Estado y utopía*, México, FCE.
- Nussbaum, M. (1999): “La ética de la virtud: una categoría equívoca”, *Areté. Revista de Filosofía*, PUCP, vol. XI, n° 1-2, págs. 573-613.

- Nussbaum, M. y otros (1997): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía” mundial*, Barcelona, Paidós.
- OCDE-CERI (1971): *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherches dans les universités*, París, OCDE-CERI.
- Ortega y Gasset, J. (1961): *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Ortiz, R. (1996): *El otro territorio*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Paviglianiti, N. (1991): *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Pérez Guilhou, D. (1994): *Constitución de la Nación Argentina. Texto de 1853 con las reformas de 1866, 1898, 1949, 1957 y 1994*, Buenos Aires, Depalma.
- Peters, R. S. ([1971] 1977): *Filosofía de la educación*, México, FCE.
- Piaget, J. (1971): *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- Puiggrós, A. (1993): *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Ideas-Rei.
- Rawls, J. ([1971] 1997): *La teoría de la justicia*, México, FCE.
- ([1993] 1995): *El liberalismo político*, México, FCE.
- Ricoeur, P. ([1961] 1986): “Civilización universal y culturas nacionales”, en *Ética y cultura*, Buenos Aires, Editorial Docencia.
- (1970): *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI.
- (1990): *Soi-même comme un autre*, París, Éditions du Seuil. [Ed. cast.: *De sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996.]
- Riedel, M. (comp.) (1972): *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, 2 tomos, Friburgo, Rombach.
- Rorty, R. (1989): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Rousseau, J. J. ([1762] 1973): *Emilio o de la educación*, Barcelona, Fontanella.
- Ryle, G. (1967): *El concepto de lo mental*, Buenos Aires, Paidós.
- Schiefelbein, E. y Tedesco, J. C. (1995): *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Buenos Aires, Santillana-Aula XXI.
- Shklar, J. (1993): “El liberalismo del miedo”, en N. Rosenblum, *El liberalismo y la vida moral*, Buenos Aires, Nueva Visión, págs. 25-42.
- Spinoza, B. (1969): *Ética*, Buenos Aires, Aguilar.
- Steiner, G. (1991): *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Barcelona, Gedisa.
- Taylor, C. (1996): *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós.
- Taylor, C. y otros (1993): *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. Ensayo de C. Taylor y comentarios, México, FCE.
- Tenti Fanfani, E. (1995): *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*, Buenos Aires, Unicef-Losada.

- Torre, C. (1987): "Nation at Risk, la educación neoconservadora", *Revista Nueva Sociedad*, n° 84, Caracas.
- Vattimo, G. (1986): *Las aventuras de la diferencia: Pensar después de Nietzsche y Heidegger*, Barcelona, Península.
- Vázquez, R. (1997): *La educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*, México, Fontamara.
- Villoro, L. (1998): *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE-El Colegio de México.
- Walzer, T. (1993): *Esferos de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, FCE.
- White, J. (1991): *Education and the Good Life: Autonomy, Altruism, and the National Curriculum*, Nueva York-Londres, Teachers College Press.
- Zizek, S. (1992): *Enjoy your symptom! Jacques Lacan in Hollywood and out*, Londres, Routledge.

