

PENSANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZA

PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

THINKING ABOUT EDUCATION IN TIMES OF UNCERTAINTY

Diana Maria López¹

RESUMO: A crise produzida ao longo do século XX sobre valores absolutos com fundamentos alheios às práticas linguísticas, teve impacto não só no nível teórico dos debates sobre a verdade, mas também no campo prático da vida social, política e cultural das sociedades atuais em que a crise é vivida como fragmentação, dispersão e incerteza. As mais claras emergentes no campo educacional têm a ver com: 1) o alcance do sentido problemático de toda "universalidade" e, portanto, do caráter "universal" do direito à educação e, 2) a suposta separação entre "escola" e "vida". Eixos que tratamos neste artigo.

Palavras-chave: Educação; Crise; Universalidade; Alteridade; Democracia

RESUMEN: La crisis producida en el transcurso del siglo XX acerca de valores absolutos con fundamentos ajenos a las prácticas lingüísticas, no sólo ha impactado en el plano teórico de los debates sobre la verdad, sino en el terreno práctico de la vida social, política y cultural de las sociedades actuales en las cuales la crisis se experimenta como fragmentación, dispersión e incertidumbre. Los emergentes más claros en el ámbito educativo, tienen que ver con: 1) los alcances del problemático sentido de toda "universalidad" y, por ende, del carácter "universal" del derecho a la educación y, 2) la supuesta desvinculación entre "la escuela" y "la vida". Ejes de los cuales nos ocupamos en este artículo.

Palabras clave: Educación; Crisis; Universalidad; Alteridad; Democracia

ABSTRACT: The crisis produced in the course of the 20th century about to uphold absolute values with foundations alien to linguistic practices, has not only had an impact on the theoretical level of the debates on truth, but also on the practical field of social life, political and cultural of today's societies in which the crisis is experienced as fragmentation, dispersion and uncertainty. The clearest emerging in the educational field have to do with: 1) the scope of the problematic sense of all "universality" and, therefore, of the "universal" character of the right to education and, 2) the alleged disconnection between "school" and "life". Axes that we deal with in this article.

Keywords: Education. Crisis. Universality. Otherness. Democracy

¹Doutora em Filosofia pela Universidad del Salvador (Buenos Aires) Docente na Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) e Universidad Nacional de Rosario (UNR).) da Argentina e a Universidade da República (UdelaR) do Uruguai. Diretora de projetos de pesquisa do Departamento de Filosofia da Faculdade de Humanidades e Ciências. E-mail: dianalopezfilo@gmail.com

LAS PARADOJAS DE LA UNIVERSALIDAD Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIO

Piotr Kirilovitch, ese lúcido y tímido *Pierre* que atraviesa las páginas de *Guerra y paz* asiste a una reunión deseoso de estar en la verdad, sólo para sufrir una desoladora experiencia; quizá la más humana de todas: “Pedro estaba impresionado por primera vez en su vida –nos relata Tolstoi- por la infinita diversidad de las mentes humanas, que impide que una verdad le parezca igual a dos personas. Incluso los miembros que parecían estar de su parte entendían a Pedro a su manera, mientras que lo que él deseaba sobre todo era que su pensamiento llegara a los demás exactamente como el mismo lo entendía”. Pedro representa así una instancia perfecta de eso que los filósofos analíticos llaman “relativismo subjetivo”: un enunciado es veraz si y sólo si se adecua sin más a las creencias y actitudes globales del individuo que lo profiere. Claro que, para ello, habría que enunciar a la vez todas y cada una de las creencias y actitudes en cuestión y ver por lo demás su perfecto encaje en un metalenguaje englobador. Y esto es demasiado aún para Pedro. Seguramente, él se habría conformado con que el otro entendiera sus palabras y, por su medio, que lo entendiera a él.

Así que de un lado tenemos –según Tolstoi- la infinita diversidad de las mentes humanas. Del otro, una mente aislada, la de Pedro. Y en medio, buscando en vano comprensión, “una verdad”. Justamente eso: una verdad. Si se tratara de una ocurrencia, un chiste o una opinión, el lamento de nuestro personaje estaría de más. Pero él pretende que su verdad es la verdad, y que por eso todos deben aceptarla. Pedro no se conforma con que le digan: “Hemos entendido lo que nos dices”. Él quisiera más bien escuchar: “Pedro ha dicho la verdad”. Al fin, él busca el acompañamiento de sus interlocutores para hacer de su verdad algo común, compartido, no para que obedezcan su *vere dictum*. Se acerca a ellos porque cree que al menos en parte piensan como él. Los filósofos analíticos llaman a esta creencia: “relativismo conceptual”, el cual afirma que los enunciados son verdaderos si y solo si se refieren a un *esquema conceptual* o *background* compartido por personas de un mismo medio cultural. Según esto, no habría verdades en general, sino “verdades-para”, convalidadas sus pretensiones de verdad mediante valores de verdad compartidos por el grupo. Esta concepción parece tan sencilla como consistente. Pero ¿qué es una comunidad? Una comunidad –lo sabemos, mejor,

lo *sentimos*- no es, desde luego, un “esquema conceptual” (ni tampoco muchos). Al contrario, los esquemas son constructos, “redes” que intentan fijar patrones de conocimiento y conducta, generados en el interior de una comunidad. Toda comunidad implica, a este respecto, una concatenación de lo que podríamos llamar “universales indicativos” o manifestaciones simbólicas. Pero si, con el relativista, creemos que cada idioma es *el* lenguaje, bien podríamos caer en la tentación de creer que “lo real” no es sino el producto de una *formación discursiva*. No existiría entonces sino un *continuum*, una textura o “texto”, cuyos repliegues vendrían constituidos por el efecto de fuerzas diferenciales que se “hacen valer” (políticas, sociales, económicas, etc.) según el caso. En otros términos, un cierto *ethos* de intercambio conversacional en el que se abandona la jerga de la “verdad” y se acentúa el deseo y el derecho a juzgar de acuerdo con reglas consensuadas. La peraltación de la retórica contra la razón (dentro de la convivencia social), de las metáforas contra los conceptos (dentro del *pathos* de la expresividad, esto es, del pronunciamiento del individuo como lugar normativo) o de las creencias contra la verdad (entendida como instancia suprema de apelación) han generado, de este modo, no pocas controversias ante la falta de un punto de vista absoluto y libre de toda objeción.

El “giro hacia el lenguaje”, gestado y promovido con diversas resoluciones en el terreno filosófico del siglo XX, ha mostrado el carácter finito, histórico y dependiente del pensamiento respecto de las condiciones sociales variables. Sobre la base del rescate de la pluralidad inconmensurable de los juegos del lenguaje y las formas de vida, se ha cuestionado el carácter infalible de toda certeza, para instaurar, con ello, la mediación a través de sistemas diferenciales de signos, lo fragmentario de las convicciones y lo heterogéneo de las perspectivas. Esta crítica de la imagen asociada al conocimiento como representación puede articularse con el énfasis de aquellos que hacen pie en las dimensiones retóricas y estéticas del lenguaje, socavando el sentido de las oposiciones tradicionales entre conceptual y metafórico, lógico y narrativo, universal y particular. Siguiendo la idea nietzscheana de que todos los textos son construcciones retóricas, plantean que todo discurso que se precie de ser puramente lógico, se alcanza a costa de ignorar o suprimir recursos figurativos que, sin embargo, siempre se hallan presentes. Este enfoque señala los efectos que ejercen sobre la supuesta transparencia y logicidad de los

enunciados, la metafórica dominante y la presencia de comunicaciones indirectas que frecuentemente sostienen su contenido manifiesto.

Los filósofos alineados en esta constelación –Lyotard, Vattimo, Rorty, entre otros- nos exhortan a seguir las lecciones de Nietzsche y Freud, Wittgenstein y Heidegger. Es imposible, dicen, seguir negando la influencia del inconsciente sobre la conciencia, el rol que juega lo pre-conceptual en lo conceptual, la presencia de lo irracional –la economía del deseo, la voluntad de poder- en el centro mismo de lo racional. Tampoco es posible ignorar el carácter intrínsecamente social de las “estructuras de la conciencia”, la variabilidad temporal de las categorías del pensamiento y de los principios de la acción, y su interdependencia con las formas cambiantes de reproducción material y social: el sujeto está encarnado y prácticamente comprometido con el mundo, y no hay productos de nuestros pensamientos que no lleven la marca indeleble de nuestros propósitos, pasiones e intereses en el sentido más literal de nuestra singularidad. De este modo, el sujeto epistemológico y moral –y con él, su racionalidad– ha sido definitivamente descentrado y la concepción de la verdad a él ligada, irrevocablemente desublimada. La subjetividad y la intencionalidad ya no son “anteriores” –al conocimiento, a la acción, al discurso– sino que son una función de las formas de vida y de los sistemas de lenguaje. Ya no constituyen el mundo, más bien son elementos de un mundo revelado lingüísticamente. En este contexto, la crítica que se expresa –especialmente y como nunca antes– en el terreno del lenguaje² lejos de circunscribirse al campo filosófico, impacta sobre todos los planos de la vida comunitaria, alcanzando en el campo de la educación, una amplia diversidad de posiciones que se abren con un flujo creciente de perspectivas teóricas y exigencias prácticas sumamente difícil de acotar en sus contornos, alcance y repercusión. Sin embargo, casi todas las partes se atienen en asombrosa unanimidad al principio de que la educación debe sostenerse como “derecho universal”, más allá de las diferencias ideológicas, sociales y culturales de sus actores.

El otro problema tiene que ver con la supuesta desvinculación de la educación con respecto a las exigencias prácticas del mundo y los desafíos de las circunstancias de la época.

² Uno se ve aquí forzado a repetir las palabras de Paul Celan en su discurso *Der Meridian* (1960): “*Es ist Zeit, umzukehren*” (“Es el momento de dar un giro radical”) en *Gesammelte Werke*. Tomo III. Frankfurt. Suhrkamp. 1983, p. 190.

Ante un proceso reificado de la economía, que establece una separación entre goce y trabajo, entre medio y fin, entre esfuerzo y recompensa, y una ciencia intelectualizada y superespecializada que se aleja de los problemas cotidianos, los proyectos, planes y programas educativos aparecen a los ojos de los ciudadanos como ajenos a las problemáticas generacionales, sin propuestas alternativas y sin legitimidad suficiente para sostener espacios de formación y de convivencia organizada. En este contexto, los cuestionamientos percibidos en la superficie quedan ordenados en una red de correspondencias y relaciones de semejanza y contraste, pero con distintos niveles de racionalidad entre la validez y la confusión. Sabemos que la educación no debe circunscribirse a la transmisión de ciertas habilidades profesionales sino orientarse a “convertir el saber en obras”³; que es necesario fortalecer en las aulas la voluntad de ampliar el marco de referencia de una política democrática y romper con los cuadros estereotipados de juicio de los particularismos y minorías. Pero todo esto sólo es posible si la educación se asienta sobre una base de acuerdos mínimos, institucionalmente avalados, intersubjetivamente aceptados y solidariamente acompañados por la sociedad. Nos disponemos para abordar ambos problemas: I. El alcance de lo que suele entenderse por “universal” cuando se discute el inalienable derecho a la educación, y II. El supuesto “divorcio” entre la educación y la vida.

LA “UNIVERSALIDAD” DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Una tradición estructurada sobre el fundamento de que la verdad es absoluta y de que sólo hay una respuesta correcta para cada pregunta, en realidad puede “tolerar” sólo el conflicto de intereses, no el conflicto de valores. Esto obedece a que los principios universales emancipatorios —“igualdad”, “fraternidad” y “libertad”— han estado por siglos sujetos a una cláusula monocultural, es decir, confeccionados dentro de una matriz unidimensional de carácter axiológico, antropológico y político, que los ha concebido, legitimado y difundido en el marco de la lógica de la “identidad” y de la “identificación”, claramente opuesta a una deseable aceptación activa de diferencias irreductibles.

³ Fichte, J.G. “Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höhern Lehranstalt”, en A. Aurich (ed.), *Die Idee der Deutschen Universität*, Darmstadt, 1959, p. 249.

Los debates del siglo XX en torno al sentido y destino de la modernidad, los cuestionamientos a las tesis centrales del pensamiento ilustrado y la crítica a los fundamentos metafísico-dogmáticos de regulaciones jurídicas, morales y religiosas, han puesto de manifiesto el carácter contingente de normas y principios, así como la necesidad de generar nuevos parámetros de convivencia con diferentes instancias de vinculación y cohesión de la vida social. En este sentido, el impacto producido por el “linguistic turn” en el plano teórico encuentra su correlato en transformaciones culturales que optan por resistir propuestas doctrinarias de valores idénticos —“los mismos para todos”—, reivindicando la autonomía de sujetos y grupos, geográfica y generacionalmente diversos. Desde el punto de vista de la “globalización” instaurada por el modelo occidental, la alteridad cultural siempre ha representado una aporía interna al funcionamiento de la sociedad, razón por la cual, los problemas generados por la “desigualdad” asumen la forma de una demanda no sólo de reconocimiento socio-cultural hacia el interior de la propia comunidad sino también la necesidad de adecuación de las propias fuerzas a fin de evitar la sutil “colonización” de las otras culturas. Todo esto en el marco de un condicionamiento ineliminable: no perder de vista los logros alcanzados como resultado de una lucha de siglos por la organización democrática de sociedades para las cuales la institucionalidad jurídicamente entendida y la legitimidad universal de los derechos, son irrenunciables. Entre ellos el “derecho a la educación”.

Las raras veces en las que los discursos sobre la educación trascienden la emergencia de los casos singulares, pasando a considerar lo que los origina o eventualmente los relaciona, sucede que se asiste a lo que podríamos entender como un fenómeno que se reitera: las paradojas de la educación vienen a gravitar obsesivamente en torno a un único centro, los límites fácticos de la pretensión de “universalidad” cuando del “derecho a la educación” se trata. La supuesta igualdad natural de los sujetos se plasma en el terreno jurídico como principio de la igualdad ante la ley. Esto significa que nadie puede ser discriminado en base a diferencias que se pretenden innatas y que la norma no puede ser vehículo de privilegios que supongan que el legislador valora las necesidades y comportamientos de cada individuo con patrones distintos. Ahora bien, lo que está en juego cuando del carácter “universal” del derecho a la educación se trata, es mucho más problemático que el sentido general y abstracto de un enunciado, que el loable significado de las palabras “maestras” —formación, integración,

inclusión— las cuales suelen ocultar inequidades y acechanzas de fundamentalismos detrás de un manto de civilidad y buenas costumbres.

En este sentido, al considerar la “universalidad del derecho a la educación”, no debe soslayarse que, en virtud de su aparente evidencia y obviedad, es necesario un análisis conceptual riguroso habilitante de un enfrentamiento sin prejuicios con los hechos reales. Es decir, la defensa del presunto carácter “transcultural” y “translingüístico” de la palabra “universalidad”⁴, emergente histórico de una cultura de la que es deudora, no puede desconocer que su eficacia sólo puede tener lugar en contextos singulares donde la vida se desarrolla no libre de contradicciones y demandas de extensión creciente. Si los tiempos que corren nos devuelven la problemática dificultad moral de articular la maximización de la libertad con la realidad de una sociedad fraterna; si la despolitización de amplios sectores de la sociedad sumado a la privatización de intereses y necesidades, refuerza la oscilación entre la euforia y el miedo, el entusiasmo y la apatía, el triunfalismo y la desesperanza, el desnivel cultural entre individuos y grupos, consolida un marco conflictivo de convivencia a la vez que fortalece la lógica de un sistema que se agota en su propia reproducción. En este contexto, poner en primer plano el alcance igualitario de la “universalidad” de bienes, derechos y oportunidades, debe poder representar que “lo diferente”, ahora considerado en la multiplicidad de sus dimensiones⁵, interpela el supuesto carácter sustantivo de los principios de la justicia a la vez que resiste los intentos de las esferas de poder para disciplinar la heterogeneidad y pluralidad de formas de convivencia social cada vez más complejas.

⁴ No pocos autores se han ocupado de desublimar cuando no deconstruir y desontologizar los alcances y límites de la palabra “universalidad” en el contexto de la terminología de la epistemología tradicional pero también de la dimensión expresiva, evocativa y alusiva de todo el lenguaje filosófico y su impacto en los ámbitos de los discursos políticos, morales y jurídicos. Ver: Derrida, J. (1989) “La mitología blanca” en *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, pp. 247-311. Gadamer, H.G. (1977) *Verdad y método* I, Salamanca, Sígueme. Rorty, R. (1996) “El idealismo del siglo XIX y el textualismo del siglo XX” en *Consecuencias del pragmatismo*, Madrid, Tecnos, pp. 217-240. Walser, M. (1993) *Las esferas de la justicia*, México, Fondo de cultura Económica. Vattimo, G. (1989) *Más allá del sujeto*, Barcelona, Paidós, Habermas, J. (1990) *Pensamiento posmetafísico*, México, Taurus, para señalar sólo algunos.

⁵ Lo que Dworkin denomina “igualdad compleja”. Objeto de atención por parte de los gobiernos que tienen “la responsabilidad abstracta de tratar el destino de cada ciudadano como igualmente importante”. Ver Dworkin, R. (1993) *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona, Paidós, pp. 81 ss.

Por lo cual, lo que debemos entender por la “universalidad del derecho a la educación”, tendría que conservar el contenido de lo que ese derecho inalienable representa, incorporando a su vez lo que nos parece sustancial: el reconocimiento y diversidad de los actores por el carácter democrático y justo que esto conlleva. Un paso hacia atrás para poder dar dos hacia adelante: una estrategia para recrear y profundizar el sentido de la “universalidad” en un marco democrático deliberativo, pero a la luz de lo “plural”, realidad indicativa de identidades culturalmente emergentes y particularmente diversas.

De este modo, el carácter “universal” del derecho a la educación debe dejar de legitimarse apelando a los mismos argumentos de sacralización de valores absolutos que la tradición ha entronizado. Justificar y defender derechos supone la apelación a criterios de evaluación racional, la aceptación de un marco regulatorio que garantice la revalorización pública de la alteridad, así como una interpretación de la existencia humana que permita dar cuenta de las necesidades, conflictos e intereses del pluralismo social contemporáneo, campo insoslayable desde donde todos los derechos se reformulan y resignifican. El desconocimiento de las diferencias, sociales, políticas y culturales que en el terreno de la educación suele mostrar su lado más oscuro, suele encerrarnos en la estéril y patética defensa del significado de ciertas palabras hoy consideradas “rectoras”: “mérito”, “autogestión”, “excelencia”, por señalar sólo algunas. Cuando de lo que se trata es de comprender las razones de un desafío que trae a su órbita la necesidad de revisar creencias tan compartidas como consolidadas, aceptando el carácter paradójico ínsito en lo más profundo de nuestra experiencia como educadores, pero, sobre todo, como miembros de una sociedad en permanente cambio. Después de todo, ninguna lógica de la “libertad absoluta” y de la “igualdad hacia arriba”, propias de la autodecisión individualista, ha logrado dar respuestas definitivas a las expectativas de pertenencia, reciprocidad y solidaridad que se necesitan.

Como lo expresa Gabriel Amengual: “La percepción del abismo siempre creciente entre estratos ricos y pobres en una misma sociedad (la llamada sociedad dual, o los llamados primer y cuarto mundo) y entre países ricos y países pobres (los llamados primer y tercer mundo o Norte y Sur) plantean de modo inevitable y acuciante el problema de la solidaridad como

cuestión perentoria de viabilidad de la misma organización social, sea a nivel interior o exterior, que garantice unos mínimos para el funcionamiento y la convivencia”⁶.

El “divorcio” entre la educación y la vida.

El conflicto es un momento constitutivo de toda dinámica social que identifique al pluralismo cultural como instancia irrenunciable de la vida democrática y sus instituciones. En este sentido, la tensión entre “escuela” y “vida”, nos afecta en un triple sentido: en tanto que ciudadanos miembros de la cosmópolis que hoy es el mundo, forma integral que es a la vez sesgada y parcial; en tanto que individuos con ámbitos de especialización y privacidad propios pero interconectados; como sujetos históricos que se debaten entre las vicisitudes temporales de lo actual-lo inactual, lo posible-lo imposible. En este contexto, el relativismo cultural es inevitablemente el arranque compartido de todos los individuos, tanto en su actividad práctica como teórica. Sin embargo, la percepción de que “ciencia” y “educación, “escuela” y “vida”, corren por vías paralelas, es una sensación generalizada. Podría decirse que, las relaciones entre la “escuela” y la “vida” casi siempre han sido relaciones –cuanto menos- difíciles. Salvo en aquel período de cierta armonía en la Grecia clásica, cuando ambas nociones prácticamente se identificaban, porque se entendía al hombre como –naturalmente– *zoon politikón*. Ahora bien, salvo en esta instancia en que ambas nociones parecen haber sido gestadas al unísono en virtud de una determinada concepción del mundo y del hombre, lo que puede verse en la evolución histórica posterior hasta nuestros días, es que se trata de relaciones en crisis. Se le exige a la educación estar “a la altura de las circunstancias”, en tanto que, desde los ámbitos educativos, se reclama acompañamiento y compromiso para sostener en el tiempo, planes y programas que se pretenden innovadores. Se le reclama a la educación que sea “apolítica” sin ver que esta exigencia socaba sus cimientos: ser aquella instancia que puede representar un poder “no domesticable” y una oportunidad liberadora frente a la colonización ideológica de la sociedad en sus diversos estamentos. Se espera de ella que ofrezca herramientas “prácticas” para jóvenes y adultos a la luz de las exigencias del “mercado” de tal modo que el “frío” interés mercantil siga prevaleciendo como criterio último a la hora de evaluar y legitimar obras y resultados. Esto no significa que el mercado y su dinámica subsuman totalmente a las otras

⁶ Amengual, Gabriel (1993) “La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad” en *Revista Internacional de Filosofía Política*, RIFP (Madrid), nº 1, pp. 135-151.

lógicas sociales, pero sí quiere decir que los intereses económicos se constituyen como condición necesaria, aunque no suficiente, de la organización y desarrollo exitoso de los individuos, en particular, y de la sociedad, en su conjunto.

En este contexto, si pensar la educación en los tiempos que corren se convierte en una necesidad incontrovertible ante los desafíos de un mundo cultural conformado por la primacía de lo económico, la preeminencia de lo “digital” y la distorsión mediática, no lo es porque esté en juego la exigencia lógica de una especulación abstracta. Por el contrario, se trata de una vía abierta por la reflexión crítica de sus propios actores en el corazón mismo de la sociedad contemporánea. Y lo es, sencillamente porque educadores y educandos no son espectadores pasivos del mundo que los rodea, cuentan con la voluntad y la imaginación suficientes para proponer un orden de prioridades, para generar respuestas y elaborar procedimientos innovadores, para revisar colectivamente las categorías de los discursos que los constituyen, para ver y verse en una perspectiva más amplia desde la cual las experiencias teóricas puedan ser interpretadas y transformadas en capacidades prácticas. Pero, sobre todo, para legitimar aquella razón de peso en la que “educación” encuentra su sentido. Porque, como dice Adorno: “La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica.”⁷

La educación es vacía sin la vida, pero la vida es ciega sin la educación. Se puede hacer oídos sordos y seguir repitiendo experiencias que profundizan y refuerzas el mutuo aislamiento, cuando no la confrontación. Sin embargo, este falso dilema entre ámbitos de generación y divulgación del conocimiento, y esferas de la vida práctica de la producción y el consumo, supone una autoimagen fragmentada y desarticulada de la sociedad que lejos está de responder a la extraordinaria complejidad de un proyecto democrático que habrá de ser pensado en las próximas décadas. Sólo una educación reconciliada con las expectativas y necesidades de la sociedad, puede reivindicar la individualidad integrándola en lo colectivo. Sólo una sociedad comprometida con los objetivos de la educación, puede reconocer públicamente a los individuos, no en el aislamiento del ámbito privado y en las transacciones del intercambio, sino a través del reconocimiento recíproco de la pluralidad y la diferencia.

⁷ Adorno, T. (1993) *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu Ediciones, p. 82.

Si lo que cunde es la incertidumbre, este diagnóstico encierra perplejidades y aporías, pero también vías para el tratamiento de un malestar que no se resuelve ignorándolo. Si, en vez de la dimensión de la facticidad, nos centramos en la dimensión de la posibilidad, la orientación de futuro continuará siendo atravesada por creencias, preferencias y convicciones fuertemente arraigadas, pero también será viable una actitud más abierta a la revisión de lo aceptado por costumbre y más afín a la reconstrucción de horizontes de sentido razonables, a la altura de las dificultades del mundo contemporáneo. Lo cual será posible sobre la base de la conciencia de los propios límites y de la apertura para la autocrítica, la experiencia y el aprendizaje; asumiendo la inexorable diversidad de enfoques, de perspectivas y de posibilidades en el entendido de que no existen soluciones definitivas ni verdades indiscutibles.

Esto impone la superación del axioma —generalizado y generalizable— del “divorcio entre la educación y la vida”, atravesado por la interacción simbólica de no pocas creencias y supuestos, proyectada sobre una pared tan grande de la que no logramos distinguir sus contornos. Hoy no podemos ya abandonar este asunto a las decisiones aleatorias de los individuos, a los comentarios “de salón” de propios y extraños o al amplio espectro de los poderes fácticos y sus operadores. Resulta indispensable, por ello, evitar las simplificaciones polarizadoras y las dicotomías abstractas a partir del hecho de su complejidad, recuperando la importancia democrática de la confrontación y el “diferendo”⁸, así como el valor del compromiso de no relegar las cuestiones prácticas a la espontaneidad natural de interpretaciones generalizadas, ciertamente susceptibles de explicación, pero inaccesibles la mayor parte de las veces a una comprobación ad hoc.

En este conjunto de coordenadas se puede precisar ya que lo que intentamos defender bajo el rótulo de “educación” es una actividad consistente en desarrollar procesos reconstructivos y deconstructivos que expliquen, interpreten e interpelen la estructura y la dinámica de la sociedad, incluyendo las modalidades según las que éstas son percibidas,

⁸ Para Jean-Francois Lyotard, la política en el contexto de las democracias actuales más que orientarse a la búsqueda de consensos, tienden a sostener el valor del “diferendo” en el horizonte de una agonística general en que hablar es combatir y en el que el lazo social sólo está hecho de “jugadas” del lenguaje. De tal modo que, las reglas reguladoras y constituyentes de estos juegos, no remiten ya a ninguna instancia ajena a mismas formas de vida en las que se constituyen. Ver: Lyotard, J.-F. (1983) *La diferencia*, Barcelona, Gedisa.

pensadas y dichas por sus actores, instituyendo la mediación de la teoría pura –científica-académica– con el trabajo social, la crítica de las ideologías y una configuración democrática de la voluntad colectiva. Se nos podrá objetar que la nuestra es sólo una definición más. Precisamente, porque la cuestión acerca de la ‘esencia’ de la educación está muy lejos de una determinación inequívoca, se presenta como una de las de más difícil resolución, en virtud de que el trazado de sus límites se modifica históricamente y las razones que la legitiman suelen quedar opacadas por intereses ajenos a su necesidad. A su vez, la dificultad del coincidir en su naturaleza, razón de ser y finalidad proviene en buena medida de la tensión insoslayable entre apreciaciones prevalentemente descriptivas y enfoques predominantemente prescriptivos, dado que en el lenguaje mismo se entremezclan estas dos dimensiones expresando el carácter existencialmente determinado de toda aproximación teórica a sus infinitos modos de expresión.

Todo esto se verifica en presencia de un umbral crítico: ¿la escuela es “templo”, cosmos ordenado y contenedor intraspasable de acontecimientos que se suceden, año a año, cíclicamente, más propio de una temporalidad cerrada, predeterminada objetivamente y por ende independiente de los individuos en tanto sujetos autónomos? O ¿“laboratorio”, universo de experiencias, de ensayos y de errores, en que los planes y propuestas puedan perfilarse sistemáticamente como desdibujarse a la luz de nuevas preguntas e inquietudes –concepción abierta del tiempo por cuanto desacraliza tanto el pasado como el futuro, centrándose en un presente de circunstancias históricas todavía in fieri pero susceptible de materializarse en riesgos como en iniciativas? La innovación, según esta última opción, aparece ya no solamente como transgresión sino también y sobre todo como oportunidad de mejoramiento y, consecuentemente, como sentido proyectualmente generado.

En este sentido, por no existir vínculos absolutos, valores objetivos, significados dados, y por su propia apertura a la innovación, esta concepción abierta del tiempo es uno de los supuestos para la superación de la dicotomía entre “educación” y “vida”. La autonomía y pluralidad de las esferas de referencia, sumadas a una concepción pluralista del orden socio-cultural, generan un marco de convivencia que representa no pocos retos para la constitución, desarrollo y conservación del orden social. La desacralización de los vínculos y la nostalgia por un mundo premoderno pueden perfilarse como opciones excluyentes capaces de conducir con el mismo ímpetu a fundamentalismos supuestamente superados como al cinismo relativista y

al escepticismo radicalizado. Es decir, un “vacío ético” o un “vacío de autoridad” con las consiguientes consecuencias en los planos políticos, jurídicos y educativos. ¿Qué tarea aguarda entonces —sobre este fondo tan perturbador como estimulante— para la educación?

Un sistema educativo es una variante empírica de un modelo, y un modelo educativo es un constructo abstracto de variantes empíricas. En otras palabras, un modelo educativo es un macroprograma abstracto y un sistema educativo es un macroprograma concreto, con el agregado de que ambos comparten una misma matriz teórica. Pero, la matriz de los modelos o macroprogramas abstractos deberá ser construida a partir de las matrices de los sistemas o macroprogramas concretos, no a la inversa. En ambos se plantea insistentemente el problema de la racionalidad que debe —o, al menos, debería— caracterizarlos, a partir de la cual se juzga su legitimidad, validez y viabilidad. Una racionalidad intraprogramática (su coherencia y su congruencia dinámicas; por ejemplo, cuando se trata de articular distintos aspectos y momentos de un mismo nivel) y una racionalidad interprogramática entre macroprogramas (su coexistencia y su competencia dinámicas; por ejemplo, cuando se trata de articular distintos niveles educativos). Estas consideraciones permitirían acoger el alcance de lo sostenido por Eugen Fink, para quien la ciencia moderna se ha convertido en condición de vida de casi todos los hombres, mientras que en su forma originaria de investigación era practicada realmente sólo por una minoría cada vez más reducida: “Unas pocas docenas de cerebros hacen avanzar la física de manera creadora, y más de dos mil millones de hombres viven gracias a la técnica mecánica posibilitada por la ciencia natural”⁹.

Seguir sosteniendo la visión de un desarrollo científico ajeno a los procesos vitales de la sociedad y una sociedad que se resiste a identificarse con la guía “teórica” que puede ofrecer el mundo de los “especialistas”, profundiza una brecha que se decanta por el reclamo de una sociedad para la cual, los egresados de los diferentes niveles resuelven cuestiones “técnicas” pero carecen de una orientación prácticamente adecuada para responder a las situaciones de la vida. Este distanciamiento, en apariencia insalvable, podría aminorarse e incluso suprimirse mediante sistemas y macroprogramas concretos que asegurasen la continuidad de una civilización científica desde la universidad hasta la escuela primaria, y vuelta. Dicha circulación

⁹ Fink, E. (1962) “Technische Bildung als Selbsterkenntnis” en *Der Begriff Technik*, Verein Deutscher Ingenieure, Düsseldorf, pp. 16 ss.

ya no descansaría de forma “externa” en una cadena de accesos a bienes de consumo, sino en la conciencia crítica de ciudadanos que se perciben como sujetos en las obras de su libertad creadora.

Conclusión

Lo moderno se define por una posición que hace del futuro, y no del pasado, la clave de sentido y del valor de la existencia, el carácter vertiginoso y hasta abrumador de acontecimientos que invierten radicalmente los puntos de referencia que sirvieron por mucho tiempo para pensar y enfrentar los conflictos políticos y sociales, entendiendo por tal el triunfo irreversible de la cultura occidental y de la democracia. Sin embargo, ahora parece quedar opacado por el avance de un proceso acelerado de vaciamiento ético y político, inevitablemente contradictorio, confuso y ambivalente. En la actualidad, el poder de disposición técnica sobre la naturaleza se extiende también directamente a la sociedad: junto a cada sistema social aislable, junto a cada ámbito cultural independizado, se desarrolla por así decir una nueva disciplina científico-social. Sin embargo, en esta misma medida, los problemas “técnicos”, científicamente resueltos, se convierten en otros tantos problemas vitales. En este contexto, es preciso decidir conflictos, responder a necesidades en ascenso, encontrar interpretaciones para posibilitar un diálogo que atienda la diversidad de intereses, mediante acciones y discusiones vinculadas a distintos significantes. Estas cuestiones se hallan hoy ampliamente determinadas por el propio sistema de nuestras realizaciones en el plano de la educación.

Precisamente aquí, en el seno de las democracias actuales, en la frágil articulación del reconocimiento recíproco y de la colonización del espacio público por intereses de las esferas privadas, no es extraño, en este contexto, que se divorcie la educación de la vida. Bipolaridad que parece vaciar de sentido todos los intentos capaces de dar cohesión y unidad a programas y proyectos pensados e implementados para dar respuestas a los retos que esa dicotomía genera. Sin embargo, son también los procesos contemporáneos de globalización y democratización los que parecen cuestionar los modos tradicionales de entender la sociedad, poniendo de manifiesto el requerimiento del potencial crítico y deliberativo de individuos e instituciones para reconocer la necesidad de coincidir en criterios socialmente aceptados y aceptables, a la hora de resolver conflictos. Tal coincidencia, en sociedades complejas, sólo puede constituirse políticamente, a través de organizaciones y acciones sostenibles en el

tiempo, modalidades de interacción que conviertan la concertación y el compromiso en valores irrenunciables.

Lo anterior no significa, naturalmente, ni la desaparición ni la extinción de los conflictos. Lo que deba hacerse es efecto de la interacción de un conjunto de seres humanos que antes de ser dominio coactivo o indiferencia abrumadora, es capacidad creativa del colectivo organizado. Difícilmente puedan resucitarse las virtudes clásicas como sucedáneo de los derechos modernos, como también ignorar los condicionamientos económicos y sociales que suelen poner en peligro la estabilidad política y la legitimidad jurídica, pero vale el intento de sostener una concepción a la vez realista y crítica de la vida democrática que reconociendo sus limitaciones insuperables permita reivindicar sus potencialidades efectivas. Este contexto sería el más apto para disminuir los efectos de la incertidumbre, sobre todo en el ámbito educativo, aquél que mejor combina la comunicación encaminada al entendimiento. La representación de la realidad de la educación como una configuración armoniosa gobernada por principios interrelacionados compatibles y lógicos, con una preocupación general por la consistencia y la congruencia de planes, sistemas y proyectos, empeñados en ser espejos de lo que es, debe o desea ser la sociedad, ha mostrado sus límites en la evaluación crítica llevada adelante por sus detractores pero también en la necesidad de superación de sus contradicciones por parte de sus propios actores. Ambos han puesto sobre la mesa que se trata sin duda de una problemática compleja que involucra dimensiones institucionales, jurídicas, socioeconómicas y culturales. Pero acaso no sea demasiado aventurado afirmar que, también ambos, defensores y detractores, coinciden en que enfrentarla supone recrear imaginativamente la idea misma de utopía, es decir, ilusión y responsabilidad.

REFERENCIAS

ADORNO, T. *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu Ediciones, 1993.

AMENGUAL, G. “La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad” en *Revista Internacional de Filosofía Política*, RIFP (Madrid), nº 1, 1993.

CELAN, P. *Der Meridian en Gesammelte Werke*. Tomo III. Frankfurt. Suhrkamp, 1960.

DERRIDA, J. “La mitología blanca” en *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 1989.

DWORKIN, R. *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona, Paidós, 1993.

FICHTE, J.G. “Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höhern Lehranstalt”, en A. Aurich (ed.) *Die Idee der Deutschen Universität*, Darmstadt, 1959.

FINK, E. “Technische Bildung als Selbsterkenntnis” en *Der Begriff Technik*, Verein Deutscher Ingenieure, Düsseldorf, 1962.

GADAMER, H.G. *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme, 1977.

HABERMAS, J. *Pensamiento posmetafísico*, México, Taurus, 1990.

LYOTARD, J.-F. *La diferencia*, Barcelona, Gedisa, 1983.

RORTY, R. “El idealismo del siglo XIX y el textualismo del siglo XX” en *Consecuencias del pragmatismo*, Madrid, Tecnos, 1996.

WALSER, M. *Las esferas de la justicia*, México, Fondo de cultura Económica, 1993.

VATTIMO, G. *Más allá del sujeto*, Barcelona, Paidós, 1989.