



## Subjetividad, juventud e imaginación en la educación del futuro

ROGER ALAN KOZA\*

*En la medida en que siga habiendo gente que reflexione, que cuestione el sistema social o su propio sistema de pensamiento, habrá creatividad de la historia sobre la cual nadie puede poner una lápida. El lazo que tenemos con esta creatividad pasa por individuos vivientes. Estos individuos existen, aun cuando sean muy pocos actualmente y aun cuando, efectivamente, el tono dominante de la época no es agradable en absoluto.*

Cornelius Castoriadis

En las postrimerías del siglo XX las prácticas educativas están en jaque. Curiosa paradoja pos-iluminista: cuando la educación llega a ser un derecho prácticamente universal para cualquier ciudadano de una sociedad democrática, ésta, al mismo tiempo, se ha vuelto problemática, ingobernable, por momentos vacía. Nuestros libros de cabecera confirman los reverses semánticos de nuestras prácticas pedagógi-

cas. Leemos en sus títulos: *Volver a educar*, *Un mundo sin escuelas*, *La escuela ha muerto*, *Para qué sirve la escuela*. Todas las instituciones –la escuela, el colegio, hasta la universidad– laceradas por una inhóspita fuga semántica, una desorientación del sentido.

\* Licenciado en Filosofía. Presidente de la Fundación Elpis, en Aguas Claras, Argentina.

Esta conferencia fue leída el 26 de noviembre de 1997.



## SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Muchas son las perspectivas que se entretienen para explicar este fenómeno. Los enfoques sociológicos aportan una imagen compleja, capaz de situar a la educación en los cambios tecnológicos, económicos y políticos de este siglo. Los aportes de la psicología desentrañan la problemática existencial y cognitiva, relacionada con las transformaciones sociales de nuestro tiempo. Los pedagogos enseñan a pensar el aula como una representación miniaturizada de una realidad social compleja, donde el conocimiento, las prácticas disciplinarias y el aprendizaje, se entremezclan reproduciendo, o a veces transformando, la cultura hegemónica de un pueblo, de una comunidad.

Este artículo no tiene el anhelo de hallar la respuesta a la  $x$  de la ecuación. Ninguna pretensión terapéutica anima las siguientes reflexiones. Me propongo pensar algunos problemas que se repiten en los claustros primarios, secundarios y universitarios. Durante el transcurso de los mismos habrá un adversario constante del acto de educar –a mi entender– la maldición casi ineluctable de nuestras prácticas sociales discursivas. Me refiero al sentido común; pues si hubiera un símbolo capaz de denunciar las miserias del sistema educativo convencional, nuestra primera representación sería *el sentido común*. Sentido malféfico para el aprendizaje, inútil para el diálogo, paralizante para la curiosidad. El sentido común: plaga estacionaria por antonomasia, sarcasmo de la obvedad; su ubérrima existencia en el imaginario docente y discente destruye todos los esfuerzos orientados a transformar la realidad educativa. Pues nada más obvio y oculto al mismo tiempo, que la constante reproducción de un sistema de enseñanza caduco basado en nuestro sentido común, en el que nuestras prácticas pedagógicas actúan como cómplices de una educa-

ción vacía, y no como un dispositivo de rupturas y reconstrucciones.



no de los tópicos discurre acerca del lenguaje en el diálogo del proceso del binomio enseñanza-aprendizaje, y la relación concomitante de ello con la producción del significado y la reconstrucción del conocimiento en el aula. Para ello trataré de mostrar que *nuestro modo de comprender el lenguaje, junto con nuestras prácticas dialógicas que se desprenden de dicha comprensión y prácticas, impiden deconstruir el sentido común; reproduciéndose en esta praxis lingüística, significados obsoletos y débiles, tanto para los alumnos como para los profesores*. La consecuencia de ello, es lo que alguna vez denominé *simulacros semánticos*. Por ello entendía entonces, el fenómeno de simulación y fingimiento producidos en la apropiación y comprensión del conocimiento en el aula: las *distancias semánticas* que se establecen entre el imaginario estudiantil y los símbolos canónicos de los docentes. El simulacro semántico es un tipo de respuesta a un modo de hacer mundos dentro del aula, que impide que el conocimiento reluzca como significativo, cercano al mundo práctico vital del estudiante, incluso del mismo profesor. Decía entonces: *“todo simulacro semántico es una respuesta que se elabora debido a la lejanía de una estructura semántica académica y experiencial”* (Koza y Riso, 1995: 29).

Aquel ensayo concluía que nuestro modo de comprender el lenguaje y el diálogo es lo que puede permitir quebrantar el simulacro y transfigurararlo en lo que aquel escrito acuñaba como: au-



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

*tenticidad semántica.* En otro párrafo se podía leer al respecto:

*La autenticidad semántica quiere decir ante todo, apropiación, reconstrucción y creación del conocimiento. La fertilidad de una concepción semántica auténtica depende íntimamente de las relaciones en clase, del tipo de conversación que emerja de ésta, e implícitamente, de la concepción del lenguaje que esté ordenando la experiencia (Ibid.: 30).<sup>1</sup>*

Continuaré con ciertos interrogantes desprendidos de las dos últimas citas, junto al problema de nuestras prácticas dialógicas pedagógicas que nunca inquieran sobre la naturaleza del conocimiento, congelando éstas y haciendo que la vida en el aula culmine en un encomio al sentido común: la *filosofía espontánea* por excelencia en las aulas. Se sostendrá que *nuestro modo de dialogar y vivir el lenguaje es el principal obstáculo epistemológico en el aprendizaje y reconstrucción del conocimiento en el aula.*

Un segundo tema tratará de justificar el nombre de este trabajo. Intentaré reflexionar sobre los efectos del sentido común en la producción de subjetividad, dentro y fuera de los ámbitos educativos formales y no formales. Mi esfuerzo literario estará dirigido a *problematizar la relación entre el sentido común y la producción de subjetividad homogénea que acaece en unos de los actores más devaluados del proceso formal de la educación: la juventud.*

Si bien es cierto que la educación primaria y la educación superior están en crisis –la educación es una institución en crisis– los jóvenes de la educación media son quienes experimentan los abismos de la crisis, pues ellos han devenido en gramática del sinsentido pedagógico. Son ellos los bárbaros del sistema educativo, el grupo de riesgo de la infalible pedagogía. Un niño aprende. Un joven universitario tratará de superar su convalecencia pro-

cedente del nivel medio. La universidad es al fin de cuentas su elección. Y aún así, entre estas dos épocas biográficas de cualquier estudiante prosigue la penumbra de la enseñanza media, el anatema del ciclo completo de educación. Acaso por ello, las numerosas reformas educativas de las últimas décadas, si bien tratan de transformar la educación completa, la mayoría de los cambios estructurales enfatizan en la educación media.



¿Sospecha es que el *marasmo y desencanto por parte de los jóvenes con respecto a su educación media, yace en un vínculo furtivo entre la hegemonía del sentido común y los modos de subjetivación que de él se desprenden.* Los efectos de los simulacros semánticos señalados más arriba, desde una perspectiva epistemológica se complementan entonces, bajo una mirada ontológica, con una

<sup>1</sup> Existe la posibilidad de *deontologizar* las categorías de *autenticidad semántica* y *simulacros semánticos*. Fácilmente se puede llegar a la conclusión de que la primera es la forma correcta de estar en una clase y comprender el aprendizaje, mientras que la segunda es una alternativa a evitar. El criterio de demarcación de ambas busca que la experiencia de clase esté dotada de significación. Cuando pienso en simulacros, no pienso por ello que hay una forma canónica, más acertada de actuar y hacer clases; y que por consiguiente, los profesores deben lograr el acceso a ella. En mi opinión, la autenticidad es incompatible con la verdad. La autenticidad semántica es una acción creativa de parte de los sujetos –tanto los docentes como los discentes– que pueden hacer que el conocimiento sea compartido; y que éste al mismo tiempo sea significativo y se reconstruya a través de una apropiación cargada de valor.



## SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

producción de subjetividad normalizada y reproductiva.

A partir de esta sospecha, describiré algunos experimentos posibles de desarrollar dentro de la educación no formal, capaces de resistir a la entrópica pareja sentido común-subjetividad normalizada. Aunque me refiera a una experiencia concreta en educación no formal, no implica que este tipo de ensayos no puedan probarse dentro del campo de la educación formal.

Finalmente se mencionan algunos ítems relevantes a la hora de hacer un inventario sobre los próximos desafíos, que la educación como práctica discursiva social experimentará en el futuro. Estos señalamientos no pretenden conformar la dirección fundamental del debate educativo, en realidad son algunas observaciones un poco marginales dentro de la actual conversación sobre educación, sus problemas estructurales, históricos y políticos. Mi diagnóstico tendrá un sesgo micropolítico, sin que por ello se pretenda desdeñar la reflexión macropolítica de la educación. Insisto que estas temáticas pueden ser mejor abordadas cuando el sentido común es desplazado y reemplazado por la crítica, la deconstrucción y la imaginación.

### II

Apostemos un instante a imaginar una clase cualquiera. Un aula rectangular, con su tradicional pizarrón verde y algunas letras escritas con tiza blanca. Pocas ventanas y una luz pálida que refleja los rostros ausentes de muchos estudiantes. Imaginemos auscultar la mente del profesor o profesora: sus más íntimos pensamientos, su enconamiento por haber perdido el prestigio simbólico que poseía de antaño, su angustia constante de no saber cómo llegar a sus alumnos. Los estudiantes, adolescentes, desorientados por su futuro. El do-

cente, un profesional de la enseñanza, abrumado por la complejidad de su tarea y los resultados menores de su praxis.

Sin ser demasiado inductivistas, gran parte de la realidad áulica posee los rasgos y ademanes descritos. Existe una honda desconexión entre los docentes y los discentes. La brecha generacional profundiza la distancia de la cultura de la vida que posee el alumno con respecto a la cultura académica, que ostenta el profesor o profesora, y que justifica la práctica escolar y colegial. La distancia entre lo que algunos educadores denominan *estructura semántica experiencial* y *estructura semántica académica*. Espacios lejanos y de desencuentros entre alumnos y profesores; que *no* es sólo un obstáculo epistemológico, sino también un *dilema ontológico*.

En los claustros de hogaño, dos ontologías colicionan, dos modos de estar en el mundo se precipitan en el rectángulo del aula, dos modos de habitar y pensar; que rara vez dialogan. Dice Adriana Puiggrós, en *Volver a educar*:

*Entre el lenguaje adolescente y el lenguaje escolar media la incomunicación. No hay enfrentamiento entre adultos y chicos, sino aislamiento, ruptura de vínculos. Tratando de encontrar una respuesta a este problema, en nuestro país se realizan todavía algunas malas lecturas y, en ocasiones, irresponsables aplicaciones de la pedagogía libertaria. A ello se añaden traslaciones no siempre cuidadosas del psicoanálisis y de las nuevas corrientes psicopedagógicas. Los efectos de esas operaciones contribuyen actualmente al descreimiento de los adultos en la eficacia de sus propias concepciones. Padres y profesores se rinden antes de poner límites o establecer nuevos pactos y acordar otros rituales, antes de escuchar y enseñar.*

*Una hipótesis plausible es que muchos procesos de enseñanza-aprendizaje se han interrumpido. Tomando como metáfora el concepto de crisis orgánica de Gramsci,*



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

*podríamos decir que los discursos de los educadores tradicionales no se articulan con los discursos de los nuevos educandos. 'Nadie escucha', 'Los chicos están en otra', 'No leen', 'No aprenden nada' son enunciados que escuchamos o pronunciamos habitualmente, acompañados de una actitud escéptica. De parte de los adultos esa actitud denuncia una soberbia profunda, que nace de creer que la sociedad de su juventud fue mejor, que su generación fue más inteligente, más capaz, más temeraria porque imaginó e intentó poner en marcha proyectos enormes, universalistas y definitivos (Puiggrós, 1995).<sup>2</sup>*

La incomunicación entre docentes y discentes trastoca el sentido de la enseñanza. Desde un punto de vista epistemológico, las disciplinas que son enseñadas ya no sólo tienen que franquear el obstáculo tradicional de lo que entendemos por transposición didáctica. Enseñar una disciplina fuera del ámbito donde ésta tiene su origen, sufre además de la problemática que le es propia a esta tarea, un debilitamiento del vínculo narrativo, capaz de transponer un saber académico y disciplinario a un saber escolar o colegial; que en este caso se ve embestido por problemas de otro orden, a mi entender ontológicos.

Esta incomunicación palpable, con sus diálogos fantasmas entre símbolos vacíos de significados solamente produce una deificación del sentido común como conocimiento válido, de carácter sustancialista, ahistórico y eterno. El conocimiento así es tan monolítico que a nadie puede seducir aprenderle, transformarle. Todo está dicho. Es una entidad cuyo halo semántico jamás puede ser interrogado, cuestionado. De este modo, las clases quedan reducidas aciagamente a un intercambio simbólico entre individuos que desde un punto de vista semántico son autistas.

El aprendizaje y la enseñanza como hasta ahora la hemos entendido tendrá que experimentar transformaciones sustanciales. No nos engañemos: el problema no es técnico. La incorpora-

ción de ordenadores al aula no logrará superar la apatía entre profesores y alumnos. Las computadoras no poseen el suficiente *glamour semántico* para que un adolescente sienta la seducción del buen aprendizaje. Curiosamente, la tensión cotidiana de la clase tiene una promesa para quienes piensan que todavía es válido educar. Para ello se necesita abrirse al mundo de los otros, conversar, descentralizarse.



uevamente Puiggrós:

*Ninguna sociedad puede vivir sin rituales. Ellos constituyen nudos de la trama social, espacios de concentración de sentidos, zonas densas de la cultura que tienen un carácter relativamente estable. Pero toda institución posee una falla, un lugar donde su estructura no termina de cerrarse sobre sí misma, un momento en el cual el acto de instituir es incompleto.*

<sup>2</sup> Además, Puiggrós alerta con razón acerca de lo que ella denomina *egocentrismo generacional*; entendida como la nostalgia de un pasado superior de la actual generación de docentes, y al desmedro de la cultura joven; en especial sobre los lenguajes adolescentes, crípticos para la mayoría de ellos. El joven adolescente posee una desconfianza implícita acerca de los avatares favoritos de su docente. *El adolescente* —como solía decir un educador recién fallecido, Luis Frejtmán— *está cansado que un desorientado —el adulto— quiera orientar a otro desorientado, el joven.* El escepticismo no es sólo un fenómeno por parte de los docentes, sino que también es una experiencia mayoritaria entre los discentes. Mi apuesta es que sólo una *hermenéutica transgeneracional*, practicada a través del diálogo, puede hallar nuevos caminos lingüísticos en donde se pueda reconstruir el lenguaje del aula, el conocimiento y las acciones entre profesores y alumnos. Algo similar a lo que Bruner denomina *foro de negociación*.



## SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

*Esa falla es la que permite que nuevos elementos irrumpían, penetrándola y haciendo posible el cambio (Puiggrós, Op. cit.: 27).*

En los confines de nuestros propósitos institucionales conscientes, algunas metáforas inconscientes quieren adentrarse tras las fallas de nuestras instituciones. Las fallas se comprenden en el habla. El habla es competencia del lenguaje. Y éste es un dominio de la conversación. El diálogo es la herramienta para docentes y alumnos, capaz de asir la oportunidad que está yuxtapuesta en nuestras fallas. *Volver a educar es volver a dialogar*. Con el diálogo no sólo podemos reconstruir el conocimiento en el aula, sino también y quizá fundamentalmente, el sentido de la educación misma, al menos en pequeña escala.<sup>3</sup>

### III

Antes afirmamos que las prácticas dialógicas y nuestras concepciones del lenguaje son obstáculos epistemológicos por excelencia en la reconstrucción del conocimiento en el aula. Decíamos también que la conversación en las aulas es espectral y sin sentido; y que ésta además compone un círculo hermético y vicioso entre los significados canónicos y el sentido común. No obstante, sólo podemos ejercer un cambio esencial en las aulas si recontextualizamos la idea de diálogo. La desterritorialización del sentido común depende del tipo de conversación que vivimos. La conversación, práctica, cotidiana e inexplorada, es el medio más eficaz que todos nosotros albergamos para redescubrir(nos) y entretejer nuevas metáforas capaces de auxiliar el sinsentido generalizado del mundo educativo. La conversación constituye nuestro ser en el mundo, pues el lenguaje es una *ontología*, un modo inconsciente de habitar lo que entendemos por mundo.

En *Realidad mental y mundos posibles*, Jerome Bruner (1994: 127) lo expresa así:

*[...] que el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación —el lenguaje— nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente*

<sup>3</sup> En *La derrota del pensamiento*, Alain Finkielkraut sugiere al final de su libro que perdimos la batalla contra la barbarie: la cultura es derrotada por la industria del entretenimiento. El zombi y el fanático demuelen el ideal de una vida guiada por el pensamiento. Finkielkraut es muy agudo en detectar las debilidades de nuestra cultura. Al referirse a los jóvenes, y en especial a la educación, ironiza a todos aquellos que creen que la escuela debe *posmodernizarse*. Él tiene razón en ello, pero no así cuando relaciona a toda la cultura joven como una anomalía indeseable que zurra los alcances de una cultura moderna. En un perspicaz señalamiento dice el autor francés:

*He aquí algo que, por lo menos, está claro: la cultura en el sentido clásico, basada en palabras, tiene el doble inconveniente de envejecer a los individuos, dotándoles de una memoria que supera la de su propia biografía, y de aislarles, condenándoles a decir 'Yo', es decir, a existir como personas diferenciadas. Mediante la destrucción del lenguaje, la música rock conjura esta doble maldición: las guitarras abolen la memoria; el calor que funde sustituye a la conversación, esta entrada en relación de seres separados; extasiadamente, el 'Yo' se disuelve en el joven (Finkielkraut, 1987: 134)*

Finkielkraut está en lo correcto con respecto al diagnóstico de ruptura entre una cultura y otra; pero se apresura a pensar que las culturas jóvenes neoágrafas son calamitosas. Nadie puede negar que un diálogo entre ambas culturas podría abrir y precipitar una tercera posición cultural, entre el neo-analfabetismo electrónico de la juventud y la cultura literaria de la modernidad de la que son herederos los adultos. Puiggrós acierta en su análisis de la recomposición de una canción patriótica hecha por un músico de rock argentino. Ella no comprende tal acontecimiento de un modo negativo, como seguramente lo hubiera hecho el análisis de Finkielkraut. Puiggrós entiende la rebeldía del músico como una deconstrucción de la educación dominante y sus prácticas canónicas.



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

*con respecto al mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él.*

Si el lenguaje es mucho más que un medio, si el lenguaje es constituyente de la realidad en la que vivimos, vital es entonces su importancia en el mundo de intercambios simbólicos que es el aula. Cuando el lenguaje es tan sólo una herramienta de explicación, el conocimiento es una entidad, la cual debe ser transmitido neutralmente. El único requisito que el estudiante necesita es tener poca curiosidad y una vocación de obediencia. Así, todas las preguntas ya tienen sus respuestas finales. El profesor es quien las sabe y el alumno es quien las ignora. Cuando el diálogo es un pretexto para convencer y no para construir, cuando éste es tan sólo un medio de transmisión y no de reconstrucción, el diálogo se vuelve fantasma y el aprendizaje, un simulacro. El acontecimiento que deviene en ello es un vaciamiento de significado, una *clausura semántica*. El tipo de diálogo fragua un modo de convivencia, y todo aprendizaje es un cambio estructural que se da en una convivencia. El aula es un espacio instituido para aprender donde el conocimiento es compartido en una convivencia. En palabras de Humberto Maturana (1992: 231-232),

*el fenómeno de aprendizaje es un fenómeno de transformación en la convivencia, es que el estudiante, dependiendo del tipo de convivencia en que se encuentre, o 'se aprende' al profesor o aprende la materia.*

*Si el alumno convive con el profesor de una cierta manera, aprende el escuchar del profesor, si convive con él de otra manera, aprende otro escuchar que viene*

*a ser el poder manejar un cierto dominio de acciones, una materia.*



aturana es un ejemplo de quienes piensan el lenguaje como una ontología. Para este destacado biólogo chileno, la conversación es una *poiesis lingüística* de mundos: *hablar es un configurar el mundo en el que vivimos*. Maturana piensa a la conversación como *coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales*. Maturana cree que los seres vivos son seres determi-

nados en su estructura. El significado de esto es importante desde una perspectiva pedagógica, porque todo aquello que aprendemos está *mediatizado* por nuestra estructura. Significa ello que *no* tenemos un acceso a una *realidad aborígen y neutra*, a la que nuestra fisiología accede por medio del lenguaje. Es por eso que cualquier aprendizaje por parte nuestra, significa una *metamorfosis* de nuestra estructura.

Como expresa Maturana:

*Aprender tiene que ser algo diferente del captar algo externo, puesto que no se puede dar el captar algo externo, ya que en la interacción, lo que a uno le pasa, depende de uno.*

*¿Qué será el conocer en estas circunstancias? Todos nosotros como profesores o maestros, en algún momento determinado, decidimos si nuestros alumnos saben o no. O si alguien que habla acerca de algo, sabe o no...*

*Lo que uno hace es escuchar al otro y decidir si el otro sabe o no sobre la base de que lo que uno escucha del otro satisfaga o no ciertas nociones que uno tiene*



## SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

*respecto de lo que uno escucha. De modo que el conocer es una adscripción que uno le hace al otro cuando la conducta del otro satisface el criterio de validez que uno pone al escuchar (Ibid.: 228-229).<sup>4</sup>*

Maturana enseña a pensar la convivencia a través de los *juegos de lenguajes* que ejercemos con los otros en la conversación. Es nuestra decisión de estar abiertos a las diferencias de los otros lo que conmuta nuestros diálogos. En su ontología del lenguaje, si bien los individuos están determinados por su estructura, ellos son a su vez, hacedores de sus mundos; por lo tanto capaces de recrear constantemente sus creencias e ideas más esenciales; y así entonces urdir nuevas metáforas al sistema determinado que es nuestro ser en el mundo. Por tanto: podemos comprender a la educación como una práctica lingüística en donde a través de la convivencia vamos conformando mundos, cosmogonías; construyendo conocimiento, epistemologías; componiendo nuestras identidades, ontologías abiertas.

### IV

Para quienes desean que una clase esté comprometida más con un taller renacentista y no con una especie de *misa epistemológica*; para quienes apetecen que el aula sea un *ágora de la diferencia*, donde las mentes neófitas y las experiencias de los profesores jueguen con el conocimiento para asirlo a éste en las entrañas y no tan sólo en la memoria; para quienes están dispuestos a transformar el aula en un *auditorio hermenéutico* donde todos tienen el derecho de hablar y ser entendidos; el *diálogo es el camino* de recomposición semántica más adecuado para el descubrimiento, la reconstrucción e invención del saber. Cuando se comprende que el diálogo es mucho más que un medio de comunicación para impartir conocimiento –en el caso del profesor–, o el modo de recibir

instrucción –en el caso de los alumnos–, la conversación es el eje del proceso educativo.

Quienes aprenden a dialogar pueden también dejarse *tocar* por las diferencias ontológicas de los otros, y romper por ello con la *lógica etnocéntrica*, como llama Davini (1995), ejercitando lo que Bruner denomina *intervención reflexiva*. De no ser así, no sólo se corre el peligro de *sistematizar la repetición del sentido común*. Junto a la red que de ésta deviene, a través de la formación docente y sus *patologías espontáneas*: el problema de la *endogamia* institucional –enseñar en la misma institución de formación–, *isomorfismo* epistemológico –escasa distancia entre lógicas curriculares entre instituto formador e institución de destinación de la enseñanza–, y *biografía escolar* –rememorar lo

<sup>4</sup> De modo parecido Wittgenstein en su adagio 145 de *Sobre la certeza* advierte de forma similar que Maturana:

*Deseamos decir: 'Todas mis experiencias demuestran que es de ese modo'. Pues la misma proposición a la que apuntan forma parte también de una determinada interpretación de ellas. 'El que yo considere esta proposición como algo verdadero con seguridad absoluta es también una característica de mi interpretación de la experiencia' (Wittgenstein, 1991: 21).*

Jerome Bruner insiste sobre lo mismo y advierte cuán difícil es para nosotros, herederos de una tradición sustancialista, concebir lo que Maturana y Wittgenstein alegan. En sus *Actos de significados*, se lee:

*Carol Feldman ha llegado a sugerir un posible universal humano cuya tesis principal es que dotamos a las conclusiones de nuestros cálculos cognitivos de un status ontológico especial, externo a nosotros mismos. Nuestros pensamientos están, como si dijéramos, 'aquí dentro'. Nuestras conclusiones están 'allá afuera'. Carol Feldman denomina a este error tan humano 'dumping ontico', y nunca le ha costado demasiado trabajo encontrar ejemplos de este universal. Sin embargo, en la mayor parte de las interacciones humanas, la realidad es el resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados por la cultura (Brunner, págs: 38-39, 1991).*





### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

aprendido como alumno en la práctica docente— en la construcción y ejercicio de la docencia. Cuando el sentido común es ampuloso y ubicuo, el conocimiento queda atrapado en un *solipsismo curricular*, donde el programa de estudio, la vida del aula y el aprendizaje de las disciplinas académicas se repiten incuestionadamente en un espacio mental ordenado por la indiferencia. La bonanza del sentido común es directamente proporcional a una estrechez del acto educativo entendido como construcción de la cultura en el aula. Revivificando la palabra en la conversación, el sentido común queda a la intemperie y el conocimiento paradójicamente sigue siendo compartido, pero cuestionado al mismo tiempo. Para poder consustanciarse con una práctica así los aprendices y los que *saben* han de comprender que sus saberes están abiertos a la contingencia y a la historia, y que ninguno de ellos tiene una prerrogativa epistémica tras-epocal y ahistórica capaz de dar con la verdad de las cosas. Poseer la verdad de las cosas es un modo adusto de adamar la diferencia y reducirla a lo propio. Con respecto a esta actitud y su relación con el conocimiento dice Puiggrós:

*El discurso normalizador habría otorgado a la educación un carácter esencialista porque se refiere a un fin (perfil del educando, sociedad modelo, normas de la moral) y se remite, toma legitimidad de un fondo desde el cual manda, se impone la palabra, la verdad, la ciencia, la realidad, los principios doctrinarios. El discurso pedagógico normalizador funcionaría como borrón de la diferencia y remitirla al Ser —trascendental y tras-epocal— (Puiggrós, 1994: 118).*

Y sobre la conversación y la convivencia con otros, aplicable a un aula, aprendemos de Maturana:

*Nosotros somos observadores en el observar, de hecho, seres humanos, en la experiencia del vivir en el*

*lenguaje, y desde allí nos preguntamos y escuchamos. Como resultado hay dos caminos explicativos fundamentales que dependen de nuestro escuchar, de qué escuchamos o a qué atendemos para aceptar una conducta como válida en el dominio en que hacemos la pregunta. Uno es el camino explicativo en el cual uno espera una referencia a una realidad independiente de uno. Yo lo llamo el camino de la objetividad sin paréntesis. El otro es el camino en el cual uno se da cuenta de que no puede hacer referencia a una realidad independiente de lo que hace como observador para validar su explicar porque no puede distinguir, en la experiencia, entre ilusión y percepción. Yo llamo a este camino explicativo el camino de la objetividad entre paréntesis. En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis al escuchar lo que otro dice, escucho buscando una referencia a la que yo considero lo real para aceptar lo que dice. Si no hallo tal referencia considero que lo que el otro dice es un error. En el camino explicativo de la objetividad con paréntesis no busco en mi escuchar una referencia a una realidad independiente de mí para validar mi explicar, sino que busco las coherencias operacionales que según el que explica dan validez a su explicar (Op. cit.: 235-236).*

Educación es un modo de cuestionar y componer el mundo en que queremos vivir. No podremos hacerlo si en el aula simulamos enseñar y aprender. No podremos hacerlo si nuestras conversaciones son fantasmas, ausentes de significados. Y esto acaece de ese modo, cuando el conocimiento que se imparte en el aula es un saber monolítico, sin fisuras, sin relación con nuestros pensamientos y sentimientos.

## V

La última obra cinematográfica del director argentino Adolfo Aristarain, *Martin Hache*, es una buena excusa para llegar a la cuestión de los modos de subjetivación de los llamados jóvenes. La película narra un fragmento de vida del joven



SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN  
EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Hache. Su padre vive en España, un director de cine exiliado. Su madre, una mujer sobrepasada por las circunstancias de su propia vida. El joven Hache está confuso. No sabe a qué dedicarse, ni con qué comprometerse, ni cómo mirarse a sí mismo. Martín Hache carece de proyecto. Y como todos los jóvenes deberá tomar partido: estudiar o trabajar. Nuestro protagonista, un buen representante de su especie, no quiere renunciar al destello de lucidez que le acompaña. Sospecha que debe existir otra posibilidad de existencia. Su lucidez lo define como un candidato a la mediocridad, su único talento, nos dice. Pero para algunos espectadores, Hache no sólo padece la ausencia secular de ritos de pasaje. Hache es uno de los tantos jóvenes que torpemente intentan sujetarse más allá del sentido común.

A propósito de ello, dice Felix Guattari:

*La juventud, aunque esté aplastada en relaciones económicas dominantes que le confieren un lugar cada vez más precario y manipulada mentalmente por la producción de subjetividad colectiva de los medios de comunicación, no por ello deja de desarrollar sus propias distancias de singularización respecto a la subjetividad normalizada. A este respecto, el carácter transnacional de la cultura rock es totalmente significativo, al desempeñar el papel de una especie de culto iniciático que confiere una pseudoidentidad cultural a masas considerables de jóvenes y les permite crearse un mínimo de territorios existenciales (Guattari, 1990: pág. 17).*

Hache y tantos otros Hache buscan en realidad *modelar un territorio existencial propio*. Como muchos jóvenes no han podido encontrar elementos sustanciales en su biografía estudiantil. Las palabras mágicas de la pedagogía contemporánea: pensamiento crítico y autonomía quedaron –como tantas otras buenas intenciones léxicas– violentadas por la alianza entre el sentido común y la prác-

tica educativa. Por ello, si los estudiantes en reiteradas ocasiones se muestran como catatónicos epistemológicos, simplemente se debe a que ellos perciben que los diversos conocimientos componen un decorado de un territorio existencial inorgánico y agotado. Los estudiantes de la enseñanza media presienten que su formación pasa por otros lados. Y esta apreciación suya es correcta e incorrecta al mismo tiempo.

No se equivocan cuando experimentan la enseñanza media como un obstáculo y una contrariedad de la curiosidad, la insolencia y la constitución de subjetividad. Pero yerran cuando piensan que las distintas disciplinas, que suelen aprender en sus clases, son irrelevantes a la hora de inventar otros estilos de vida para sí mismos. Que la práctica educativa sea así no se debe a una lógica necesaria en la interioridad de su práctica. Se debe más bien a una concepción pedagógica que reduce la experiencia educativa a mera transmisión de conocimientos. Las mayoría de las materias de la enseñanza media, más allá de los distintos planeamientos curriculares, así como los denominados temas transversales *pueden transformarse en ejes vitales de producción de subjetividad*.

Por tanto, los colegios pueden ser algo más que un espacio de reproducción, un paseo de más de cinco años por el museo de las ideas. Éstos pueden transformarse en espacios de libertad, en máquinas productoras de significados. Pero para ello habrá que revisar qué tipo de experiencia pedagógica se construye entre docentes y discentes. Habrá que interrogarse sobre el modo de circulación entre los distintos saberes, las normas que de éstos se infieren y el impacto en la misma subjetividad. Porque de un modo u otro, somos lo que aprendemos. Por eso es ineludible cuestionar los modos en que aprendemos lo que aprende-



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

mos. Por eso habrá que quebrantar las mallas del sentido común, hendir la experiencia pedagógica hasta sumirla en un balbuceo indefenso.

Mas: ¿cuál es la relación específica entre subjetividad y sentido común?, ¿existe una complicidad entre un tipo de subjetividad homogénea y el sentido común?, ¿por qué es relevante pensar acerca de la subjetividad y su producción en las aulas de las escuelas?, ¿qué entender por subjetividad?, ¿por qué guerrear contra el sentido común, acaso no es la virtud misma de los hombres racionales?, ¿cómo sopesar y sospechar sobre la inocencia de sus efectos?

Sin más rodeos: *el sentido común es la repetición de una red de redes de conceptos, afectos y percepciones dentro de una cultura que sirve para delimitar el mundo y vivir en él sin dar lugar a lo aleatorio, azaroso y contingente del mundo de la vida.* El sentido común opera como enmascaramiento de algunos discursos dominantes, que abandonan un dominio de producción discursiva contingente, transfigurándose éste en discurso ahistórico, verdadero y necesario. Un discurso que coacciona la visibilidad, narratividad, normatividad y subjetividad de sus usuarios. Por consiguiente: *una producción de subjetividad normalizante.*



uando el conocimiento escolar-secundario deviene ahistórico; cuando éste se presenta sin miramientos a los orígenes de su producción; cuando no se discurre sobre los efectos de verdad de los mismos, en la vida misma de los estudiantes; cuando enmudece la lengua del profesor y ya no podemos recurrir a la piedad del preguntar, entonces,

el sentido común legitima una experiencia epistemológica y ontológica clausurada en su propia lógica discursiva. Una experiencia que coacciona la inteligencia, los afectos y la deliberación moral de quienes viven en el continente discursivo dominante.

Es por eso que cuando el conocimiento se enseña sin problematizar sus orígenes políticos y sin un análisis de su historicidad, quienes deben apropiárselos –los discentes– lo hacen sin saber que en su esfuerzo cognitivo se comprometen en una red de conceptos que componen una imagen de mundo. Éste es el contrabando cotidiano en las aulas. Contrabando escolar en donde los saberes y disciplinas constituyen objetos y sujetos: *construcción y legitimación de una experiencia total del mundo de la vida.*

Los jóvenes sin saber por qué impugnan este efecto de verdad monopólico. Ellos olfatean un embeleco civilizador. No se trata de civilización o barbarie, sino de producir nuevas estilos de vida dentro de ella. Ni revolución ni reforma, sino creación, invención, intensidad ontológica, producción de subjetividad, y resistencia a los distintos juegos de verdad. No es inverosímil creer que los jóvenes deseen otra educación. Quizás hasta estén dispuestos a experimentar la rigurosidad del estudio y encaramarse en las más altas exigencias del conocimiento. Pero siempre y cuando la educación les favorezca singularizarse en travesías inexploradas de subjetividad.

Junto a esta problemática de la práctica misma, la enseñanza pública corre en paralelo con otros nodos de producción de subjetividad. Así como el mismo proceso de subjetivación es polifónico, los medios de producción de la misma también son múltiples. El desinterés de los jóvenes por su educación formal, no depende solamente



## SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

de que la práctica educativa milite bajo la égida del sentido común. Hay otros motivos, otras interferencias cognitivas.

Dice Félix Guattari (1966: 21):

*Las condiciones de producción esbozadas en esta redefinición implican, pues, conjuntamente instancias humanas intersubjetivas manifestadas por el lenguaje, instancias sugestivas o identificatorias tributarias de la etología, interacciones institucionales de diversas naturalezas, dispositivos maquínicos como lo que basan en la asistencia por computadoras, universos de referencia incorporales como los que atañen a la música y a las artes plásticas.<sup>5</sup>*



a subjetividad es un efecto procedente de una pluralidad de juegos de fuerza. Uno de esos juegos de fuerza es la educación organizada. Pero hay otros fuerzas que pueblan la imaginación y el deseo: la fascinación por los paisajes imaginarios del ciberespacio, la universalización de la música como suplemento del alma, la saturación tecnológica y sus mundos virtuales

electrónicos, la presión colectiva entre la devastación del ambiente y la multiplicación de la pobreza, etc. Todas estas variables se entrecruzan, a veces bajo coordenadas antagónicas. Muchos jóvenes desestiman la educación socialmente legitimada porque en otros sistemas de socialización y de creación de subjetividad se sienten más confortables.

Pero no debemos subestimar la educación formalizada. Pues ella puede reinventarse y constituirse en un ambiente propicio para trazar un

nuevo devenir humano, una posibilidad inexplorada de existencia.

En lo diminuto, en las potencialidades de una acción micropolítica se conserva aún la astucia y la osadía para superar los regímenes de verdad que domestican las fuerzas productivas de subjetividad creadora. “Lo pequeño jamás fue hermoso”, sino peligroso. En educación quizá convenga pensar menos en reformas y más en *experimentos educativos, focos de resistencia capaces de organizar las prácticas educativas por otros caminos.*

Mientras tanto, los jóvenes enfrentan un reto impío, una trampa invisible: quebrantar la mismísima idea de juventud. Porque hoy para ser jóvenes, hay que dejar de serlo. Pues la juventud es el mito más celebrado del sentido común, el recurso maldito y seductor de las nuevas sociedades de control.

## VI

En los últimos años, la educación no formal ganó espacio en las prácticas educativas de las sociedades democráticas. No creo conveniente pensar una relación antagónica entre educación formal y no formal. Aunque no existe una articulación bien definida entre éstas, cuando funcionan conjuntamente se puede apreciar un contrapunto semántico, capaz de resignificar las prácticas educativas. *Un modo de contrarrestar el dominio del sentido común es justamente recurrir a las alianzas imprevisitas entre instituciones formales y grupos transversales o instituciones no gubernamentales.* Estas coalicio-

<sup>5</sup> Los primeros apartados se dedicaron indirectamente a la producción de subjetividad a través del diálogo y la intersubjetividad de facto que implica la enseñanza pública. También intenté mostrar la importancia capital del lenguaje como medio de producción de subjetividad, tanto individual como colectiva.



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

nes no garantizan una ruptura con los regímenes de verdad que se reproducen en la reificación del sentido común. Pero sí es posible, localizar en dichas alianzas los intersticios por donde debilitar la praxis del sentido común.



*guas Claras-Proyecto Cero* es un proyecto educativo de una institución sin fines de lucro, dedicada a la educación, la investigación y el servicio social. Un rasgo esencial de este proyecto —ocurre algo similar con la institución— es la ausencia de un discurso hegemónico capaz de sintetizar las distintas propuestas educativas que se llevan a cabo. Comenzó a fines de 1990 y se desa-

rolla en un campo bastante extenso en la provincia de Córdoba, Argentina. Los protagonistas del proyecto viven en él. Esto implica que la convivencia de esta comunidad educativa es en sí una experiencia educativa. Para quienes damos una mirada estrictamente pedagógica, un proyecto de estas características es un modelo de experimentación ideal para comprender y teorizar sobre temas relacionados con la convivencia, la intersubjetividad y la producción de subjetividad colectiva. Otro de los puntos destacados es la diversidad de su *staff* educativo, conformado por gentes de distintas edades y estratos sociales que conviven allí. La población de Aguas Claras está compuesta mayoritariamente por jóvenes y adultos, muchos de ellos universitarios, profesionales, artistas y ecologistas. Sin embargo, junto a ellos conviven hombres y mujeres de campo, cuya participación en el proyecto es también muy significativa. Es decir, que desde un punto de vista antropológico Aguas Claras presenta *una pluralismo social en miniatura*,

pues campesinos, universitarios, trabajadores y niños construyen día a día la historia de este proyecto. Al no haber ninguna ideología de ningún tipo que legitime la experiencia, tan sólo existe una *ecología de perspectivas*, donde conviven distintos modos de estar y actuar en el mundo.

Lo que constituye a Aguas Claras en un proyecto singular no son sus construcciones ecológicas y la diversidad antropológica que la habita, sino una experiencia educativa que junto a una convivencia está orientada a explorar posibilidades de existencias que permitan transformar la condición humana. En otras palabras: *constituir subjetividad*.

Unas de las intenciones pedagógicas del proyecto es *investigar en los mecanismos culturales que dinamizan una convivencia madura entre seres humanos*. Acaso, ¿es posible concebir las relaciones humanas más allá del incansable conflicto?, ¿se pueden crear espacios pedagógicos en donde se investiguen estas temáticas, libres de toda línea ideológica? Es ésta la intención por antonomasia del proyecto educativo de Aguas Claras. Un objetivo casi imposible de conseguir y por consiguiente algo utópico. Pero es un proyecto provocativo, porque pone en jaque la *inescrutable brecha epistemológica entre aquello que conocemos y no podemos vivir*; un proyecto audaz porque su propuesta curricular es *hacer de la propia vida de uno un texto de estudio*; y un proyecto solidario y *estético*; porque la *convivencia con otros es concebida como una obra de arte*. Pensar la convivencia como obra de arte en ese contexto educativo, significa comprender de lleno las potencialidades del diálogo.

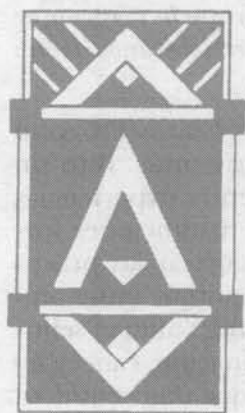
Sin embargo, lo que más me interesa no es tanto su proyección social, su ejemplaridad como educación dentro de un posible desarrollo sustentable. Lo que me interesa es su oferta educativa para jóvenes: si bien hay programas para adultos



## SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

y programas de intercambio cultural con estudiantes y participantes de distintas culturas y países, la excelencia pedagógica de Aguas Claras-Proyecto Cero está en sus programas para jóvenes. Estos programas suelen realizarse con la participación de escuelas y colegios de la educación formal de la Argentina. Al ser de este modo, sirve para reforzar mi idea de que el vínculo entre la educación formal y la no formal puede ser fructífero para la resignificación de la educación en general.

Los programas *La Escuela de las 7 Generaciones*, *Punto de Partida*, *Rutas y Puentes -Un viaje de conocimiento-* y un próximo programa como la *Banda de Moebius* tienden a deconstruir los discursos dominantes, provocan, incluso, sin proponérselo, el deterioro del sentido común, subyugándolo en el propio funcionamiento.



unque vacilaría en afirmar que el cuerpo docente es consciente de ello, hay una constante metodológica en estos programas: *un tecnología del yo basada en una ascesis del pensamiento consigo mismo*. Los temas elegidos y el abordaje de los mismos incitan a ello. Lo que se problematiza es la experiencia en sí, en relación con los saberes legitimados, las normas y sujecio-

nes que devienen de ellos y al tipo de construcción de subjetividad que se entreteje entre esos saberes y esas normatividades.

Los temas de estudio son variados: ecología y medio ambiente, construcción y energías alternativas, cooperativismo y producción, la vocación como construcción de la identidad, la solidaridad y el trabajo social, etcétera. Por regla general, la

mayorías de estos temas se tratan de relacionar con las materias que los estudiantes de por sí ven en sus colegios. La innovación viene por el lado de las tecnologías del yo, mencionadas más arriba y la deconstrucción de la actitud natural que permite abrir la experiencia de sí, a través de los temas en cuestión.

Una cosa es que hablemos de ecología, que contemos historias de la tierra y banalicemos la biografía de la biosfera en una retórica de pacotilla con pinceladas verdes. ¡Salvar la tierra! ¡Nuestro planeta está en peligro! El *ecokitsch* es un obstáculo epistemológico a la hora de pensar y practicar lo ecológico. Para ello se cuestiona la ecología como problema de una filosofía práctica, bajo un registro del medio ambiente, de una ecología de lo mental, y una ecología social. Mas no sólo se trata de ampliar la noción de lo ecológico. También se trata de ver otros modos de hacer experiencia de lo ecológico. Si el primer día de programa se trabaja sobre los supuestos y fundamentos de la ecología, en los días siguientes un hombre de campo los guiará para entablar una experiencia no discursiva con la tierra. El campesino, previamente legitimado con sus saberes y epistemología paisana, habrá de mostrar otros modos de acercamiento al fenómeno ecológico. El campesino que enseña a mirar una huella animal y precisar el responsable de ella. El campesino que posee un saber meteorológico, a veces más efectivo que los endebles pronósticos del tiempo. El campesino que entabla una relación hermenéutica con su tierra y en un apotegma bucólico define la orientación de su saber: "*si uno le saca a la tierra y no le pone, pues algo se descompone*". Más tarde, se visitará un barrio de emergencia cercano a Aguas Claras en donde hace años se trabaja en educación y servicio social.

Allí prosigue el problema de lo ecológico desde una perspectiva social. Economía y ecolo-



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

gía se mezclan en un paisaje patético, donde la condición humana milita con lo intolerable. Para los estudiantes lo ecológico resplandece bajo una nueva perspectiva. Y tras días de combinar experiencias, diálogos, paseos, se concibe hacer una ruptura con el sentido común acerca de lo ecológico. Hay todo un juego de producción de subjetividad amenazado, cuando lo ecológico deja de ser un slogan y una impostura de política correcta. ¿Qué discursos, qué imágenes de mundo, qué prácticas inconsciente, furtivamente dinamitan todo el candor de los adolescentes y sus prendedores con osos pandas, arbolitos y fotos satelitales del planeta tierra?

Igo similar sucede a la hora de tratar temas como la solidaridad y el trabajo social. El primer escollo es seguramente la solidaridad como perfeccionamiento del hombre. Antropología abstracta, tan lejana de los excluidos sociales, como de los juegos de poder que les expulsa. Nada más negligente y perezoso que proclamar un deber ser solidario. Por eso, la solidaridad se trata allí donde la marginación y la injusticia son un *factum*. También por ello se trata de evaluar qué tipo de subjetividad es cómplice de la prácticas sociales que reproducen la marginación y el malestar entre los seres humanos. Por eso, la reflexión y la experiencia sobre la solidaridad va desde una experiencia de campo en un barrio marginal a un debate sobre políticas entre jóvenes, profesores especialistas en la materia y algún funcionario público, un intendente (un alcalde), un diputado, etcétera.

El tema de la vocación y la construcción de la identidad merecería un apartado especial, y podría constituirse en central para resignificar la enseñanza media. De todos modos, el curso funciona como una gran máquina de subjetivación. Entre juegos, diálogos, actividades artísticas se delinea una actitud política con respecto a

la vocación. Se trabaja pensando en la vocación como una facultad primera de resistencia. *Ella como ascesis del pensamiento consigo mismo en donde la propia vida individual es posibilidad de invención de estilos de vida.* La vocación como la construcción de una *identidad política y estética*. La tesis que reposa en todo ello es que el sentido común y la producción de una subjetividad normalizada está íntimamente arraigada a la experiencia de la vocación. Porque gestionar una vocación es arros-trar de algún modo una experiencia del sujeto consigo mismo, en donde éste debe vencer su sentirse común con un querer artístico. De no ser así, ¿para qué querer ilustrarse con conocimientos generales?, ¿acaso el *marketing* se ha interiorizado en la relación del sujeto consigo mismo?, ¿habrá que someterse y resignarse a una relación instrumental del sujeto consigo mismo? Si los jóvenes responden a ello es porque *la vocación se les presenta como la promesa de ser soberanos dentro de un territorio existencial posible.*

La experiencia de Aguas Claras-Proyecto Cero es probablemente una entre otras. Pero sin lugar a dudas, la combinación entre experiencias pedagógicas de este tipo y las instituciones formales de educación pueden vigorizar las prácticas educativas. Pueden hacerlo porque entre ambas logran tender una línea de fuga ante el sentido común, guardián de la imaginación, cancerbero de los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia educativa.

## VII

El filósofo griego Cornelius Castoriadis recalca:

[...] *el sistema educativo occidental entró, desde hace unos veinte años, en una fase de disgregación acelerada. Sufrió una crisis de contenidos: ¿qué se transmite?, ¿qué se debe transmitir? O sea: una crisis de los 'programas' y*



SUBJETIVIDAD, JUVENTUD E IMAGINACIÓN  
EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

*una crisis de los objetivos en función de los cuales estos programas están definidos [...] Pero todas estas observaciones seguirán en lo abstracto si no se les uniera a la manifestación más flagante y deslumbrante de la crisis del sistema educativo, la que nadie se atreve a mencionar. Ya ni los maestros ni los alumnos se interesan en lo que sucede en la escuela como tal, la educación ya no está investida como educación por los participantes. Para los educadores se transformó en una carga pesada para ganarse el pan; en cambio, representa una obligación molesta para los alumnos, para los que dejó de ser la única apertura extra-familiar, y no tienen edad (ni estructura psíquica) para ver en ella, una inversión instrumental (cuya rentabilidad es, por otra parte, cada vez más problemática). En general, se trata de obtener un 'papel' que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo) (Castoriadis, 1997: 26).*

Quería –seguramente con cierta arrogancia, aunque con honestidad– escribir sobre lo que nadie se atreve a mencionar, siguiendo la cita de Castoriadis. Deseaba pensar tras los pliegues del sentido común y desentrañar entonces el secreto ominoso que provocó este ocaso del sistema educativo. Mas la imposibilidad de tal empresa me deja entrever tan sólo algunos problemas del caso. Entre ellos: las relaciones entre el sentido común y la producción de subjetividad; el problema del conocimiento en el aula y nuestras concepciones del lenguaje; la posibilidad del diálogo como resignificación de la deconstrucción y construcción de saberes en el aula; las inesperadas alianzas entre educación formal y no formal como resistencia y reinención de las prácticas educativas.

Espero que algunas de estas ideas puedan ser herramientas para seguir insistiendo una y otra vez en el valor de educar. Mientras tanto, no conozco mayor eficacia que la imaginación para conjurar el declive social de la educación. Pues siempre existe en el reverso de la decadencia, un es-

tampido que vuelve a muchos temerosos y conservadores, pero a otros los convierte en imaginativos y creadores. Son estos últimos quienes en los intersticios del sentido común esculpirán en el futuro los próximos pasos para la educación. ¿Dónde están? Quizás en las universidades, en las fábricas, en los magisterios, en las periferias de nuestras prácticas educativas. Mientras tanto, enfrentaremos nuevos enemigos que pueden impedir establecer un nuevo romance entre los actores de la educación y sus prácticas. Me refiero, por ejemplo, a las justificadas, pero peligrosas demandas de *formación permanente*: ¿habrá tiempo para pensar, investigar, teorizar o la formación permanente no es un nuevo y más sigiloso sistema de control de subjetividad? ¡Educadores, poned el alma alerta! ¿Podremos educar sin una metafísica que sustente nuestras prácticas educativas? Pienso que sí; incluso sospecho que esa es una oportunidad inédita para reinventar la educación en el futuro. Pero habrá que pensar de otro modo, porque de lo contrario, velozmente recurriremos en auxilio de algún genio fascista. ¡Educadores, poned el alma alerta! ¿Y qué decir, si la profesionalización de la educación borronea la cuestión política inmanente a todo acto de educar? ¡Educadores, poned el alma alerta!



ilán Kundera alguna vez pensó que todos nosotros éramos los habitantes del planeta de la inexperiencia. Cuando nacemos no sabemos qué significa ser niños, cuando somos adolescentes no entendemos qué significa ser adultos; cuando ya somos viejos tampoco comprendemos qué espera tras la muerte. Lo que Kundera quiere decirnos es





III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

que en el planeta de la inexperiencia nadie puede conquistar certidumbres finales, verdades últimas, pues no tenemos un criterio de comparación previa a la vida que llevamos. Pero quizás ésta sea nuestra gracia: porque en el planeta de la inexperiencia siempre hay algo nuevo para probar, una nueva metáfora para urdir dentro de nuestros juegos y regímenes de verdad. Porque todavía hay que experimentar más teoremas, tratados y ensayos en las aulas de la inexperiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Actos de significados*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- Castoriadis, Cornelius, *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997.
- Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Guatarri, Félix, *Las tres ecologías*, Valencia, Editorial Pre-textos, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Caosmosis*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 1996.
- Finkelkraut, Alain, *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama Editorial, 1987.
- Koza, Roger Alan; Riso, Mario, *Apreciaciones lingüísticas y cognitivas de la educación contemporánea*, (inédito), 1995.
- Maturana, Humberto, *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Editorial Hachete, 1992.
- Puiggrós, Adriana, *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel Editorial, 1995.
- \_\_\_\_\_, "¿A mí, para qué me sirve la escuela?", en: Filmus Daniel (compilador), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis Grupo Editorial Norma, 1994.
- Witgenstein, Ludwig, *Sobre la certeza*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1991.