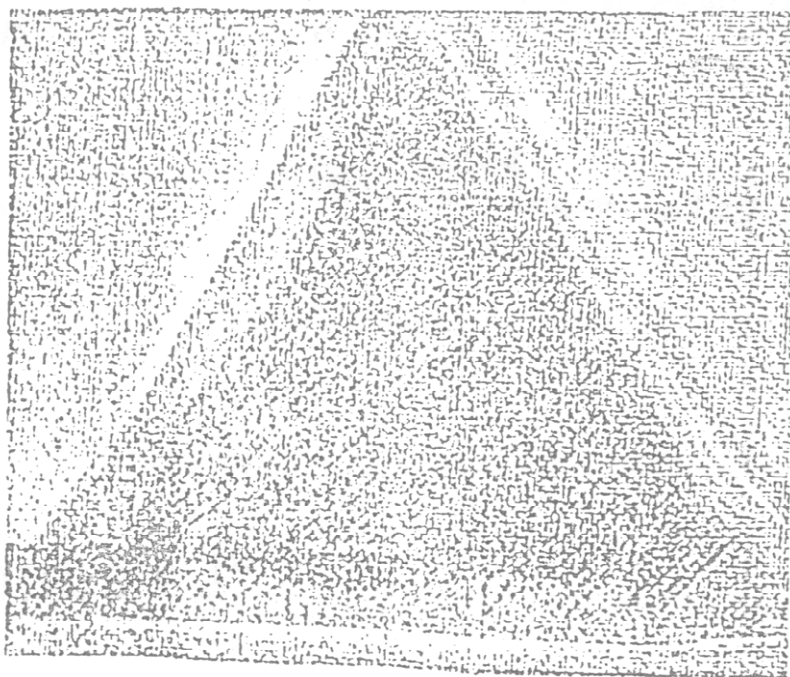


DE SARMIENTO A
LOS SIMPSONS
CINCO CONCEPTOS
PARA PENSAR LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Marcelo Caruso
Inés Dussel



Kapelusz

Modernidad y escuela: los restos del naufragio

La escuela es una institución social y un producto histórico. A lo largo de los anteriores capítulos, hemos tratado de mostrar cómo fue cambiando a través de la historia y cómo es atravesada por las nuevas tendencias de la vida contemporánea.

Queremos ahora analizar cómo se modificó la forma de pensar la relación entre la escuela y la sociedad, vinculada con cambios en las condiciones de existencia. Partimos de identificar el "malestar pedagógico", la crisis de la institución escolar, y últimamente, la centralidad de la educación en muchos discursos políticos y culturales, como síntomas de cambios profundos, aunque no suficientemente explicitados.

Hoy todo el mundo declara ocuparse de la educación. Maestros, padres, políticos, directivos, estudiantes, profesionales, empresarios han convertido a la educación en una de esas palabras que sólo parecieran convocar sentidos positivos y funciones fundamentales. Pero algo pasa cuando se transita el camino desde el lugar de la educación en las declaraciones públicas hasta la vida cotidiana del sistema educativo: políticos remisos a "invertir" en un área cuyos resultados no son muy espectaculares sino más bien lentos en lograrse, directivos y maestros que sólo miran papeles y no ayudan a mejorar las estrategias del aula, padres que no van a reuniones de Cooperadoras o ignoran los Consejos de Escuela, alumnos que se aburren en las aulas, maestros que insisten en tratar nuevos conocimientos o problemas de la vida escolar por medio de las viejas recetas.

No se trata de juzgar tales brechas sino de tomar nota de su existencia. Una reciente encuesta de nivel nacional acerca del sector educativo arrojó interesantes resultados: la mayoría de la gente pensaba que la calidad de la educación había empeorado. Al mismo tiempo, tres cuartas partes de los encuestados se mostraban satisfechos con la educación que recibían sus hijos. ¿Quién es el que recibe, entonces, esa educación de mala calidad? Los otros. Pareciera que los juicios negativos generalizantes, tan en boga cuando se habla del tema, no nos sirven para tener una visión más rica de la educación actual.

¿A qué distancia están estas imágenes del mandato sarmientino, de la escuela como templo de saber, del maestro como apóstol laico, de las fiestas patrias como días de culto nacional? ¿Qué pasó para que la escuela se desacralizara, perdiera el aura que antes parecía tener? ¿Es que antes no había maestros malos? ¿Es que antes nadie criticaba la educación y su calidad? ¿O será que la educación, ayer y hoy, se da en sociedades profundamente diferentes?

Para responder a algunas de estas cuestiones, o quizás para negar éstas y provocarnos otras, nuestro recorrido propone partir del primitivo optimismo pedagógico de la modernidad que creía que debía "civilizar la barbarie", para analizar el contemporáneo pesimismo u optimismo moderado, circunscripto a ciertas áreas, que generó el concepto de posmodernidad.

REVISANDO EL OPTIMISMO PEDAGÓGICO

La "modernidad" ya apareció varias veces a lo largo del libro, y es una de esas palabras repetidas, casi fetiches, entre periodistas, sociólogos, educadores. Pero ¿a qué procesos históricos se refiere concretamente?

En general, hay consenso en reconocer que una nueva era social surgió Con la urbanización de los siglos XII a XIV, y sobre todo con el **Renacimiento**. Hasta ese momento, la sociedad se organizaba en términos teocráticos, supuestamente basados en el orden divino: había tres órdenes integrados por quienes guerreaban (los caballeros), quienes oraban (los sacerdotes) y quienes trabajaban (los campesinos). La trinidad marcaba tanto el origen divino de esos órdenes como la imposibilidad de transponer sus límites.

Con la modernidad, movimiento social y cultural que podría fecharse a partir de los siglos XV y XVI, el orden de la sociedad empieza a concebirse sin Dios. Como señalamos a propósito del poder, Dios no desaparece, pero la actividad del hombre empieza a pensarse y justificarse con criterios independientes a los divinos. El último intento de sostener que los gobiernos de los hombres eran designados por Dios, fue el de los monarcas absolutos .que planteaban que la divinidad era el garante de su poder (Badiou, 1982). Tal concepción se fue desgastando y perdiendo legitimidad para la población, y uno de los episodios más conocidos donde la pretendida divinidad terminó en decapitaciones fue la Revolución Francesa con las ejecuciones de Luis XVI y María Antonieta (Saint-Armand, 1994).

El cambio hacia la modernidad se dio en diversos ámbitos: desde la ciencia, Galileo planteó que la posición de los astros no era la que sostenían la ciencia ptolomeica y la Iglesia católica; Maquiavelo describió y prescribió los procesos de gobierno de las ciudades italianas con una visión secular y fundó las bases de la política moderna. A partir de muchos aportes –la economía, la cultura, la política–, fue cimentándose el cuestionamiento y el desgaste del viejo orden social.

Una de las características centrales de la modernidad es el énfasis en la difusión de la razón para la construcción del orden social. Caído el orden divino como fundamento de la estabilidad social, el desafío de la modernidad era el de apoyarse sobre un concepto que sirviera para construir un nuevo orden tanto como para criticar al viejo. Desde el siglo XVI fueron surgiendo diversos movimientos en el marco general de la modernidad. Pero es a partir de las

revoluciones burguesas de fines del siglo XVIII (la Revolución Industrial y la Revolución Francesa) cuando la modernidad como espíritu de época se instaló definitivamente en las sociedades occidentales. Como la razón y el conocimiento racional fueron considerados el fundamento de nuevos proyectos de sociedad, la educación para formar la razón y para distribuir esos conocimientos pasó a ocupar un lugar central.

La escuela, en su moderna acepción, emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones educativas medievales. Ya vimos al hablar de la genealogía del currículum que la Reforma protestante, basada en el principio de la libre interpretación de la Biblia, ayudó al desarrollo de la didáctica como el método para educar a públicos masivos en una nueva concepción del mundo. En un proceso muy lento, las escuelas fueron organizadas en un sistema educativo que cristalizó en líneas generales trazadas en el siglo XIX para la mayoría de los países occidentales (Pineau, 1993). Esta extensión y complejización de la institución escolar estuvo gobernada por una serie de consideraciones acerca de su rol en la sociedad y en la política. Sobre ellas nos detendremos en los párrafos siguientes.

A partir de los siglos XVIII y XIX, surgieron las visiones sobre el vínculo entre educación y sociedad que predominaron hasta hace muy poco tiempo. Para ellas, la extensión de las tareas educativas en general y de la escuela en particular era necesaria para la transformación de las sociedades. Si bien diferían entre sí en cuanto al contenido de la educación (favorable a la agricultura, a la industria, a la formación del buen súbdito o del ciudadano), todas estas visiones coincidían en su importancia para encarar proyectos de transformación social.

En estas posiciones se inscriben movimientos como el de la **Ilustración** y algunas corrientes del **liberalismo**. Puede incluirse aquí una larga lista de pensadores y reformadores sociales y educativo: que son ampliamente conocidos: Condorcet y Rousseau entre franceses, John Locke y Adam Smith entre los ingleses. Durante la Revolución Francesa, episodio decisivo de la lucha por consolidar un nuevo orden social, emergieron las primeras propuestas estructuradas para organizar un sistema educativo nacional que "formara al ciudadano". Se fundaban en un optimismo pedagógico manifestado no sólo en la creencia de que todo ser humano era educable, sino que esa educación podía provocar los cambios económicos, sociales y políticos que la Revolución deseaba institucionalizar. En este marco, aparecieron las ideas de obligatoriedad y gratuidad educativas, a las que se agregó la de laicidad como un intento de incluir a las minorías de las nacientes naciones y coartar el poder de la Iglesia Católica, aliada del viejo orden.

Otras tradiciones del liberalismo hicieron un fuerte hincapié en las virtudes prácticas de la educación. Al respecto, educadores ingleses y alemanes –y más tarde norteamericanos– desarrollaron de manera muy lúcida ideas y programas tendientes a recalcar los mejoramientos industriales, comerciales y económicos que sobrevendrían con la expansión de la educación.

Ni siquiera los movimientos conservadores y autoritarios escapaban a este ambiente de optimismo educacional. Algunos estados que se mantenían en el más firme absolutismo fueron pioneros en promover leyes de obligatoriedad escolar. Así Suecia (1686)³³ y Prusia (1717) liderarían la carrera educacional asegurándose que todos los niños fueran formados en los marcos de viejas monarquías que deseaban modernizar las modalidades de dominación.

De esta manera, tanto desde el ángulo de la formación del ciudadano como desde su contribución al desarrollo económico, o su valor para promover cambios cautelosos en un orden tradicional, todos coincidieron en dar importancia a la instrucción formal en las escuelas a la hora de pensar los cambios sociales. El caso de Horace Mann (1796-1859) es ilustrativo. En el siglo XIX, Mann estructuró el sistema de educación pública del Estado de Massachussetts en los Estados Unidos, que estuvo a la vanguardia de la organización educacional norteamericana. Con la cabeza puesta en la sociedad bostoniana, industriosa y con gran diversidad religiosa, defendió la importancia de la formación de ciudadanos para ordenar la organización social. Pero al mismo tiempo produjo los primeros estudios que intentaron demostrar que la educación tenía efectos sobre los salarios y la actividad económica en general. En el pensamiento de Mann aparecen reunidos los argumentos de ciudadanía y los argumentos de la conveniencia económica y de la eficiencia de resultados.

VERSIONES ARGENTINAS DE LA MODERNIDAD EDUCATIVA

En América Latina, y sobre todo en Argentina, tales ideas encontraron eco en las capas educadas de la población. Un admirador de Horace Mann sería pionero a la hora de predicar el optimismo educacional –posición que se hallaba presente en el Río de la Plata desde los últimos años de la Colonia– y de concretar algunas acciones al respecto: Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888).

La obra de Sarmiento es bien conocida³⁴ Quisiéramos volver a remarcar aquí algunos elementos relevantes sobre la estructuración de la relación entre educación y sociedad, porque creemos que estos elementos constituyeron después parte del "legado sarmientino" que la mayor parte de sus herederos realimentó durante décadas. En otras palabras, formaron parte de los pactos fundacionales sobre los que se estructuró el sistema educativo y el imaginario de los docentes egresados de las escuelas normales.

Sarmiento buscó comprender los conflictos que agitaron a las Provincias Unidas desde la independencia ("el origen del drama argentino"), y para ello acudió a explicaciones culturales: la "barbarie" era el escollo para construir una nación. Para remediarla, Sarmiento indicó una serie de acciones entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la "barbarie" rural. Otras veces se inclinó por la idea de que la

construcción de la nación sólo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos "civilizados" por medio de la educación. En definitiva, su posición puede ser caracterizada como la de una generosa –y en muchos aspectos democrática– propuesta educacional que suponía sin embargo una condición previa, antidemocrática: la eliminación de todos los sujetos que caían en la descripción de la "barbarie". Esto es, la moderna educación que conduciría a un modelo más democrático y productivo sólo era posible a costa de reprimir o exterminar a una porción de la población (Puiggrós, 1990). Como señalamos, esta versión fue fundante del optimismo pedagógico argentino y generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza³⁵.

Desde 1870, en la Argentina tuvo lugar la construcción, desarrollo y diversificación de su sistema educativo. La base legal fue la Ley 1420 de enseñanza obligatoria, gratuita y "laica"³⁶ a partir de 1884. La extensión y penetración de la escuela argentina fueron pioneras en América Latina. La riqueza de las discusiones y posiciones pedagógicas de los educadores argentinos crecieron, llegando a acuerdos y a veces a derrotas de las posturas alternativas. Más de medio siglo después, entre 1945 y 1955, se produjo una segunda oleada de incorporación al sistema. Durante el primer gobierno peronista una serie de nuevos sujetos (los inmigrantes del interior, los "cabecitas negras", los descamisados y las mujeres) fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales. Desde el nivel inicial a la Universidad, existieron instancias educativas que generaron una cultura escolar, estilos de enseñanza y condiciones del aprendizaje, capaces de permitir una inclusión exitosa de estos nuevos sujetos.

Vemos, entonces, que la fundación y expansión de los sistemas escolares se dio al calor de un arraigado optimismo pedagógico que implicaba que personas educadas construirían sociedades modernas. A pesar de los vaivenes, la idea madre que planteó el optimismo pedagógico siguió en pie; casi no se encuentran discursos públicos que nieguen la importancia de la escuela y del aprender para la transformación de las sociedades. El optimismo pedagógico se convertía, paradójicamente, en una religión secular de su tiempo.

SÍNTOMAS DE LA CRISIS

Este consenso optimista se agrietó en los últimos tiempos. Los primeros malestares aparecieron en las décadas de 1960 y 1970, cuando se percibe que el desarrollo de la educación no ha terminado con el hambre, la pobreza, la guerra o las injusticias: Auschwitz e Hiroshima aparecen como dos síntomas imposibles de procesar sin revisar el fondo de la cultura que los hizo posibles.

También se hizo evidente que los sistemas educativos se expandían en sociedades de variados regímenes políticos y que la sola acción de la escuela no alcanzaba para generar sujetos más democráticos. Por estos años se desarrolló una fuerte crítica hacia el interior de la escuela, sobre todo a partir de las pedagogías institucionales y libertarias. Las corrientes críticas en la sociología, en la politología y algunas corrientes historiográficas insistieron en que esta relación directa y positiva entre educación y sociedad era justamente la contraria a la que los ilustrados, los liberales y sus sucesores imaginaron y organizaron. Mientras la escuela sostenía que distribuía conocimientos para todos, los estudios teóricos y empíricos demostraban que la escuela era una poderosa agencia destinada a preservar al orden social de manera desigual e injusta (Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1974; Althusser, 1984). Los conocimientos que parecían neutrales eran en realidad discriminadores. El fracaso escolar era un objetivo oculto de las escuelas, por lo cual el hecho de que ocurriera debía considerarse más bien un éxito. Las escuelas eran agencias de la ideología dominante, que distribuían valores útiles para los grupos de poder. Los apóstoles-docentes fueron estigmatizados como agentes de políticas injustas. En suma: esa escuela "neutral" no existía. Entre los teóricos críticos creció el consenso sobre el servicio que la escuela prestaba a la reproducción de las relaciones de dominación en las sociedades capitalistas y en los socialismos reales. Todo esto conducía, según planteaban los críticos, a la simplificación y automatización del hombre (Marcuse, 1986).

Tales teorías son conocidas con el nombre de **reproductivistas** en tanto que postulan que la escuela no es palanca de transformación sino un mecanismo para reproducir el orden de la injusticia actual. Paradójicamente, a pesar de su rabiosa crítica, siguieron sosteniendo una relación directa entre sociedad y escuela, aunque de sentido contrario a la que proclamaban Sarmiento y otros: la educación era sólo lo que los grupos dominantes de la sociedad querían que fuera y servía para que se aceptara generalizadamente el orden de cosas existente.

Esta desconfianza y cuestionamiento crecientes no eran patrimonio exclusivo de los pedagogos. Más bien; estas críticas emergieron dentro de cambios políticos, sociales y culturales más generales.

Por una parte, entre los 60 y los 70 sectores juveniles de países occidentales realizaron nuevas experiencias, en busca de formas alternativas de vida que fueron mal consideradas por los valores "oficiales" de la cultura. En países de alta estructuración como los Estados Unidos y los de Europa Occidental, los jóvenes rechazaron el futuro diseñado para ellos y se lanzaron a una búsqueda de formas de vida propias que combinaron elementos de críticas culturales, políticas, sexuales, etc. Una de las formas más visibles de tal intento fue la cultura hippie. Otras formas –fragmentarias, momentáneas a veces– fueron la prédica por el retorno a la naturaleza, el espiritualismo orientalista, el pacifismo, las formas de vidas comunales, la liberación sexual, etc. (Colom y Mélich, 1994).

En, esos países, pero sobre todo en América Latina, esta disconformidad con el ordenamiento social se tradujo también en actitudes políticas abiertamente opositoras al statu quo, y productoras de nuevas utopías. Algunas, como los movimientos universitarios de 1968, conmovieron profundamente los cimientos del sistema educativo tradicional. Otros, como la organización de la disidencia política y el crecimiento de las izquierdas, subordinaron la acción educativa a la esfera política: sin revolución no habría cambios significativos en la escuela (Blackburn y Cockburn, 1969). En el caso de las pedagogías latinoamericanas herederas del pensamiento de Paulo Freire, el rechazo al sistema educativo tradicional' avanzó hasta conformar una pedagogía alternativa, la **pedagogía de la liberación**.

Las experiencias disidentes corrieron diversa suerte. Algunos de sus protagonistas fueron violentamente aniquilados, otros sobrevivieron cercenados, otros se readaptaron. No está de más recordar que algunos lograron parte de sus objetivos, como pasó con la gestión de Paulo Freire al frente de la Comuna de San Pablo entre 1989 y 1993. Lo cierto es que las expectativas y los proyectos de futuro cambiaron radicalmente para algunos sectores. La resultante global fue una pérdida de legitimidad de los modelos de vida, comunicación y sensibilidad que los padres transmitían a sus hijos.

En nuestro país, salvo en ciertos rasgos de la vida comunitaria en El Bolsón y en localidades cordobesas, no encontramos comunas independientes de vida alternativa como existen hoy en día en Berlín, donde desde el cuidado de los niños pequeños hasta la compra y utilización de los autos o herramientas se realiza de manera comunal con reglas propias diferentes a las de la sociedad global. Pero los efectos de deslegitimación de la familia tradicional autoritaria, de los roles fijos asignados a varones y mujeres, de los futuros diseñados y de los valores preestablecidos en la política y en la cultura se sienten en las nuevas generaciones.

POSINDUSTRIALISMO Y CAÍDA DEL MURO: NUEVAS CONDICIONES PARA LA ESCOLARIZACIÓN

Los cambios que describimos no son sino una pequeña parte de los muchos que se han sucedido en las últimas tres décadas. Algunos de ellos se reconocen como producto de la extensión de la tecnología, los medios de comunicación de masas y la informática; y sus efectos abarcan ámbitos que no se limitan sólo a las sensibilidades individuales o familiares³⁷. Podría decirse que estamos inscriptos en un nuevo ordenamiento social, en el que la crítica a los viejos modelos se ha generalizado aunque todavía coexistan las novedades y las tradiciones.

Otros ámbitos con profundas modificaciones son la economía y la forma de organización del trabajo. Algunos autores han dicho que estamos en los umbrales de la sociedad posindustrial o que, ya nos hallamos en ella (Touraine, 1973; Bell,

1990). ¿Qué significa estar en una era posindustrial? ¿Es una desaparición de la industria como tipo de actividad? ¿Es una transformación de la cultura, de la economía, de ambas? ¿Cómo se trasladan estas cuestiones al campo educativo?

El término **posindustrial** no plantea la desaparición del mundo industrial por sí mismo sino que presenta la evidencia de que éste –a partir de los procesos de innovación tecnológica– ordena cada vez menos la vida de los sujetos sociales. También se habla del **posfordismo**, como la forma de organización laboral que no supone ya la existencia de cadenas productivas o líneas de montaje en las que cada trabajador se especializaba en un segmento, sino la flexibilidad de los trabajadores para ocupar puestos laborales similares en mundos menos estables y más precarios. Para Robin Murray, un buen ejemplo de esta nueva forma productiva es la fábrica textil Benetton.

Sus confecciones son hechas por 11.500 trabajadores en el norte de Italia, de los cuales sólo 1500 trabajan directamente para la firma. El resto son empleados de subcontratistas en fábricas medianas. Las prendas se venden a través de 2000 negocios, todos franquicias. Benetton provee los diseños, controla la materia prima y el stock, y dirige lo que es producido a través de un sistema computarizado que le informa todos los movimientos que se producen diariamente en Europa, (Murray, 1992: 57).

Estos cambios sugieren revisar también la relación entre escuela y trabajo. Hasta hace poco, se creía que la mayor contribución de la escuela era formar obreros o técnicos capacitados en una especialidad, generalmente asociada a una rama de la industria. Los críticos reproductivistas también concibieron la relación escuela/trabajo como adecuación, aunque para ellos este ajuste fuera antidemocrático. Así, por ejemplo, se plantearon comparaciones entre la escuela y el orden de la fábrica (Fernández Enguita, 1989), se investigó cómo la escuela preparaba particularmente para obedecer la jerarquía laboral (Willis, 1986) o se planteó que los aprendizajes centrales en las escuelas pasaban más por el eje de acatar órdenes, de aprender la autoridad, que por la incorporación de los conocimientos transmitidos "explícitamente" para la participación formal (Apple y King, 1973). Si estas características de las escuelas parecían obedecer a que sus egresados engrosaban las filas de los sistemáticos trabajadores industriales, lo que sucede en la actualidad es que tales trabajadores cobran cada vez menos importancia numérica y estratégica ante la aparición de las máquinas que reemplazan el trabajo humano, automatizándolo. Como podría pensarse para el caso Benetton, los saberes más relevantes para organizar la producción no son los de saber manejar una empresa tradicional con 50 o 1000 obreros. Se requiere también la capacidad de diseño, iniciativa, monitoreo de las distintas etapas de la producción y la distribución, conocimiento de sistemas y software. Obviamente, estos saberes sólo se requieren en ciertos segmentos de la producción; pero los otros también se ven modificados por este cambio. ¿Será la escuela la misma en este contexto? ¿Y si lo es, sus relaciones con la sociedad no serán diferentes en tanto ésta ha cambiado radicalmente?

Hubo también cambios políticos muy significativos. La caída del Muro de Berlín en 1989 implicó la desaparición abrupta de las divisiones que habían atravesado la política internacional durante más de un siglo: comunismo-capitalismo, Este-Oeste, obreros-burgueses. En este nuevo marco, las luchas entre pobres y ricos aparecen muchas veces planteadas como el Norte contra el Sur, o incluidos versus excluidos. Las luchas parecen ya no tener un centro tan definido como antes, sino que se han pluralizado. Aparecen en la escena otros discursos que no hacen desaparecer a los anteriores de las cuestiones sociales sino que les dan nuevo significado. La ecología, las relaciones entre los sexos, la democratización de las sociedades, la coordinación de acciones contra los abusos de poder, los movimientos por los derechos humanos, movimientos de reforma urbana, complican el panorama que antes podía caracterizarse entre dos polos como los que nombramos más arriba. Esto tiene repercusiones también en el sistema político: es notoria la crisis de representatividad de los partidos. El concepto de hacer política ha desbordado a las estructuras de los partidos para plantearse también en una serie de movimientos sociales (Laclau y Mouffe, 1987).

Esta serie de cambios de diverso orden –económico, generacional, cultural, crisis de las autoridades– no podía ser comprendido desde una perspectiva estrictamente moderna. Un intento de construir una nueva perspectiva fue, y sigue siendo, el concepto de **posmodernidad**.

LA POSMODERNIDAD Y LA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD TRANSPARENTE

Cuando se hace referencia a esta pérdida de legitimidad de los antiguos valores y formas de vida, una palabra aparece insistentemente: **posmodernidad**. La crítica a las formas de pensamiento modernas sobre la sociedad, que en algunos casos precedió y en otros sucedió a los cambios político-sociales, han venido configurando un movimiento teórico-cultural denominado posmodernidad. Si bien no hay definiciones unánimes, todos los que han pensado esta cuestión coinciden en destacar que la posmodernidad –como "fin de la modernidad", como "condición de vida", o como "fin de la sociedad transparente"– supone el desgaste de lo que ayer se tenía por cierto (Buenfil Burgos, 1992). Surgido originariamente en la arquitectura, donde consiste en un pastiche de distintos estilos, en una mezcla irreverente de programas y escuelas arquitectónicas, pasó pronto a muchos ámbitos de la teoría social donde se hizo rápidamente popular. Para algunos, la posmodernidad es un movimiento anti-moderno; para otros, es una radicalización de los propios planteos de la modernidad.

Volvamos un poco atrás para tratar de entender la magnitud de los cuestionamientos de este movimiento posmoderno.

Señalamos que las sociedades modernas intentaron organizarse según el principio de la razón. El legalismo fue uno de sus intentos más acabados en esta dirección³⁸. La sociedad, organizada racionalmente, era cognoscible, y podía volverse transparente: casi como si pudiéramos ver a través de ella todos sus recovecos, hasta dominarla por completo. Es lo que expresaba el panóptico como dispositivo para la regulación social. Pero además, se consideraba que la sociedad, a medida que progresaba la razón, progresaba con ella: a mayor ciencia, mayor bienestar y felicidad. Esa marcha ascendente de los pueblos en el camino de la razón se llamó **progreso**, y suponía que, más tarde o más temprano, todas las tribus del orbe alcanzarían el grado de civilización de los europeos. Esta era la base del optimismo pedagógico ya descrito.

El progreso mostraba un futuro en el que la sociedad alcanzaría un equilibrio final. Todas las propuestas daban seguridades y mecanismos que garantizaban esa racionalización. Los liberales planteaban que el mercado ordenaría con su mano invisible las actividades sociales (Macpherson, 1987); los socialistas decían que las contradicciones sociales se resolverían paulatinamente con leyes compensatorias y acciones sociales organizativas que tuvieran en cuenta las necesidades de todos (Gorz, 1989); los comunistas afirmaban que la eliminación de la Propiedad privada de los medios que generan riqueza haría desaparecer la principal contradicción de las sociedades: la división en clases (Kalinin, 1953); los conservadores creían que el progreso y la sociedad sin problemas se lograrían con la restauración de los valores jerárquicos que garantizaran un orden a la sociedad (Romero y Romero, 1978). Muchos de ellos plantearon que la escuela era fundamental para estos nuevos proyectos sociales, como difusora del nuevo orden racional (Santoni Rugiu, 1980).

Esta imagen de la sociedad transparente y del progreso parece difícil de sostener después de los cambios sociales, culturales y políticos señalados. Gianni Vattimo, es un filósofo italiano que ha pensado cómo las nuevas formas de subjetividad que nacen de estos cambios han impactado en las imágenes que la sociedad tiene acerca de su futuro. El planteo central de Vattimo es que en las sociedades occidentales ya no puede sostenerse la vieja concepción moderna: la sociedad transparente. Por "sociedad transparente" entiende la imagen-objetivo en la que dominaba la idea del progreso racional. Por otra parte, las soluciones se buscaban en un piso de estabilidad, en un marco de progreso ordenado. Todas ellas, racionalmente, planteaban que tomando determinadas medidas se llegaría a los resultados deseados (Vattimo, 1986).

Vattimo ha destacado que la proliferación de los medios de comunicación en las sociedades industriales y posindustriales, más que llevar a la sociedad a una mejor y mayor información acerca de sí misma (transparencia), produce una multiplicación indomable de mensajes (opacidad). Para Vattimo, las posibilidades de emancipación vienen justamente de "lo opaco" (la jungla de mensajes y sus contradicciones) y no de "lo transparente" que, por lo demás, nunca fue tal.

Por otra parte, los sueños de la sociedad transparente eran sueños de redención

social: las soluciones eran para todos, los caminos propuestos eran para la sociedad completa y, en última instancia, para todas las sociedades. El supuesto de todas estas coincidencias modernas era que había un principio racional que explicaba el orden existente y al mismo tiempo mostraba los caminos a seguir. Para estos racionalistas, la mirada se extendía hacia el futuro, en contraste con la cultura medieval que ponía el acento en el pasado y en la transmisión de una cultura inmutable (Badiou, 1982).

La crítica de la sociedad transparente plantea que las sensibilidades de las nuevas generaciones tienen una sintonía diferente, incapaz de ser abarcada por las sociedades modernas. Ya no se trata de una imagen futura de sociedad mejor (modernidad), tampoco de una, imagen pasada que hay que conservar (medievalismo), sino de reconocer que la imagen de "una realidad ordenada racionalmente sobre la base de un fundamento... es sólo un mito 'tranquilizador' propio de una humanidad todavía bárbara y primitiva" (Vattimo, 1990; 82). Esto es, la posibilidad misma de estas imágenes perspectivas se encuentra cuestionada. Y con la negación de esta posibilidad caen los sueños de redención social completa y aparecen las sociedades pequeñas, las complicidades multiplicadas. Ya no puede sostenerse que la cultura es una, sino que se identifican identidades más locales, nuevas "tribus" en las ciudades, identidades que combinan lo tradicional étnico africano con músicas sintetizadas: la hibridación a la que nos referimos en el capítulo que abre este libro.

Así, se hace difícil plantear generalidades para las sociedades y, por ende, para la educación. La crítica a la sociedad transparente no dice que la idea de sociedad transparente es buena o mala, sino que es una ficción; y discute la posibilidad de que un solo principio pueda explicar, conducir o transformar una sociedad. En esta visión, no hay un sólo tipo de vinculación transparente entre escuela, política y sociedad, sino múltiples articulaciones opacas, fragmentarias y dispersas.

LAS ESCUELAS BUSCAN UN LUGAR EN EL MUNDO: ¿QUEDARÁ ESPACIO PARA UN MITO TRANSFORMADOR?

Es bastante difícil plantear cómo sería una sociedad organizada completamente según la visión posmoderna. En el campo en el que la posición posmoderna tiene más convicciones acumuladas es en el de la crítica a las ilusiones del ayer. Cuando se ha intentado plantear las nuevas reglas de las sociedades posmodernas, uno de sus principales voceros, Jean-Francois Lyotard dijo que "se apunta a una política en la cual serán igualmente respetados el deseo de justicia y el de lo desconocido" (Lyotard, 1984; 119). Lyotard plantea que la caída de esas imágenes-persas tiene un efecto liberador: no debemos guiarnos por la ficción de un progreso dudoso. Conocer que los sueños, sueños son según algunos posmodernos- nos ayuda a tener una postura no absolutista frente a las

posibilidades del conocimiento y del futuro de las sociedades. Aquí el posmodernismo, como postura que intenta comprender los recientes cambios en las sociedades occidentales desarrolladas, aparece como un nuevo "mito transformador".

Otras versiones, sin embargo, han planteado que la caída de los grandes ideales de progreso y redención de la humanidad equivale a la caída de **todo** proyecto utópico. En estas versiones, la posmodernidad se acercaría más a una etapa disolutoria, descreída de las posibilidades de transformación y vacía. A esta segunda postura –que es la más popularizada por los Medios de comunicación– la denominamos "mito desalentador". Quizás convendría leer el bestseller de Douglas Copeland, **Generación X**, pos-posmoderno, protagonizado por tres jóvenes que lo único que piden es que los dejen tranquilos, con pocas expectativas y poco consumo. Muestra uno de los efectos más crudos de nuestras condiciones de vida actual: el darse por vencido.

Denominamos ambas posibilidades como "mitos" en tanto son posiciones que dan fuerza a ciertas creencias. No creemos que los mitos sean verdades o mentiras en sí mismos: más bien, lo que importa es que nos impulsan a creer y hacer cosas³⁹.

El mito desalentador induce al pesimismo pedagógico. Este pesimismo puede tener varias manifestaciones. El discurso conservador volverá a argumentar (tal como lo hizo un siglo atrás) que hay gente que no es educable o lo es de manera limitada; revolucionarios desengañados plantearán la impotencia de la escuela ante los desafíos sociales y políticos o, definitivamente, la inutilidad de tales desafíos. Algunos maestros decepcionados plantearán el abandono y la renuncia a su tarea, o entablarán una relación cínica, cuando no sádica, con su trabajo y sus alumnos.

La posición pedagógica que se deduce del mito transformador es el optimismo localizado, expresado en las nuevas teorías de la resistencia y en las teorías pedagógicas críticas. Para eso, como ya dijimos en otros capítulos, hay que sacarse la piel de cordero, de víctimas pasivas, y destituir a nuestros ídolos. Esta es una experiencia dolorosa, pero ineludible para recuperar también nuestros márgenes de libertad, nuestros espacios de decisión, para inscribirnos en otros lugares en la estructura. Quizás lo que hemos denominado "el malestar de la cultura pedagógica" es aquello para lo que todavía no tenemos las palabras y los conceptos. Hay que crear nuevas palabras y nuevos vínculos para nombrar todo lo que nos está pasando, y para poder habilitar nuevas experiencias.

Esto no depende solamente de buenas voluntades, es obvio. El proceso de desinversión educativa vivido en los últimos años ha producido una pobreza no sólo material sino también simbólica de lo escolar, cada día más atada a sobrevivir. Este fenómeno de quietismo de la vida escolar no es únicamente argentino. En Alemania, aparecen quejas públicas de formadores de maestros que plantean que sólo el 10% de los docentes se comportan de manera innovadora. Esta cuestión se agrava en una situación como la nuestra, donde el docente está

obligado a tener varios trabajos para sobrevivir o donde sus iniciativas son muchas veces desalentadas (Braslavsky y Birgin, 1993). La cuestión de la pobreza simbólica (de ideas, creatividad, independencia, proyectos, discusiones) fue definida por Roland Barthes como "a simbolia", característica que acompaña a la desestructuración de las sociedades (Barthes, 1986). Pero nosotros queremos pensar que toda' vía es posible, en la búsqueda por mejores condiciones de trabajo, producir respuestas nuevas, imaginar otros mundos posibles.

Enfrentarse con "los restos del naufragio" (Colom y Melich, 1994) como se ha denominado a la pérdida de la confianza ciega en la escolaridad, requiere ver que la sociedad ha cambiado profundamente, y que la escuela tiene que cambiar, si no quiere quedar girando en el vacío. Y que también hay que repensar su lugar en el mundo. Sostener una posición posmoderna relativamente optimista implica ver que la relación educación/sociedad no es ya la promesa automática **más educación = mejor sociedad**. Pero también hay que destacar que, si es cierto que la crítica posmoderna libera a la escuela de este peso, tampoco la desresponsabiliza de lo que pase en la sociedad. Habría que avanzar hacia optimismos locales, puntuales, situacionales, partiendo de una posmodernidad vista más como posibilidad que como peligro.

Hemos recorrido una serie de conceptos que nos parecen útiles para pensar, en esta dirección, otras prácticas, y para empezar a imaginar otros lugares para la escuela. Quisimos enriquecer nuestra cultura pedagógica, a partir de las preguntas que surgen de este momento cultural, con conceptos desarrollados en otros campos, revisando las nociones de cultura, sujeto, poder, las teorías filosóficas y sociológicas de la posmodernidad. Sabemos que una escuela que no se crea el templo del saber es una tarea a imaginar. No tenemos experiencias previas sobre ella. Seguramente hay muchas microexperiencias que nos pueden orientar sobre cómo incluir otros contenidos, cómo procesar mejor los conflictos, cómo construir una autoridad más democrática. Pero quizás no exista (nosotros al menos no lo conocemos) un modelo institucional probado y extendido sobre el cual apoyarnos. Ojalá este libro sea un pequeño aporte para empezar a imaginarlo.

CITAS:

33. En el caso sueco, se exigía la lecto-escritura para casarse. Si bien esta condición no implicaba la obligatoriedad escolar, produjo en este país uno de los desarrollos más tempranos de la alfabetización (Graff, 1986).

34 Por lo demás, ha sido revisada hace pocos años por la pedagoga Adriana Puiggrós (1990), y a su obra remitimos.

35 Algo similar puede verse en los intentos de introducir los Consejos de Escuela como participación de la sociedad civil. Después de impulsarlos, Sarmiento y Roca, entre otros, no reconocieron como benéficos sus productos, y terminaron relegándolos al olvido o suprimiéndolos. Estamos hablando de fines del siglo pasado, pero también podría pensarse la pertinencia de estas afirmaciones para las experiencias recientes en distintas provincias del país.

36 En realidad, más que de laicismo habría que hablar de religiosidad restringida, porque la ley sólo proscribía la enseñanza de la religión dentro del horario escolar.

37 Sobre sus efectos nos hemos detenido en el primer capítulo.

38. Ver capítulo titulado "Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela".

39 Nos alejamos aquí de la concepción de Barthes de las Mitologías, que sostiene el carácter ideológico, entendido como falsa conciencia, de los mitos; preferimos la opción de Laclau (1990) de los mitos como experiencias constitutivas de los sujetos.

Edgar Morin

LA CABEZA BIEN PUESTA.

↪ Repensar la reforma ↩
↩ Reformar el pensamiento ↪

Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires

Capítulo 4

APRENDER A VIVIR

Quiero enseñarle a vivir.

ROUSSEAU, Emilio

Queremos ser los poetas de nuestra
propia vida y, primero, en las cosas
más pequeñas.

Nietzsche

Como decía de manera excelente Durkheim, el objeto de la educación no es darle al alumno cada vez mayor cantidad de conocimientos sino

constituir en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que lo oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia sino para la vida.¹

Esto significa indicar que aprender a vivir necesita no sólo de conocimientos sino de la transformación, en el propio estado mental, del conocimiento adquirido en sapiencia² y la incorporación de esta sapiencia a la vida. Eliot decía: "¿Cuál es el conocimiento que perdemos en la información, cuál es la sabiduría (*wisdom*) que perdemos en el conocimiento?" En la educación se trata de transformar la información en conocimiento, de transformar el conocimiento en sapiencia y hacerlo orientándose hacia las finalidades que definimos aquí.

LA ESCUELA DE VIDA Y LA COMPRENSIÓN HUMANA

Cuando consideramos los términos "cultura de las humanidades", hay que pensar en la palabra "cultura" en su sentido antropológico: una cultura proporciona los conocimientos, valores, símbolos que orientan y guían las vidas humanas. La cultura de las humanidades fue, sigue siendo y tiene que convertirse en una preparación para la vida, pero no para una elite sino para todos.

Literatura, poesía y cine tienen que ser considerados no solo ni principalmente como objetos de análisis gramaticales, sintácticos o semióticos, sino como escuelas de vida y esto en múltiples sentidos:

- Escuelas de la lengua, que revela todas sus cualidades y posibilidades a través de las obras de los escritores y de los poetas y permite que el adolescente, que hace suya su riqueza, se exprese plenamente en su relación con los demás.
- Escuelas, como dijimos en el capítulo anterior, de la cualidad poética de la vida y, correlativamente, de la emoción estética y del asombro.
- Escuelas del descubrimiento de uno mismo en las que el adolescente pueda reconocer su vida subjetiva a través de las de los personajes de las novelas o de las películas. Puede descubrir la revelación de sus aspiraciones, de sus problemas, de sus verdades, no sólo en un libro de ideas sino también, a veces más profundamente, en un poema o en una novela. Los libros son "experiencias de la verdad" cuando nos muestran y le dan forma a una verdad ignorada, oculta, profunda, informe, que llevábamos en nosotros. Esto nos proporciona la doble fascinación de nuestra verdad en el descubrimiento de una verdad externa a nosotros, que se acopla a nuestra verdad, se incorpora a ella y se vuelve nuestra.³ A veces hay obras, como *Une saison en enfer*, que, de acuerdo con las palabras de Heráclito sobre la pitia de Delfos, "no afirma, no oculta, pero sugiere". ¡Qué hermoso es ayudar para que se realicen estos descubrimientos!
- Escuelas de la complejidad humana. Retomamos aquí lo que habíamos señalado en el capítulo anterior, porque el conocimiento de la complejidad humana forma parte del conocimiento de la condición humana y, al mismo tiempo, este conocimiento nos inicia en la vida con seres complejos y en situaciones complejas.

Como sabemos desde Shakespeare y como dice Geneviève Mathis, "una sola obra literaria oculta un infinito cultural que incluye ciencia, historia, religión, ética...".⁴ La novela extiende el reino de lo decible a la complejidad infinita de nuestra vida subjetiva, utiliza la extrema precisión de la palabra, la extrema sutileza del análisis

para traducir la vida del alma y del sentimiento. En la novela o en una película, reconocemos los momentos de verdad del amor, el tormento de las almas destrozadas y descubrimos las inestabilidades profundas de la identidad, como en Dostoievsky, la multiplicidad interna de una misma persona, como en Proust y, como en Papá Goriot o La guerra y la paz, la transformación de los seres, enfrentados al destino social o histórico, llevados por el torrente de los acontecimientos que pueden hacer de nosotros héroes, mártires, cobardes, verdugos. En la novela, en el teatro, en el cine, nos damos cuenta de que el homo sapiens es, al mismo tiempo e indisolublemente, homo deus. En la novela, el cine, el poema, la existencia despliega su Misericordia y su grandeza trágica, con el riesgo del fracaso, del error, de la locura. En la muerte de nuestros héroes experimentamos por primera vez la muerte. Por lo tanto, en la literatura la enseñanza sobre la condición humana puede tomar forma viviente y activa para que cada uno vea con mayor claridad su propia vida. El adolescente no necesita literatura diluida, de esa que llaman "para la juventud": como dice Yves Bonnefoy, "estos jóvenes esperan que grandes signos cargados de misterio y de gravedad se levanten delante de ellos, que saben bien que dentro de poco van a tener que afrontar el misterio y la gravedad de la vida."⁵ En este caso, el filósofo y el psicólogo tendrían que confirmar que todo individuo, incluso el que está más encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos, como indicamos en el capítulo 3, p. 39

- Escuelas de la comprensión humana. Durante la lectura o el espectáculo cinematográfico, la magia del libro o de la película nos hace comprender lo que no comprendíamos en la vida cotidiana. En esta vida de todos los días percibimos a los otros sólo de una manera exterior, en tanto que en la pantalla y a través de las páginas de un libro se nos aparecen en todas sus dimensiones, subjetivas y objetivas.

La literatura es "la única que sabe representar y elucidar las situaciones en las que la comunicación no es posible, las situaciones de encierro en uno mismo, las equivocaciones cómicas o trágicas. El lector también descubre las causas de los malentendidos y pretende comprender a los incomprensidos" (Genevieve Mathis).⁶

Podemos comprender que no debemos reducir un ser a la parte más pequeña de él mismo ni al fragmento peor de su pasado. Mientras en la vida cotidiana somos apresurados cuando calificamos de criminal al que cometió un crimen, reduciendo todos los otros aspectos de su vida y de su persona a este único rasgo, descubrimos en sus múltiples aspectos a los reyes gángsters de Shakespeare y a los gángsters reyes de las películas legras. Podemos ver cómo el criminal se transforma y se redime como Jean Valjean y Raskolnikov. Al que le repugna el vagabundo con el que se encuentra en la calle, simpatiza de todo corazón con el vagabundo Carlitos. Mientras en la vida cotidiana somos casi indiferentes ante las miserias físicas y morales, cuando leemos una novela o vemos una película sentimos conmiseración, piedad y bondad.

Allí podemos aprender las lecciones más importantes de la vida, la compasión frente al sufrimiento de todos los humillados y la verdadera comprensión.

Literatura, poesía, cine, psicología, filosofía, tendrían que converger para volverse escuelas de la comprensión. La ética de la comprensión humana constituye, sin duda, una exigencia clave de nuestros tiempos de incomprensión generalizada: vivimos en un mundo de incomprensión entre extranjeros pero también entre los miembros de una misma sociedad, de una misma familia, entre los miembros de una pareja, entre hijos y padres. Podemos preguntarnos si las claves psicoanalíticas, difundidas de manera dogmática y reductora en nuestra cultura (complejo de inferioridad, de edipo, paranoia, esquizofrenia, sadomasoquismo, etc.) no agravan la incomprensión al crear una inteligibilidad reductora.

No basta con explicar para comprender, como lo mostró Dilthey. Explicar es utilizar todos los medios objetivos de conocimiento, insuficientes para comprender el ser subjetivo. La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos. Ella nos vuelve abiertos a sus sufrimientos y sus alegrías; nos permite reconocer en los demás los mecanismos egocéntricos de auto-justificación que están en nosotros, así como las retro-acciones positivas (en el sentido cibernético del término) que hacen que las discusiones más mínimas degeneren en conflictos inexpiables. A partir de la comprensión es posible luchar contra el odio y la exclusión.

Para afrontar la dificultad de la comprensión humana habría que recurrir no a enseñanzas separadas sino a una pedagogía conjunta que agrupe al filósofo, al psicólogo, al sociólogo, al historiador, al escritor y esto se conjugaría con una iniciación en la lucidez.

LA INICIACIÓN EN LA LUCIDEZ

La iniciación en la lucidez es inseparable de una iniciación en la omnipresencia del problema del error.

Hay que enseñar, y desde la escuela primaria, que toda percepción es una traducción reconstructora que lleva a cabo el cerebro, a partir de las terminales sensoriales, y que ningún conocimiento puede lograrse sin la interpretación. A partir de testimonios contradictorios sobre un mismo acontecimiento, por ejemplo un accidente de autos, podemos mostrar que puede haber falsas percepciones que, a veces, tienen racionalizaciones alucinatorias. Podemos ilustrar casos de percepción imperfecta, por rutina o por una atención mínima, por desatender a un detalle al que se juzgó insignificante, por una interpretación apurada de un elemento poco habitual y, sobre todo, por una insuficiente visión del conjunto o una falta de reflexión. Hay que ilustrar los casos de rememoración demasiado segura, que se autoconfirman en la repetición de un recuerdo deformado. Asimismo, hay que indicar que una

búsqueda de inteligibilidad demasiado débil lleva a ignorar la significación de un hecho o de un acontecimiento, en tanto que una búsqueda demasiado fuerte de inteligibilidad lleva a un error racionalizador que altera esta significación. Se darán ejemplos de decisiones desastrosas, que se tomaron no sólo por imprevisión, cinismo o flaqueza en la responsabilidad, sino también a través de procesos psíquicos de racionalización absurda o de ocultación inconsciente, destinados a preservar nuestra tranquilidad de espíritu.

Progresivamente, en la enseñanza secundaria, podremos revelar la oposición entre la racionalización, sistema lógico de explicación pero carente de fundamento empírico, y la racionalidad, que se esfuerza por unir la coherencia con la experiencia y, en la enseñanza superior, se analizarán los límites de la lógica y de las necesidades de una racionalidad no sólo crítica sino autocrítica.

De esta manera se pasará de la psicología del conocimiento y de la aplicación permanente a uno mismo de esta psicología, a la epistemología y al conocimiento crítico del conocimiento, que apelará a las ciencias cognitivas, por mal agrupadas que estén.

El aprendizaje de la autoobservación forma parte del aprendizaje de la lucidez. La aptitud reflexiva de la mente humana, que la vuelve capaz de considerarse a sí misma, desdoblándose, esta aptitud que algunos autores como Montaigne o Maine de Biran ejercieron de manera admirable, debería ser impulsada y estimulada en todos. Habría que enseñar de manera continua cómo cada uno produce la mentira a uno mismo o self-deception. Habría que dar todo el tiempo ejemplos de cómo el egocentrismo autojustificador y el otro como chivo emisario nos llevan a esta ilusión y cómo ayudan en este proceso las selecciones que produce la memoria, que eliminan lo que nos molesta y embellecen lo que nos da ventajas (esto podría hacerse por medio de un diario que se escribiera todos los días y la reflexión sobre los hechos vividos).

Finalmente, habría que mostrar que el aprendizaje de la comprensión y de la lucidez, no sólo no termina nunca sino que hay que volver a empezar sin cesar (regenerarlo).

LA INTRODUCCION EN LA NOOSFERA

Lamentablemente, no existe todavía una noología, ciencia consagrada a la esfera de lo imaginario, de los mitos, de los dioses, de las ideas,⁷ es decir, la noosfera.

Con nuestras creencias y nuestra fe alimentamos los mitos o ideas que surgen en nuestras mentes y estos mitos o ideas toman consistencia y poder. No sólo poseemos ideas, también somos poseídos por ellas, somos capaces de morir o matar por una idea.

De manera que habría que poder ayudar a las mentes adolescentes a moverse en la noosfera (mundo viviente, virtual e inmaterial constituido por la información, las representaciones, los conceptos, las ideas, los mitos que disponen de una relativa autonomía y, al mismo tiempo, dependen de nuestras mentes y de nuestra cultura). Ayudarlos a instaurar la convivencia con sus ideas sin olvidar nunca la necesidad de mantenerlas en su papel mediador impidiendo que se confundan con lo real. Las ideas no son solamente medios de comunicación con lo real, pueden convertirse en medios de ocultación. El alumno tiene que saber que los hombres no matan solamente en la noche de sus pasiones sino también en la luz de su racionalización.

LA FILOSOFÍA DE LA VIDA

El aprendizaje de la vida debe dar, al mismo tiempo, conciencia de que la "verdadera vida", para tomar la expresión de Rimbaud, no está tanto en las necesidades utilitarias de las que nadie puede escapar sino en el propio desarrollo y en la calidad poética de la existencia, de que para vivir cada uno necesita, simultáneamente, lucidez y comprensión y, con mayor amplitud, la movilización de todas las capacidades humanas.

La enseñanza de la filosofía podría revitalizarse para el aprendizaje de la vida. Entonces, podría proporcionar, a modo de viático, los dos productos más preciados de la cultura europea: la racionalidad crítica y autocrítica que, justamente, permite autoobservarse y permite la lucidez y, por otra parte, lo que aparecerá en el próximo capítulo: la fe incierta.

De esta manera, la filosofía volvería a encontrar su gran y profunda misión al contribuir a la conciencia de la condición humana y al aprendizaje de la vida. Como lo indican los gabinetes y los cafés de filósofos, la filosofía concierne a la existencia de cada uno y a la vida cotidiana. La filosofía no es una disciplina, es una potencia de interrogación y de reflexión sobre los conocimientos y sobre la condición humana y, también, sobre los grandes problemas de la vida. En este sentido, el filósofo debería estimular la aptitud crítica y autocrítica, fermentos irremplazables de la lucidez y alentar la comprensión humana, tarea fundamental de la cultura.

CITAS

1. *L'Evolution pédagogique en France*, PUF, 1890, p. 38.
2. Palabra antigua que tiene el sentido de "sabiduría" y "ciencia".
3. Permítanme una confidencia sobre la relación entre el libro y la vida: nunca dejé de interesarme por la vida, pero los libros fueron omnipresentes en mi vida y actuaron sobre ella. El libro siempre estimuló, aclaró, guió mi vida y, recíprocamente, mi vida, que nunca dejó de plantear preguntas, no dejó nunca de apelar al libro.
4. "La complexité au coeur de l'enseignement des lettres", comunicación en el Congrès interlatin pour la pensée complexe, Río, septiembre de 1998.
5. "L'enseignement de la poésie", en *Quels savoirs enseigner dans les lycées*, Ministerio de Educación Nacional, CNDP, París, 1998.
- 6 Op. cit.
7. Véase E. Morin, *La Méthode*, t. 4: *Les idées*, Ed. du Seuil, "Points Essais" N° 303.