

La educación como política central del porvenir

Por Elisa Carrió¹

Buenos Aires, 3 de Julio de 2006

¹ En colaboración con Maximiliano Ferraro, Mariano Echenique y Matías Méndez.

La educación como política central del porvenir

Indice

1. El documento oficial
 - 1.1. Lo que el documento da por supuesto
 - 1.2. Lo que omite
 - 1.3. La educación es la cuestión política central del futuro
2. Los paradigmas de la educación de los siglos XIX y XX
 - 2.1. Estado Nación
 - 2.2. Habitante y ciudadano
 - 2.3. Educación religiosa versus educación laica
 - 2.4. La cuestión del sujeto
 - 2.5. La especialidad de la ciencia y la jerarquía de los saberes
 - 2.6. Del productivismo a la Ley Federal de Educación
3. Repensando los viejos paradigmas de la oscuridad: de la pérdida del sentido al nuevo sentido de una civilización
 - 3.1. El sujeto hacia sí mismo. Sujeto, tiempo y lenguaje
 - 3.2. De la ciudadanía del Estado a la ciudadanía común de la humanidad
 - 3.3. La nueva República y hacia una democracia que dé razones
 - 3.4. Una nueva laicidad. El diálogo interreligioso. Un no rotundo a cualquier forma de adoctrinamiento
 - 3.5. La cuestión de la libertad. Hacia una nueva emancipación.
 - 3.6. La cuestión de la responsabilidad
 - 3.7. Las nuevas tecnologías de comunicación y juegos. El sujeto joven se aburre. Rechazo de la tecnología o subversión semiótica del contenido
4. El problema de los ejes del debate planteado por el Gobierno.
 - 4.1. Hay que dejar de mentir
 - 4.2. Acceso y permanencia, su garantía: el ingreso universal
 - 4.3. ¿Recursos tecnológicos para una educación del pasado?

- 4.4. No sólo el derecho a ser reconocido en su lengua, sino también en su cultura
- 4.5. Educación permanente para una nueva cultura y ciudadanía
- 4.6. ¿Desde qué lugar la participación en la educación?
- 4.7. Identificar a los responsables de la indignidad docente
- 4.8. Escuela galpón, hija de la complicidad entre empresas y gobiernos

1. El documento oficial

1. El documento oficial

El documento emitido por el Ministerio de Educación, postulando los lineamientos y los principales ejes del debate social sobre los contenidos de la nueva ley, es lo que puede denominarse **un documento políticamente correcto y, como tal, vacío de sentido.**

Postula ejes de debate que no ponen en discusión ninguno de los paradigmas sobre los que funcionó exitosamente la educación pública en el siglo XX y al eludir este debate, **lo plantea en un escenario del pasado, sin permitir la discusión de cuestiones que puedan darnos como salida un salto al futuro, aún cuando éste no nos parezca claro.**

1.1. Lo que el documento da por supuesto

El documento, si bien sugiere en un pequeño párrafo de la introducción algo vinculado a la incerteza del porvenir sugiriendo una crisis de civilización, no ingresa a ella y da como supuestos de discusión todos los paradigmas, que dieron fundamento a la escuela pública moderna. Este es el gran error del documento, porque son precisamente los paradigmas de la modernidad los que atraviesan su mayor crisis produciendo, consecuentemente, una crisis del sujeto, del Estado y de la civilización. Si no se revisan estos fundamentos, para reafirmarlos o sustituirlos, la discusión de los ejes de debate será estéril:

a) Presupone un Estado Nación consolidado cuando, justamente, la crisis del Estado Nación es uno de los problemas centrales de la educación, no bien se advierte que la vieja educación pública se configuró por el Estado para la construcción de la Nación. De modo tal que la vieja idea sarmientina de construcción de la Nación a partir de la educación, merece un replanteo profundo, no porque en su momento no fuera correcta, sino porque a fines del siglo XX este paradigma central de los procesos de descolonización característicos del siglo XIX, se hayan cuestionados como paradigmas si no del presente, al menos del futuro.

b) La segunda cuestión, que podemos compartir, es la centralidad que le otorga el documento a la democracia, pero lo cierto es que la misma democracia, como paradigma, está cuestionada en muchos de sus aspectos desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI.

¿Qué es en este sentido la democracia? ¿La democracia es sólo una regla de procedimiento, o es también una noción más sustantiva, ligada al reconocimiento del otro? Todos estos interrogantes, de tan rico debate actual, no figuran en el documento sobre la nueva Ley de educación.

c) El documento propone *“educar para consolidar la identidad nacional”*. ¿Qué identidad nacional? ¿En base a qué valores? ¿En el marco de qué visión planetaria o regional? Si como señaláramos anteriormente, y lo vamos a desarrollar a lo largo de éste trabajo, están puestos en cuestión los paradigmas del siglo XIX y XX relativos al Estado Nación, educar para la *“identidad nacional”* tendrá un sentido muy diferente si no discutimos el paradigma del Estado Nación, que si lo discutimos.

d) Otro de los postulados es *“educar para la productividad y el crecimiento”*. Y este objetivo elude una de las grandes cuestiones del futuro, que es la profunda discusión entre paradigmas ambientalistas y paradigmas productivistas. Lo define en el sentido de la productividad y el crecimiento y cierra el debate sobre formas de desarrollo económico compatibles con el paradigma ambiental.

e) El otro planteo es el de la ciudadanía y es central. La ciudadanía en el pasado estaba adscripta, era definida exactamente a partir del Estado Nación. Puesto en crisis el Estado Nación, ¿de dónde deviene la noción de ciudadanía? Una discusión profunda en tal sentido puede cambiar en absoluto el paradigma de la educación. No bien se advierte, o que derivamos la ciudadanía del paradigma del Estado Nación vigente en la modernidad, o empezamos a derivar la ciudadanía de un contrato moral de la humanidad.

f) Elude también la cuestión de la libertad. ¿Qué es la libertad en el mundo contemporáneo? ¿Qué es el sujeto? ¿El sujeto es el sujeto productivista de la modernidad, es un sujeto que mira y construye hacia afuera, o es aquel que debe mirarse hacia adentro? Y en esta cuestión de los sujetos, y de la construcción de la subjetividad, el paradigma que adoptemos es central, máxime cuando tenemos que afrontar uno de los problemas centrales de la educación del presente, que es la subjetividad mediática del educando. Ninguna de estas cuestiones son tratadas en profundidad, ni siquiera tangencialmente por el documento.

g) Finalmente, como una contracara al documento presentado por el Ministerio de Educación, vamos a hacer en primer lugar una breve síntesis de los paradigmas sobre los que funcionó la educación pública en la era moderna y de qué manera cada uno de ellos están cuestionados en el presente, para después abordar lo que entendemos debe ser central en el debate y proyectar desde allí una nueva Ley de Educación.

1.2. Lo que omite

De lo que da por supuesto se deduce lo que omite. **El poder consiste precisamente en eso, en disciplinar sacando de la discusión las cuestiones centrales. Es allí donde se percibe, claramente, la profunda continuidad con la Ley Federal de los '90, que el Ministro Daniel Filmus ayudó a redactar. Desde el momento mismo en que la introducción denota un largo catálogo de frases ligadas a lo políticamente correcto, el documento posee un escondido propósito: mantener lo pasado, cambiando sólo la estructura.**

Se trata en consecuencia del modelo neoliberal, con cirugía estética, utilizando al efecto una construcción exitosa del pasado -escuela primaria y secundaria- que de no revisarse cumpliría el único rol de desempolvar un mito, para legitimar la anomia presente.

1.3. La educación es la cuestión política central del futuro

Cuando hablo de política, la ligo no al concepto de gobierno, sino al de natalidad de Hannah Arendt². Para ella, lo que nos diferencia de los restantes seres naturales, es ser sujetos de pensamiento y de acción. Nacemos, en consecuencia, cada vez que somos capaces de pensar y obrar distinto. Cuando pensamos, no en función de nuestro plan de vida, sino en relación a la producción de lo colectivo, de lo nuestro, de lo local, nacional o planetario, estamos haciendo política.

Ser capaces de un pensamiento y una acción distintos en materia de educación nos incumbe a todos. No puede dudarse de la centralidad de los maestros en esta discusión, pero menos puede dudarse de la imperiosa necesidad de un diálogo público que los trascienda, porque el docente es parte de una cultura, pero la cultura es obra de todos.

Cambiar la cultura es someter a refutación los viejos paradigmas: pensar lo nuevo y accionar en consecuencia. Cada época definió la educación según la mirada del mundo. En este sentido, el debate del siglo XIX entre educación religiosa y laica fue el momento de una lucha entre dos miradas del mundo, la de la Iglesia y la del Estado Nación como expresión de la nueva modernidad.

Si no cuestionamos la mirada moderna es muy difícil que se pueda producir un salto que permita que la educación abra el camino de una nueva civilización. Los pueblos, las sociedades y los gobiernos que creen que el futuro es el presente y la utopía se encuentra en el pasado, se vuelven melancólicos y no construyen la Historia.

El salto al porvenir lleva el riesgo de caminar a tientas por un sendero que no se conoce bien pero que tiene la enorme ganancia de preparar a un pueblo para una nueva civilización, constituyéndolo en el núcleo emergente de una nueva historia y envolviéndolo en una narrativa del porvenir que le otorga un sentido nuevo al aula, al maestro y al alumno.

² Arendt, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.

En el siglo XIX, los paradigmas de la nueva educación todavía sin maestros eran parte de la discusión política central. Había que definir qué educación involucraba el problema de construir una Nación, un vínculo social que superara lo inorgánico y lo aluvional. Hoy el desafío es definir la inserción de un nuevo sujeto en una nueva humanidad dolorosamente naciente que ya no va a responder, ni a la vieja concepción del Estado Nación, ni a la ciudadanía atada a él, ni tampoco a la jerarquía omnipotente del saber científico-tecnológico. Por el contrario, el regreso de la palabra y el lenguaje como configuración de un nuevo orden desde lo caótico fragmentado y anómico, deviene en lo esencial.

Aún cuando la educación no dé certezas de los nuevos paradigmas nacientes, está obligada a proveer los recursos lingüísticos y simbólicos, para que el pueblo pueda entender de qué se trata y pueda canalizar con palabras el impulso utópico y la necesidad de un nuevo orden. Nuevo orden de palabra y de valor para desmalezar la vieja historia y construir desde allí la épica de una nueva narrativa comunitaria y global.

“El milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos de su ruina normal y natural es en último término el hecho de la natalidad en el que se enraíza ontológicamente la facultad de la acción. Dicho con otras palabras, el nacimiento de nuevos hombres y un nuevo comienzo es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido. Sólo la plena experiencia de esta capacidad puede conferir a los asuntos humanos fe y esperanza, dos esenciales características de la existencia humana que la antigüedad griega ignoró por completo”.³

³ Arendt, Hannah. Op. cit.

2. Los paradigmas de la educación de los siglos XIX y XX

2. Los paradigmas de la educación de los siglos XIX y XX

Todos y cada uno, no sólo en Argentina sino en el mundo, viven una crisis de civilización.

Hay crisis de civilización cuando las categorías que dieron identidad en el pasado no pueden dar cuenta de una identidad futura. Es como si a todo lo que el sujeto estuviera atado se le moviera y tuviese, además, la percepción de que no es sólo un terremoto sobre el cual después podrá venir la tierra, sino, que se trata de un terremoto en el que en algún momento se van a mover las categorías del pasado. Los que nacieron bajo aquellas ideas y con las otras categorías tienen una tendencia a sostenerlas aunque ya no existan. Porque, en todo caso, no están sosteniendo las categorías, están tratando de sostenerse ellos mismos. Ya saben que no dan cuenta de lo que quieren, que no dan cuenta de lo que viene, pero es lo único que tienen.

El sujeto joven tiene las categorías que recibe en la Escuela y en la Universidad que no dan cuenta de nada: la melancolía de los adultos hablándole de algo que ya no existe, plantado sobre la nada, porque no está plantado sobre el pasado como el sujeto adulto sino que está en un presente en el cual no sabe desde dónde construir su identidad y su subjetividad. Por eso, no es casual que en la crisis de civilización el sujeto joven esté atado a la apariencia de lo mediático, pero no se identifica desde ese lugar, porque en realidad no hay nada. Lo único que puede haber es conexión - estoy hablando de Internet, etc-. Puede estar en consecuencia atado a una ficción, pero él sabe -en el fondo- que sobre eso hay barro. ¿Qué es lo que produce esta enorme crisis de sentido en la civilización occidental? La caída del Estado Nación y de la subjetividad construida a través suyo.

El tema es político y es filosófico, pero la cuestión que se dirime, si la resolvemos es personal. Y esa es la enorme importancia de este tema.

El sujeto no existe independientemente de la cultura donde vive. Son sujetos distintos de acuerdo a la epistemé que los ayudó a

pensar, a ubicarse y a identificarse. No es el mismo el esclavo judío que sale en el éxodo de Egipto a lo que es hoy un sujeto que vive en la ciudad y estudia en alguna universidad. Son humanos pero son subjetividades absolutamente diferentes y si los juntáramos y los pusiéramos a hablar quizás sus categorías no podrían comunicarse en muchísimas cosas porque piensan y operan de manera diferente.

2.1. Estado Nación

El Estado moderno como Estado Nación, entendido como unidad de dominación espacial y territorialmente determinado, soberano en lo interior e independiente en lo exterior, es la organización política, racional y burocrática central de la modernidad.

Para poder entender su emergencia es preciso recordar que en la Edad Media, el sujeto no estaba mediado por una organización política territorial, por lo menos de manera decisiva, con caracteres de soberanía, sino que se trataba de una poliarquía donde el único poder monista, mediador de cultura en algún sentido universal, era la Iglesia.

La construcción del Estado moderno implicó una lucha con la Iglesia. La naciente Edad Moderna, comienza por la Nación donde diferentes pueblos con una historia común van a convertirse en el lugar espacial y territorial de la nueva organización política. Este proceso se da con esta secuencia en Europa: primero la Nación, después el Estado, de allí la definición clásica de origen europeo de que el Estado es la organización jurídica y política de la Nación.

Esa unidad de poder o dominación no podía derivar su legitimidad del reconocimiento papal, sino que debía convertirse en soberana y, como tal, independiente de la propia Iglesia. La organización se define como monárquica y el sujeto como súbdito. Recién en los siglos XVII y XVIII se produce el tránsito dentro del mismo Estado de la monarquía a la República o, en aquellos casos que mantienen la legitimidad dinástica, a la monarquía parlamentaria. El sujeto deja de ser súbdito para construir distintas formas de ciudadanía y lo que diferencia una ciudadanía de otra, es la pertenencia a una

determinada historia inventada o real, que lo identifica con una Nación y con un Estado.

En los países con procesos de descolonización, como es el caso de la Argentina en el siglo XIX, la característica diferencial va a ser que el Estado precede a la Nación.

No hay historia común antes de los procesos de independencia y construcción de nuevos Estados que pueda diferenciarnos del Imperio, en este caso del español. Esa historia común pasada está entramada en lo colonial, lo imperial, es decir lo subordinado.

La débil construcción de Estados burocráticos y organizaciones constitucionales tiene el trasfondo de lo anómico e inorgánico, producto del retiro del Imperio. Las guerras civiles y de caudillos son la expresión más clara de este fenómeno. El gran desafío del Estado naciente va a ser construir la Nación, historia inventada -si se quiere- para construir una diferencia con el Imperio, pero también con los Estados vecinos. De allí que, por ejemplo, Artigas sea central para la construcción del Uruguay.

Para construir la Nación, como labor formidable del Estado, no había otra herramienta que la educación. De la misma manera que en Europa, para poder construir un Estado en la Nación no había otra manera que separar la educación de la Iglesia. Ese Estado Nación construye al sujeto y éste se identifica y adquiere conciencia de su relación con el mundo a partir, justamente, de su vinculación a un Estado Nación.

Puesto en crisis el Estado Nación, se pone en crisis el propio sujeto y ambas estallan como principal problema de la educación.

2.2. Habitante y ciudadano

Así como el sujeto de la Edad Media, está mediado por la noción de trascendencia y por su organización que es la Iglesia, todo lo que este sujeto haga en su vida se encuentra vinculado a una promesa más allá de la muerte, es un sujeto que piensa la muerte como posibilidad de resurrección. No está mediada, sin embargo y

esto hay que aclararlo, por una cuestión cristiana primitiva, en el sentido de aniquilar al Yo para instalar la voluntad del Padre.

En algún punto la radicalidad cristiana es incompatible con la Iglesia como organización. Es un sujeto, que comienza con la contradicción y la paradoja y que va a ir construyendo como identidad central la vinculada a la Nación y el Estado, separando lentamente su relación con la Iglesia y con lo trascendente.

¿ Cómo se construye ese nuevo sujeto? Primero, como súbdito de un Estado y de un rey. Súbdito de un rey y, al mismo tiempo, conformándose como identidad en relación a una historia común y en relación con otros en un mismo espacio territorial. La cuestión del límite territorial es decisiva porque viene a circunscribir geográficamente los límites simbólicos de una historia común. De súbdito se pasa a ciudadano a través de las revoluciones libertarias, republicanas y también de las monarquías parlamentarias.

El ciudadano de un Estado, si bien es Hombre antes éste, no es ciudadano sino dentro de este Estado. No hay posibilidad de ciudadanía fuera de ese Estado y esto va determinando la subjetividad moderna.

Ahora se entiende la gran lucha de la Nación judía por el territorio, se puede ser Nación sin Estado, pero sólo en diáspora. Pero, como lo dijimos en el punto anterior, la gran batalla por la subjetividad y por el tipo de sujeto se va a dar en el campo de la educación; por ello es central para la Iglesia la educación cristiana y va a ser central para el nuevo Estado la educación laica.

Si la Nación convertida en Estado o el Estado que quiere hacer una Nación no construía ciudadanos cuya identidad más fuerte sea nacional estaba perdida porque, en ese caso, la identidad más fuerte iba a ser universal y trascendente.

Ese sujeto, en el marco de la nueva cultura, tenía que sustituir en parte la fe de sus padres para ser portador, al mismo tiempo, de una nueva fe, ya no en la providencia de Dios sino en la razón, y

tiene que ser portador de una nueva esperanza que ya no sea la vida eterna, sino el progreso indefinido.

Para conciliar a un sujeto que aún mantenía la fe de sus padres, la solución es clarísima: la religión debía quedar reducida a lo privado, a la familia y a la Iglesia.

Este sujeto que es *logos*, que es razón nacido de la filosofía cartesiana de un *yo* completo, tenía pendiente otra cuestión que es el tema de la moral. Si la religión ha sido reducida a lo privado, ¿cuál es el lugar de la enseñanza de la moral? Kant va a afirmar la posibilidad de una moral independiente de la religión a través de lo que él llama la razón práctica y las máximas de acción.

La autonomía de la moral puede ser enseñada en las escuelas. Otros, sin embargo, a la luz del positivismo en conjunción con el escepticismo ético van a sostener la idea que la moral es subjetiva y que, en consecuencia, no puede enseñarse.

Este sujeto y ese Estado que se van separando cada vez más de la lógica trascendente, a tal punto que algunos naturalistas niegan la existencia del alma -porque su existencia no puede ser objeto de experimentación- depende cada vez más del Estado en la construcción de su propia identidad.

Estado, modernidad y nacionalismo no permiten separarse tan fácilmente.

En América latina, especialmente en la Argentina, la gran cuestión del Estado, no fue sólo cómo se construía la ciudadanía sino la propia Nación. La Argentina del siglo XIX mostraba españoles, indígenas, criollos, mestizos e inmigrantes. ¿Cómo hacer de lo inorgánico algo homogéneo? ¿Cómo crear un lazo social que construya, pese a las diferencias de orígenes e historias, un lazo común?

Juan Bautista Alberdi desea una República de habitantes guiados no por la cuestión del Estado, sino por el interés privado y la actividad económica. República de interés versus República de virtud. Domingo Faustino Sarmiento, por el contrario, cree que la

educación pública es el arma para la construcción de la nacionalidad y la ciudadanía, y que si eso no se lograba se podía terminar en una República oligárquica. De allí que, en lo que respecta a la Argentina, la cuestión política central en la construcción de la nueva Nación fuera la escuela.

Las ideas modernas de la generación del '37 y, básicamente, las de Sarmiento fueron el prelude de otro debate profundo en la Argentina de los '80: educación laica o religiosa. Ganó el laicismo y la escuela pública se convirtió en el lugar desde donde la razón y el progreso se vivían como prácticas ciertas y futuro asegurado.⁴

Un tema no menor fue el establecimiento del principio de *ius solis*, como principio de nacionalidad. En efecto, éste es el que permitía hacer nacionales a los hijos de los inmigrantes que de otro modo hubieran quedado sólo adscriptos al principio del *ius sanguinis*, o nacionalidad de los padres, impidiendo así la construcción de una nueva nacionalidad.

Otra de las cuestiones que resulta imprescindible abordar es el tema de los nacionalismos que empezaron a florecer a fines del siglo XIX y comienzos del XX. En la construcción de identidades colectivas no es la historia común la que une sino que el elemento de unión se construye a partir del enemigo externo. El nacionalismo empieza a construirse como necesidad de un enemigo que galvanice lo interior. Moderno, racional, nacionalista, con eso basta.

La mitad del siglo XX va a demostrar que de la mano de la razón, la burocracia estatal y la racionalidad instrumental se podía, no construir el progreso de la humanidad sino el mayor genocidio de la historia. **El Holocausto es el punto en que la ciudadanía y los derechos deben repensarse no como adscriptas a lo nacional, sino a un orden internacional que, proviniendo del *ius gentium*, construyera derechos humanos internacionalmente reconocidos superiores al propio derecho estatal.**

⁴ Botana, Natalio R. *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Buenos Aires, Debolsillo, 2005.

El abismo no sólo se abrió para la omnipotencia de los sujetos y el Estado Nación, sino también para repensar el tema de la moral, el mal y la responsabilidad.

2.3 Educación religiosa versus educación laica

Esta cuestión, profundamente ligada al siglo XIX, involucraba como lo vemos en la historia de los procesos de nacionalización, cuestiones políticas centrales.

En primer lugar, el Estado reclamaba para sí la configuración de un sujeto que pudiera responder al paradigma de la modernidad emergente, de una modernidad que desprendida de Dios, apuntaba o señalaba al sujeto como dueño de su historia, y portador de una racionalidad que al menos lo hacía independiente de las cuestiones vinculadas a la trascendencia.

Por el otro lado, la propia Iglesia Católica, que había tomado la educación como cuestión central en la formación de identidades religiosas sujetas a una religión universal y, en consecuencia, trascendente, reclamaba para sí el mantenimiento de la educación no sólo privada religiosa, sino también la obligación, cuando allí existiera instrucción pública, de permitir el adoctrinamiento religioso en las escuelas.

La cuestión no era menor, y era eminentemente política. Era quién tenía la potestad, en definitiva de configurar el sujeto en los siglos que venían, y no era sólo una cuestión dominial. Era un sujeto desprendido de Dios, o era un sujeto al menos independiente de Dios en su configuración como ciudadano, o era un sujeto que en su propia construcción dependía de una noción trascendente de la historia, en este caso vinculada al cristianismo.

Este debate tan fuerte en Europa, como por ejemplo en Francia, también llega a la Argentina y se expresa en la discusión de la Ley 1.420. Debate saldado, debate que además se profundizaba en nuestro país, producto de la política inmigratoria característica de la Argentina del siglo XIX y principios del siglo XX, donde se

discutía si realmente en la escuela pública podía asignarse un lugar dentro de los horarios de clase, a la educación religiosa.

El famoso debate parlamentario entre los legisladores Leguizamón y Goyena pone al descubierto de qué manera el Estado reivindicó para sí una educación pública y laica, donde la religión católica no formara parte de la currícula obligatoria, aunque admitiendo la posibilidad de que ministros de distintos cultos puedan dar esas clases fuera del horario escolar. Sin embargo, eso que parece una cuestión menor, involucraba algunas cuestiones más profundas.

Esto que parecía sólo una cuestión política o dominial, sobre la educación del sujeto y sobre la construcción de la propia subjetividad en la historia, involucraba algunas cuestiones más profundas, que se dejan ver en el famoso debate de 1882. La cuestión se planteó en referencia a cómo se enseñaba Moral en las escuelas. Un punto que parece menor y que sin embargo va a tener una significación mayor en el debate que viene.

Para algunos era imposible poder educar integralmente al sujeto, y poder educarlo en una integridad ética, si no era a partir de algunos valores religiosos, por el contrario para otros podía haber un sujeto educado en valores morales sin que esté supeditado específicamente a un adoctrinamiento religioso. Esta discusión acompañó un gran debate de la modernidad, acerca de dónde se podía extraer la moral, y en este sentido Kant, al poder fundar una moral independiente de la religión o por lo menos sin referencia directa, y dependiente a una entidad superior, también marcó el punto de división entre una ética y una moral desprendida de lo trascendente, y una ética y una moral atada a lo trascendente.

Señalo este punto al solo efecto de decir que ésta es una de las cuestiones centrales también de debate, de cara al siglo XXI, sobre todo después de Auschwitz. Lo cierto es que más allá de lo intuitivo en muchos casos del debate, o de lo profundamente racional en otros, va a quedar pendiente en la educación laica no ya la cuestión de una instrucción religiosa precisa, sino qué lugar iba a ocupar en la educación, el conocimiento de las grandes tradiciones religiosas, y quién lo podía enseñar, y de qué modo podía enseñarse una ética o una moral independiente de esas

tradiciones religiosas, lo que no se resolvió claramente hasta ahora. No es casual, en consecuencia, que el constructivismo moral sea el modelo para una escuela sin Dios. Y esto responde específicamente a la necesidad profunda de enraizar una moral ya no en la trascendencia, sino en la propia construcción racional del sujeto.

Lo que estaba en cuestión profundamente ya no era, en consecuencia, la historia común, la construcción de la nacionalidad, sino una utopía de sujeto. Si un sujeto basado exclusivamente en su razón, portador de la fe en el progreso, o de un sujeto que aún compartiendo la nacionalidad, pudiera sostener algunos otros valores trascendentes. Volveremos sobre esta cuestión, porque después de Auschwitz la cuestión de la posibilidad de una moral universal, no sólo ligada a la razón, está de nuevo en discusión, si bien ya está superada la vieja discusión acerca de que puede haber en alguna escuela estatal un adoctrinamiento religioso de una religión determinada, cuestión que me parece absolutamente descartada, y con buen criterio, en la escuela laica y gratuita de la Ley 1.420.

2.4 La cuestión del sujeto

En la época victoriana, marcada por una fuerte represión sexual, el cuerpo femenino puso en jaque a la ciencia de la época. En los hospitales había mujeres que sufrían parálisis motrices, que contrariaban las leyes de la neurología, y cegueras transitorias, que se producían en un aparato óptico totalmente sano.

Así, las famosas histéricas, descompletaron el saber de un neurólogo vienés, llamado Sigmund Freud. Tratándolas, inventó el Psicoanálisis, descubrió la determinación inconsciente de esos síntomas e instauró en la cultura la cura por la palabra.

Conciente-Inconsciente, no son ya un par de oposición, como noche-día, sino dos sistemas con leyes de funcionamiento diferente, es más no están mutuamente determinados, sino que es el sistema inconsciente el que comanda. Sigmund Freud formula así, la famosa frase, en su segunda teoría del aparato psíquico, *"donde el Ello era, el Yo debe advenir"*.

En el sistema pre-conciente/conciente, rige el principio de realidad donde mesa es mesa y día es día, y el tiempo se ordena cronológicamente. Mientras que en el sistema inconsciente rige el principio del placer, es decir, donde la representación "día", "mesa" tiene desligado su afecto, o sea, carece de significación y perdura así, por ejemplo, en el transcurso de toda una vida, más allá del paso del tiempo cronológico.

De pronto, esa representación o ese afecto irrumpen en el sistema pre-conciente/conciente, se hace presente de golpe en el saber conciente, lo cual nos permite afirmar que un saber no sabido, actúa, provocando en la conciencia un efecto traumático, ya que desorganiza al conjunto de representaciones concientes. Esta irrupción es resuelta entre ambos sistemas en una transacción que denominamos síntomas, angustias e inhibiciones.

Recordando traumas pasados mediante la asociación libre, dichos síntomas, angustias e inhibiciones, cedían. Lo cual demostró, además de la eficacia de la cura por la palabra, que la organización conciente se modifica mediante la elaboración de dicha irrupción traumática, y se transforma, justamente, cuando ese saber no sabido, se hace conciente. En ese mismo acto el sujeto todo se transforma, lo que nos permite afirmar que nace un nuevo sujeto.

Este descubrimiento hiere de muerte al Yo/Conciencia cartesiano. Ahora es el psicoanálisis el que pone en jaque al sujeto de la ciencia.

El sujeto no es completo y pleno, está dividido, lo habitan saberes diferentes.

Cada sujeto toma sus decisiones a lo largo de su vida determinado desde esa otra escena y de la posible actualización de traumas anteriores, por circunstancias reales actuales. A la vez, cada decisión modifica al sujeto y, por ende, su mirada del mundo y del paisaje interior.

La decisión propia o las circunstancias reales externas son fuente continua de cambio, por eso, vista después una decisión puede pensársela como acertada o como fallida, justamente por sus efectos.

El psicoanálisis ha logrado discernir entre deseo y goce. Mientras que aquel es metonímico, es decir, se desliza de una representación a otra, no hallando un objeto que lo satisfaga totalmente de hoy y para siempre (cómo se entendería, sino, la eficacia de la publicidad en el consumo), el goce implica una clase de satisfacción fija, de las pulsiones inconscientes, las cuales reiteran su recorrido en un continuo retorno, a lo cual Freud dio en llamar la compulsión a la repetición. Justamente, una satisfacción fija más allá del principio del placer.

Este concepto, hace aún más complejo el análisis de una decisión tomada, ya que sólo puede tratarse de un acto compulsivo, no reconocido, en el momento de su ejecución, pero visualizado después. Esta comprensión posterior sumerge al sujeto, indefectiblemente, en una situación de duelo o de depresión.

No es lo mismo tener que elaborar los efectos de una decisión que pueda ser reparada, que el duelo definitivo que debe realizarse, ante una decisión irreparable. Por ejemplo, dar muerte a alguien, o suicidarse. Toda malformación de nacimiento o adquirida obliga al sujeto a una elaboración de los límites de su capacidad. Perder una capacidad, por ejemplo de ver, de caminar, de procrear, enfrenta al sujeto irremediadamente tanto, a un cambio de su imagen corporal como al límite, propio, en la ocupación de sus roles con los otros.

Freud va a ahondar desde otro lugar, algo que en Kant quedaba como inescrutable, que es por qué algunos eligen adoptar máximas buenas y otros, máximas malas. Para Freud, los seres humanos somos ambivalentes. Convivimos así, con nuestros deseos inconscientes de violar nuestras decisiones morales. Los impulsos egoístas y crueles son para él lo más profundo de la naturaleza humana. Para Freud en el Hombre conviven, en lucha, los instintos de vida (*eros*) y de muerte (*thanatos*). La meta de los instintos de muerte es volver a lo inorgánico y asocia estos instintos con la

tendencia a la autodestrucción. Nunca es tan en forma pura, separado uno de otro, y el dominio de uno sobre otro varía de sujeto en sujeto. *Eros* es el instinto que une, en cambio *thanatos* tiene como meta deshacer conexiones destruyendo así las cosas. El instinto de agresión hacia sí mismo y hacia los demás descansa en el *thanatos*. La cultura enmarca el escenario de la batalla.

Afirmamos recién que la cultura enmarca el escenario, y parte de la cultura es el derecho. Cada época tiene sus riesgos específicos, nuestro tiempo ha acentuado de manera creciente un rasgo que puede ser caracterizado como “la más extrema compulsión de ser a la manera de los otros (...) Por eso la neurosis de nuestro tiempo es la neurosis del mimetismo compulsivo...”.⁵

Destruído el Yo cartesiano con la demostración de la existencia de un sujeto dividido, es preciso recordar que la autonomía de la voluntad no se da en abstracto, sino que, por el contrario, las características del sujeto, su historia y los profundos condicionamientos de la cultura donde vive, pueden hacerlo tomar decisiones que en otras circunstancias en el mismo tiempo de su vida pueden ser opuestas.

La cultura que promueva sólo el desarrollo de los planes de vida no puede no hacerse cargo ni del drama del sujeto ni del drama de la época.

2.5. La especialidad de la ciencia y la jerarquía de los saberes

Scientia proviene del verbo *scire* que significa saber. Este término resulta demasiado amplio porque hay muchos saberes que no constituyen ciencia. Se considera ciencia aquella parte del saber que se construye como un modo de conocimiento a través de un lenguaje especial que a partir de la experimentación es capaz de elaborar leyes que rigen los fenómenos.

Estos, deben ser comprobables a través de la observación y la experimentación de modo tal que el estatuto de la ciencia depende de un lenguaje especial y de un método común. La

⁵ Maci, Guillermo en *Yo mismo y yo*. Buenos Aires, Editorial Letra Viva, 2000.

cuestión del poder en la ciencia pasa por el consenso sobre el método, porque es lo que le va a dar validez a un tipo de conocimiento.

El saber de la ciencia es el saber de la modernidad, de la misma manera que la filosofía es del mundo antiguo y la sabiduría religiosa de la época de las grandes religiones. El positivismo, término de múltiples usos, tiene su origen en Augusto Comte que desarrolló una doctrina en relación a la ciencia llamada positivismo. Doctrina del saber científico y también de las reglas de un modo de sociedad.⁶

El positivismo se preocupa del cómo y se separa absolutamente del qué y del por qué, marcando una oposición terminante con cualquier tipo de metafísica tanto idealista como realista.

En este sentido, también se han llamado positivistas determinadas doctrinas filosóficas como el utilitarismo, el materialismo, el biologismo y el pragmatismo. Saber, que alejado de la metafísica se constituye como un estatuto propio y reclama para sí la validación del saber jerárquicamente superior de la modernidad.

La impronta positivista es, en consecuencia, un proceso de la ciencia que se constituye en cultura especial con especialistas de toda especie cuyo nudo central se encuentra en el poder.

No es que este saber generó un poder, sino que el poder construyó ese saber. Pertenecer a ese estatuto de poder como estatuto de saber dio estatus, jerarquía y prestigio y los otros saberes quedaron reducidos a la escala inferior de la humanidad. Así, la vieja sabiduría antigua, la filosofía que no se constituyera como filosofía de la ciencia y el saber práctico, no podían reclamar para sí ese estatuto superior. Quedaron de esta manera, desclasados. Parias en el absoluto imperio del saber científico. Si la filosofía quería recuperar algo de su dignidad debía constituirse como filosofía de la ciencia.

⁶ Ferrater Mora, Josep. Diccionario de Filosofía. Barcelona, Editorial Ariel, 1era/2da edición, 2005.

La técnica y el saber tecnológico son hijos directos de la ciencia y se constituyen como racionalidad instrumental con fuente en el conocimiento científico. De la misma manera que rompía como cultura dominante, en el campo del saber, debía la Escuela convertirse en el campo de adoctrinamiento de ese nuevo saber conquistado por un hombre sin Dios, despreocupado del qué, el por qué y el para qué.

El campo del contenido de la educación no podía prescindir en su elaboración de este nuevo saber que reclamaba para sí la centralidad de la currícula. De la misma manera que en el siglo XIX se alejaba la religión, en el avance del siglo XX se alejaban la filosofía, la literatura, la historia y el arte para dar paso a la ciencia positiva.

Las vertientes liberales y neoliberales asociaron este saber positivo, científico y tecnológico a la necesaria formación del hombre para el trabajo. Pero no para cualquier trabajo, sino para un trabajo vinculado al productivismo como paradigma central de las economías capitalistas del siglo XX.

La formación clásica, humanista cedía su lugar al saber científico tecnológico. El único sentido que podía tener la Escuela era para el trabajo y la productividad, pero si la Escuela es sólo eso es incapaz de crear vínculos sociales, lazos de identidad, igualdad y solidaridad.

Este tipo de formación no da sentido al sujeto, en todo caso lo prepara para ser instrumento.

Este es el corazón no escrito de la Ley Federal de Educación vigente en la Argentina a la que el Ministro Daniel Filmus ayudó a redactar.

No estamos haciendo acá una crítica al saber de la ciencia y la tecnología, pero señalamos que ese saber puede ser válido en un campo de pertinencia discursiva y práctica. Cuando se arroga la jerarquía prevalente, cuando manda a los suburbios la riqueza de los demás saberes se vuelve ideologismo,

cientificismo y allí, en esa jerarquía, es donde radica nuestra crítica radical.

2.6. Del productivismo a la Ley Federal de Educación

2.6.1. El contexto que rodeó la sanción de la Ley Federal de Educación

El equipo educativo de origen desarrollista de Antonio Salonia, José Luis De Imaz y Enrique Bulit Goñi, ocupó el Ministerio de Cultura y Educación entre 1989 y 1992. Principalmente completó la descentralización del sistema educativo con la transferencia de las escuelas secundarias e institutos de formación docente a las provincias y sostuvo una política de enfrentamiento con las universidades nacionales, basada en el desconocimiento de la autonomía universitaria y en recomendaciones amenazantes sobre la necesidad de imponer el arancelamiento de los estudios de grado y el examen de ingreso.

Finalizado este periodo, entre 1993 y 1999, encabezaron el Ministerio de Cultura y Educación, el ingeniero agrónomo Jorge Rodríguez y la socióloga Susana Decibe, quienes impulsaron una recentralización de la política educativa, pudiendo distinguir aquí dos sub grupos:

a) El impulsor de la reforma de la educación superior (encabezado por Juan Carlos Del Bello) desarrolló a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias una estrategia que a la vez reconoció la autonomía de las universidades y buscó direccionarlas por medio de regulaciones e incentivos, más que de enfrentamiento y amenazas, con el apoyo crediticio y siguiendo las recomendaciones del Banco Mundial.

Es evidente la correspondencia, corroborada por sus protagonistas, con las propuestas neoliberales del Banco Mundial con las de la Secretaría de Políticas Universitarias: examen de ingreso; regularidad para reducir el alumnado; participación empresaria a través de consejos sociales; diferenciación institucional competitiva; arancelamiento de los estudios de grado (con becas para los pobres meritorios); financiamiento según indicadores de

eficiencia y equidad (costo por graduado); habilitación de nuevas universidades privadas y posibilidad de apoyo económico a las mismas; concentración de la autoridad en los rectores y restricción del cogobierno; descentralización salarial y limitación de la autonomía académica por medio de mecanismos centralizados de evaluación y acreditación.

b) El impulsor de las nuevas políticas para la educación básica y polimodal en el marco de la Ley Federal de Educación, donde se destaca la pedagoga Cecilia Braslavsky, quien caracteriza estas políticas recentralizadas (extensión de la obligatoriedad a 10 años; contenidos básicos comunes; red federal de formación docente gratuita; plan social educativo con equipamiento y becas para 14.000 escuelas) como la regulación necesaria frente a la regulación mínima postulada por las corrientes neoliberales.

Estas políticas parecen haber quedado oscurecidas por la implementación de un polémico cambio de estructura, en el marco de la ampliación de la exclusión social y de los crecientes problemas de las jurisdicciones para mantener los servicios educativos.

La extensión del acceso a la educación para sectores más amplios de la franja etárea adolescente en un contexto signado por la marginación cultural y la exclusión socioeconómica produjo niveles importantes de abandono y de fracaso escolar, toda vez que la inversión en educación sólo reduce la pobreza si es acompañada de políticas de redistribución del ingreso.

Por otra parte, la ampliación de la inversión educativa para sostener las políticas recentralizadas del Ministerio de Cultura y Educación tuvo como correlato las crecientes dificultades de las provincias para financiar sus sistemas educativos, produciéndose en ellas una caída importante de los salarios docentes, el endeudamiento, pago diferido o en bonos de los haberes; la supresión de cargos y horas cátedra, y hasta el cierre de gabinetes psicopedagógicos y salas de 3 y 4 años; institutos de formación docente y escuelas de adultos. Estas dificultades desembocaron en una importante protesta nacional que incluyó 1003 días de ayuno de grupos de docentes de todo el país frente al Congreso Nacional.

2.6.2. La alternancia escuela / empresa

El Presidente de la Nación, Carlos Menem, decía en 1991 que “la reforma del Estado y la revolución productiva han de requerir el soporte de una educación transformada, que a su vez se verá potenciada por los logros que se alcancen en aquellos campos”.⁷

El menemismo expresó una relación entre educación y producción signada por la necesidad de que el sistema educativo acompañe la revolución productiva y la Reforma del Estado, formando trabajadores de acuerdo a las siguientes pautas:

a) Segmentación del sistema entre un tramo para la contención social (la educación general básica), otro de formación para el empleo y no para el trabajo antropológicamente entendido (el ciclo polimodal) y una educación superior para los empleos calificados convenientemente alejada de las masas mediante mecanismos meritocráticos de acceso y recuperación de costos (examen de egreso del nivel polimodal, examen de ingreso a las universidades, arancelamiento de los estudios de grado)

b) Participación empresarial en el sistema educativo a través de dos mecanismos: la alternancia escuela / empresa en el ciclo polimodal y la directa participación empresaria en los consejos sociales de las universidades nacionales establecidos por la Ley 24.521 de educación superior.

El proyecto de Ley de Educación aprobado por el Senado en 1992 establecía en su artículo 19 que “la organización de la Educación Polimodal podrá incorporar el régimen de alternancia entre la institución escolar y los diferentes ámbitos del trabajo y la producción”.

La Ley Federal de Educación en su artículo 17 sostiene que “la organización del ciclo polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas”.

⁷ Menem, Carlos Saúl. *La batalla de la educación*. Actualización Política Nro. 4, 1992.

La Ley 24.521 de Educación Superior establece en su artículo 56 que los estatutos de cada universidad “podrán prever la constitución de un Consejo Social, en el que estén representados los distintos sectores e intereses de la comunidad local, con la misión de cooperar con la institución universitaria en su articulación con el medio en que está inserta. Podrá igualmente preverse que el Consejo Social esté representado en los órganos colegiados de la institución”.

2.6.3 La evaluación de la calidad educativa

El Título IX de la Ley Federal de Educación refiere a la calidad de la educación y su evaluación. El artículo 48 establece que el Ministerio de Cultura y Educación y las jurisdicciones deberán garantizar la calidad de la formación mediante la evaluación permanente del sistema educativo.

Pablo Gentili señala que hacia fines de los años 80 se dio un doble proceso de transposición:

- Un desplazamiento discursivo del problema de la democratización al de la calidad.
- Transferencia de los contenidos que caracterizan la discusión sobre calidad en el campo productivo-empresarial hacia el campo de las políticas educativas y hacia el análisis de los procesos pedagógicos.⁸

Si bien la ciudadanía era asumida en los discursos educativos oficiales de los años 90 como uno de los sentidos de la educación, es evidente que en la práctica el discurso de la calidad de la educación se desarrolló como contracara de la agenda democratizadora de los años 80. Ello implicó no solamente la inclusión de la calidad de la educación como un objeto medible, cuantificable, asumiendo el contenido que la calidad posee en el campo productivo empresarial, sino también visibles intentos de desarticulación de las instancias de participación ciudadana en

⁸ Gentili, Pablo. *Proyecto Neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEAL, 1994.

escuelas y universidades (intento de reemplazo de los centros de estudiantes secundarios por clubes colegiales, espionaje e intimidación a estudiantes secundarios, desmantelamiento de los Consejos de Escuela bonaerenses, proyecto de sustitución del Cogobierno universitario por fundaciones).

Por ultimo señalaremos que la evaluación de la calidad educativa tuvo como uno de sus objetivos el disciplinamiento de los docentes. En este sentido Florencia Finnegan y Ana Pagano sostienen que "la evaluación de la calidad educativa funciona más como un mecanismo de control y culpabilización de los docentes por los fracasos y el deterioro de la educación pública que como una estrategia destinada a aumentar la igualdad y la calidad del servicio en función de necesidades diferenciales".⁹

⁹ Finnegan, Florencia y Pagano, Ana. *Congreso Educativo Nacional*. Buenos Aires, CTERA, 1996.

3. Repensando los viejos paradigmas: de la oscuridad de la pérdida del sentido al nuevo sentido de una civilización

3. Repensando los viejos paradigmas: de la oscuridad de la pérdida del sentido al nuevo sentido de una civilización

Sujetos a refutación y crítica radical los presupuestos en que se basó la configuración de la educación, tanto en el siglo XIX y XX, como en las visiones productivistas y tecnológicas de la segunda mitad del XX. Quedarse allí, deviene en una suerte de melancolía cultural sin salida.

Por eso es preciso emprender, aún caminando a tientas, por un camino que se conoce mal, el enorme desafío, de plantarse en el porvenir como utopía, como posibilidad cierta de otra humanidad, y desde allí, venir hacia el presente para descifrar los nuevos paradigmas desde donde comenzar a andar.

3.1 El sujeto hacia sí mismo. Sujeto, tiempo y lenguaje

Si bien el ser humano es en sí mismo soledad radical, la fragmentación de la cultura y el hedonismo de la sociedad de consumo convierten a esa soledad en signos de desesperación por el sentido. Uno de los rasgos más perversos de nuestra cultura es, en primer lugar, la fuga como de ilusión que, en realidad, conduce al encuentro trágico con lo que se pretendía evitar¹⁰. Es un salto sin sentido que vuelve sobre sí mismo a la tragedia del sin sentido en que se vive. Fugar es en sí mismo un volver a lo que se quiere evitar.

La otra característica es el mimetismo compulsivo que es ser, al modo de los otros para, finalmente, no ser nadie. Sólo un arduo esfuerzo de libertad es volverse hacia sí mismo, a una revuelta interior que hará que seamos otros sin estrellarnos en el espejo del narcisismo contemporáneo. Es indagar e indagarnos en categorías esenciales para renacer otros. **Es sólo pensar y actuar distinto lo que nos hace nacer.**

¹⁰ Carrió, Elisa. *Hacia un nuevo contrato moral*. Buenos Aires, Editorial Norma, 2004

Nos proponemos en el presente punto, sugerir categorías de vuelta a una humanidad distinta a partir de una consideración del sujeto en relación al tiempo y al lenguaje.

El enigma del tiempo es el enigma del sujeto. Por eso tampoco podemos responder el sentido profundo del sujeto. No terminamos de saber bien quiénes somos, ni qué es el tiempo.

El gran problema del tiempo es el ahora. ¿Qué pasa con el pasado? Si el tiempo ya pasó, no hay tiempo. Y éste, es sólo el instante en que lo pronuncio, es presente.

Según la concepción que tenga una determinada época histórica en relación al tiempo, resulta su organización económica, social, cultural y política.

Lo que entendemos como tiempo, determina el sujeto. Y el tiempo, tal cual es concebido al determinar el sujeto, lo hace con la política. Los interrogantes a los que nos enfrentamos son: la concepción del tiempo, qué hace el sujeto en ese tiempo y qué es lo importante para hacer en ese tiempo.

El sujeto tiene una fecha de nacimiento para ordenar su existencia, para saber que existe. De allí que sea tan fuerte el tema de la identidad de las personas. Es el punto de inicio de su propia historia. Porque si no fuera así la existencia sería un enigma imposible de soportar.

Sin ese presente que es antes y ahora, y en que todos los tiempos se resumen en la eternidad, nosotros seríamos un burdo espejo de lo que ya aconteció y se sabe cómo va a acontecer.

El modo de organización política y social y las jerarquías, se dan en función de ese tiempo. Cómo una sociedad valora el tiempo y a qué lo asigna determina la política y la organización económica. La centralidad política es esta concepción, pero además de una categoría de sujeto, implica una categoría social. En consecuencia está asentado también en familias, en tradiciones, aquel lugar donde es posible un acercamiento al enigma mucho mayor.

En la Edad Media, están los que pueden sostener la contemplación en algunas de sus formas como la filosofía y la religión, y los que no. La idea política se organiza en base a esta diferencia. Así, según en qué se ocupe el tiempo, se determina el modo de organización. No es el modo de acumulación, sino que es la concepción del tiempo y qué van a hacer los sujetos, y qué sujetos van a hacer algo con el tiempo, lo que determina la centralidad política de cada época.

De modo tal que hay, con determinados inventos del hombre, una separación entre el tiempo de la naturaleza y el tiempo construido por el hombre a través de la tecnología. En la Edad Media esto no existía, y había una mayor correlación entre el tiempo de la naturaleza y el del hombre.

Hay sujetos que contemplan, que están en los monasterios, y que son los que en definitiva después van a hacer ciencia y están los que trabajan. Pero, también, hay enormes momentos de descanso, para la contemplación -en los que se va a las Iglesias-, para la vida comunitaria, para la fiesta y para el amor cortesano. Hay tiempo de ocio, aún para los que trabajan en el campo.

En cambio, la Era Moderna tiene reloj. Es la construcción de un tiempo separado de la naturaleza. Hoy en día siguen siendo muy los hombres del campo a los de la ciudad. El reloj, en consecuencia, es un tiempo construido por el hombre. Es un tiempo que, desde el inicio, plantea qué hacemos con los segundos, los minutos y las horas. Y en consecuencia, la gran cuestión política es qué hacer con los sujetos en esos segundos, minutos y horas; en ese tiempo de reloj. El reloj, ordena finalmente la vida de todos. Hay que acomodarse al reloj.

En *Tiempo y Dominación*, Lewis Mumford lo expuso en forma clara y rotunda: “El reloj, no la maquina de vapor, es la maquina clave de la moderna edad industrial (...) el moderno sistema industrial podría prescindir del carbón, del hierro y del vapor más fácilmente que del reloj...”.¹¹

¹¹ Mumford, Lewis. *Tiempo y Dominación*. Madrid, Editorial Alianza Universidad, 1971.

El hombre que se independiza del tiempo de Dios y de la naturaleza, finalmente está sujeto al peor de los tiempos, que es el de la propia centralidad política de la omnipotencia del hombre y de las necesidades de la producción.

Para conseguir tanta producción, tengo que trabajar tantas horas. Y cuanto menos piense, mejor; para que pueda trabajar con reloj o como sostiene Mumford "El tiempo era real: ¡no lo pierda!. El trabajo era real: ¡ejérsalo!. El dinero era real: ¡ahórrelo!. El espacio era real: ¡conquistelo!. La materia era real: ¡mídala!".¹²

El gran problema del nacimiento de la modernidad era que había que convencer a los hombres que tenían tiempo para el amor cortés, para la fiesta, que había tiempo de siembra y de cosecha, pero también había tiempo de descanso. Es posible imaginar lo que fue cambiar siglos de consideración del tiempo y pensar que por eso el disciplinamiento moderno tuvo que ser tan feroz.

El tiempo del reloj es urbano, es artificial, permite "ir por encima" del tiempo ambiental, de la naturaleza. El drama de la humanidad es la racionalidad instrumental, es decir, los medios con arreglo a fines.

La producción de un tiempo artificial, es utilitaria. El sujeto que lo produce, no puede sino sostenerse en una ética utilitaria. Mucha gente que es desocupada, que tiene crisis de trabajo, que tiene 50 años y anda buscando su vida por el mundo, es porque en realidad no se pudo acomodar al tiempo artificial del reloj.

En las doctrinas de la emancipación, tanto la liberal como la marxista, la diferencia es que, en una, la fábrica era del patrón, y en la otra, la fábrica es de todos -que después la historia demostró que tampoco era de todos sino de unos pocos, de una oligarquía burocrática, que no tenía el título, pero tenía el Estado-. Lo que molesta es que pueda haber un tiempo desprendido del reloj, donde a alguno se le ocurra entender que había otra emancipación, que no es ni la liberal ni la marxista.

¹² Mumford, Lewis, Op.cit.

El tiempo moderno aniquila al pueblo indígena. La modernidad, en América, es la Conquista. No pudieron entender los conquistadores es el tiempo circular de los pueblos originarios que es el de la naturaleza, con su espíritu de tierra, con su espíritu de agua, con los ciclos.

Un sujeto con otra consideración del tiempo, ligada a la naturaleza, debe ser aniquilado, porque no es utilitario sino, muy por el contrario, es subversivo. Es subversivo, porque molesta. El cuestionamiento modernizador se basaba en la barbarie.

El elemento legitimador de la modernidad, para aquellos que no se sometían al reloj como "fuente de emancipación", eran "bárbaros", estaban en el pasado: o domesticados, o muertos. Ahí está la perversidad.

Y el hombre empieza así a perder, en la modernidad, la necesidad del ocio y comienza la del negocio (que no es otra cosa que el no ocio) y el entretenimiento. Dos cosas distintas. Y del entretenimiento también se apropia el tiempo del reloj y de la producción. Porque así es como se produce trabajo y bienes superfluos.

En la Antigüedad tenían que trabajar para sobrevivir. Pero ahora la metaproducción de bienes, tiene que generar otro tipo de bienes. El consumo necesita entretenimiento. Para que haya consumo, debe sustraerse tiempo al ocio, y convertirse en tiempo de entretenimiento.

Como dice la poesía de Jorge Luis Borges, sobre Heráclito¹³, nosotros estamos hechos de una materia deleznable, cuando se dice deleznable es que pasa y no se recupera, es el tiempo. La única decisión que construye subjetividad, es qué voy a hacer con mi tiempo, y la segunda cuestión central, que es la política, es qué hizo el poder de dominación con nuestro tiempo. Lo central no es la propiedad privada o colectiva de los medios de producción, sino

¹³ Borges, Jorge Luis, Heráclito en Obras poética 1era edición, Buenos Aires, Emecé Editores, 2005.

que lo central para definir el modelo de dominación, es cuánto tiempo nos robaron, cuánto nos enajenaron, en definitiva, cuánta vida nos quitaron.

La era de la información no es la era de la verdad. Es productora de verdad, pero cuando sólo hay velocidad, no hay pasado. Sólo hay pasado donde hay reflexión y en la velocidad no hay espera, ni futuro. Esperar supone reflexionar.

¿Cuál va a ser la centralidad política de la era de la comunicación? ¿Cómo se va a organizar el tiempo? Ya sabemos cómo se organiza el entretenimiento. Ahora, el ámbito espacial de la modernidad, de ese reloj, también está marcado por esas teorías emancipatorias, ambas utilitarias.

Cuando queremos decirle a nuestros chicos, o a nosotros mismos, que significa la izquierda y la derecha, ya no lo sabemos, porque agotados estos tiempos y en la reconfiguración de una nueva centralidad política relacionada a ese tiempo -hasta ahora ganado por la velocidad- no puede haber ideología en la velocidad, porque no hay futuro ni pasado. Hay sólo velocidad.

Estamos frente a un sujeto en tránsito a lo incierto. Un sujeto en que circula y que se convierte casi en instrumento de su instrumento. Es un instrumento del aparato que dice controlar, pero que finalmente no controla sino que lo controla a él.

En el siglo XX el sujeto pueblo siempre tuvo enajenado el tiempo, y siempre hubo un sector libre. El tiempo les fue enajenado a todos, no sólo a los esclavos, como en la Antigüedad, sino a todos. También a los ricos. **Porque el capitalismo contemporáneo no está ligado a la producción de bienes por necesidad de sobrevivencia, sino que está ligado a la producción de bienes de productos no necesarios para mantener el sistema financiero, que está sobredimensionado en términos de lo productivo y la sobrevivencia. Hay que producir bienes, pero esos bienes deben ser consumidos.**

En consecuencia si no te está robado el tiempo de enajenación por el trabajo en la fábrica, te está robado el tiempo de enajenación

por el consumo en los *Shoppings*. En ambos casos, con exceso de dinero y sin dinero, está enajenado el tiempo.

Si el problema es el sujeto y es la libertad, en consecuencia en este capitalismo, al sujeto pueblo le fue enajenado todo el tiempo. El tiempo del trabajo y el del recreo. Ese tiempo de la poesía, del razonamiento, del diálogo, la reflexión y el amor le fue sustraído por el entretenimiento y por la compra.

La nueva emancipación debe definirse como una lucha por la reasunción del tiempo por el sujeto en términos de pensamiento, reflexión, amor y ocio. De lo lúdico en sentido libertario, de lo poético en sentido de búsqueda de la verdad.

La gran batalla consiste en pelear por una nota de conciencia de lo que el tiempo significa para construir el sujeto, paso previo a su reconquista. Ninguna toma de conciencia, ni ninguna reconquista puede hacerse sin lenguaje. Devolverle la palabra, también enajenada y apropiada, supone el mayor acto de liberación, como decisión política central de la nueva humanidad, que es enseñar las viejas palabras a través de la literatura, la poesía, la filosofía y la sabiduría; porque sólo ese universo simbólico construido a través del lenguaje, es capaz de dar al sujeto la confianza en sí mismo para emprender el camino de lo único no deleznable, que es el porvenir.

En palabras de Julia Kristeva: "...No tengo la respuesta, pero les propongo una reflexión. Considero que la experiencia pasada, la memoria de esa experiencia y especialmente la memoria de la Segunda Guerra Mundial, del Holocausto y de la caída del comunismo, deberían ponernos atentos a nuestra tradición cultural, que puso en primer plano un pensamiento y una experiencia artística del *sujeto* humano. Esta subjetividad es coextensiva al *tiempo*: tiempo de la persona, tiempo de la historia, tiempo del ser; más clara y explícitamente que cuando se hizo en otras partes. *Somos sujetos y hay tiempo*. De Bergson a Heidegger, de Proust a Artaud, Aragon, Sartre, Barthes, diferentes *figuras de la subjetividad* fueron pensadas y puestas en palabras o en forma en nuestra cultura contemporánea. Asimismo, diversas *modalidades del tiempo* que nos conducen a no ilusionarnos con un

fin de la historia (como algunos pudieron hacerlo en Estados Unidos o Japón), sino a intentar sacar a la luz nuevas figuras de la temporalidad (...) No temamos refinar estas exploraciones del *espacio subjetivo*, de estos meandros, de estos atolladeros: no temamos elevar el debate sobre la *experiencia del tiempo...*”¹⁴

3.2 De la ciudadanía del Estado a la ciudadanía común de la humanidad

Si, como expresáramos, el concepto de ciudadanía nació ligado al Estado Nación y si este está en crisis, el problema central va a ser en el futuro que es ser ciudadano, que implica el punto desde donde se atan los derechos y como conciliar una nueva concepción de ciudadanía social -e incluso política- no dependiente del Estado Nación.

Aquí podrían caber dos soluciones:

a) Reconsiderar el sujeto ciudadano como simple habitante del mundo reducido a lo privado y conducido a la búsqueda de su interés o placer con la previsible reducción y eliminación para muchos de su ciudadanía como participación política en la construcción de lo colectivo, o

b) Producir un salto a una ciudadanía que ya no enlace al sujeto al Estado Nación como primera categoría, sino que lo ate a un contrato moral común de la humanidad. En este caso, la ciudadanía en materia de derechos humanos, pero también de derechos sociales e incluso de derechos políticos amplios -incluido el sufragio- debería provenir de una regla de civilización que, al mismo tiempo que define su condición humana lo hace, además, ciudadano del mundo.

Esta nueva regla sería una especie de sincretismo proveniente de las reglas básicas de civilización de las distintas culturas y las distintas sabidurías. Esa construcción que proviene de consensos profundos debería incluir:

¹⁴ Kristeva, Julia. *Sentido y sinsentido de la revuelta. Literatura y psicoanálisis*. Buenos Aires, EUDEBA, 1998.

a) Reglas de civilización provenientes de la sabiduría oriental como, por ejemplo, la confuciana del yin o la reciprocidad de conductas. Esta regla de oro en el pensamiento de Confucio podría expresarse del siguiente modo: no trates a los demás en la forma en que no quisieras que los demás te trataran. También debería recuperarse de todas esas filosofías la noción de Tao, como camino o senda. Se trata de una noción de verdad ligada al camino de los sabios.

b) Las categorías esenciales del decálogo hebreo en cuanto a las reglas y mandamientos de un camino basado en la confianza que prohíbe a los hombres y mujeres algunas conductas en relación a Dios y en relación a los demás hombres. En este sentido, la libertad fundada en la Ley de los hebreos insinúa ya por sí misma las reglas de una nueva humanidad. El relato del Exodo debería formar parte de esas comunes concepciones a las que hacemos referencia.

c) La regla cristiana, de amarás a los demás como a ti mismo que nos acerca al prójimo como práctica y como modo o camino de otra libertad expresada en la frase “Yo soy el camino, la verdad y la vida”, así como también que el hombre es -esencialmente- una praxis y que sólo hay integridad entre el discurso y la acción no podrían dejar de estar incluidas.

d) La cosmovisión indígena, en el sentido que los hombres somos con la tierra, con el agua, con los árboles, con los animales parte y no sujeto de dominación, cosmogonía que nos permite fundar una nueva responsabilidad para con la Tierra y con la especie.

e) El imperativo categórico kantiano como regla de oro de la mejor filosofía moderna en el sentido de que los hombres son fines para los otros hombres y no medios.

f) Los tratados internacionales en materia de derechos humanos como una de las reglas superiores que impidan todo tipo de exclusión, discriminación por cuestiones de género, raza, religión, etc.

g) El rico aporte de la visión del islamismo como sabiduría profética que rescata un equilibrio entre lo espiritual y lo material.

Esta nueva ciudadanía cuya participación en derechos debe ser cada vez más amplia e independiente del Estado Nación donde se habite, y tender a una igualdad cada vez mayor, prohibiendo como inmorales las discriminaciones por razones de raza, religión, género e identidades sexuales debe ir acompañada de un contrato de responsabilidad universal, porque es imposible un sujeto libre, ciudadano común de una humanidad, sino hay un sujeto responsable por la humanidad y por la especie y, a su vez, responsable personalmente en el sentido kantiano.

Descreemos absolutamente que una visión utilitarista, hedonista y universalista pueda promover esta nueva cultura de la humanidad. Muy por el contrario, es esta cultura la creadora de una globalización de las relaciones económicas y colectivas que van a terminar -de seguir por este camino- en la autodestrucción de la Tierra, del mundo y de la especie.

Es preciso ir dejando atrás el concepto de propiedad en el sentido de que se es propietario como sujeto o como parte de una Nación, del cuerpo, de sus planes de vida, de sus deseos, de sus impulsos, de la tierra, del agua, de los ríos. Frente a esta noción, profundamente utilitarista e individualista, destructora del sujeto, la especie y el sentido, hay que recuperar la noción de lo dado, en el sentido, de lo que no es propiedad mía porque no es mi obra.

Y, en esta línea, nos ha sido dada la vida, la tierra, el agua y el otro. Hay que recuperar la libertad de la propia obra que hoy también es propiedad no para que no lo sea, sino para que este sujeto que reconoce la inmensa generosidad de lo dado convierta lo creado por él, producto de la donación inicial en una nueva donación que sirva a otros, que promueva como dado a otros otras posibilidades de vida.

No hay vuelta a una humanidad que produzca una unidad en el respeto a la diversidad sino en la emergencia de la donación como

valor fundante y recreación del mundo. Esta cultura, que no podrá ser universal sino después de muchos años de quiebres, dolores y colapsos; puede ser el lugar central de una educación del porvenir para ir construyendo desde la utopía otro sujeto, que enfrente con rebeldía la opacidad denigrante del presente y que, al mismo tiempo que resiste y se indigna, no termine en la resignación escéptica sino que lleve la certeza que -antes o después- esta cultura devendrá común a toda la humanidad como único camino de sobrevivencia.

El acto de suprema libertad en tiempos de oscuridad es el pensamiento. Hannah Arendt señala que “el pensamiento todavía es posible, y sin duda real, siempre que los hombres vivan bajo condición de libertad política. Por desgracia, y contrariamente a lo que se suele creer, de la proverbial e independiente torre de marfil de los pensadores, no existe otra capacidad humana tan vulnerable y de hecho es mucho más fácil actuar que pensar bajo un régimen tiránico. Como experiencia viva, siempre se ha supuesto -quizás erróneamente- que el pensamiento era patrimonio de unos pocos. Quizás no sea excesivo atrevimiento creer que en nuestros días esos pocos son aún menos. Esto puede ser, de escasa o delimitada importancia para el futuro del mundo, pero no lo es para el futuro del hombre. Porque, si a las varias actividades dentro de la vida activa no se le aplicara más prueba que la experiencia de estar activo, ni otra medida que la alcance de la pura actividad, pudiera ocurrir que el pensamiento como tal las superara a todas. Quien tiene cualquier experiencia en esta materia sabe la razón que asistía a Catón cuando dijo: ‘nunca está nadie más activo que cuando no hace nada, nunca está menos sólo que cuando está consigo mismo’...”¹⁵

3.3. La nueva República y hacia una democracia que de razones

Si el Estado Nación con sus cualidades de soberanía está ya desdibujado en el presente y desaparecerá en el futuro, las nociones de república y democracia, por el contrario, quedarán como las más claras conquistas de la modernidad en ocaso. Pero

¹⁵ Arendt, Hannah. *La Condición Humana*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005

ambos conceptos no pueden invocarse sin indagar las cuestiones profundas implicadas en su significado, ni ignorar las distorsiones perversas en su práctica. No plantearse estas cuestiones es eludirlas y es, precisamente, lo que hace el documento del gobierno.

La noción misma de democracia es difícil, porque los institucionalistas la han puesto en las reglas, e incluso algunos analistas la han vaciado de contenido, diciendo que finalmente la democracia sólo es un conjunto de medios procesales, de reglas, para canalizar el debate de ideas. Con lo cual esta visión procesal de la democracia vendría a ser una noción institucional vacía que es el lugar parlamentario donde se procesan las decisiones, pero que no hace referencia -y en esto tiene mucho que ver la visión positivista- a la condición humana, al sujeto y al contenido ético.

Basta que haya una regla del proceso para que estemos en presencia de una democracia, como la visión de estado de derecho sujeto a normas de Hans Kelsen, pero precedido por un escepticismo ético gravísimo.

Para otros la democracia es un abuso de la estadística, que consiste en que cualquier mayoría, contando numéricamente cuántos somos, determina la decisión democrática y la misma mayoría legitima el contenido, es decir, está relevada de dar razones porque es mayoría. Efectivamente tiene su origen en teorías como la de Jacques Rousseau, mal interpretadas, porque Rousseau tiene que resolver el tema del contrato social, que no se inscribe en ningún lugar.

El gran problema de Rousseau es decir: nosotros transformamos los sujetos en estado de naturaleza, entreguen sus derechos naturales a ese contrato social que le son devueltos en términos de derechos civiles, derechos protegidos. El problema es quién decide cuál es la voluntad general y ahí viene el problema: él dice que la voluntad general es la que respeta el interés general, es la que coincide con él, y después dice que necesariamente tiene que ser mayoría. Y es cierto. Pero esta teoría democrática, de sustancialidad democrática vía voluntad general que necesariamente tiene que ser mayoritaria, terminó en una mayoría

que nunca tuvo que dar razones. Esta visión democratista mayoritaria es la que funda los regímenes más tremendos para la humanidad.

En una dictadura está claro que hay un usurpador, pero un régimen avalado por la mayoría y donde ésta se siente relevada de dar razones en función del abuso de la estadística, es la peor de las dictaduras porque son las dictaduras de la mayoría, que son las que llevaron a la cámara de gas a los judíos. Es preciso tener clara esta concepción porque en la Argentina hay una profunda confusión acerca de esto.

Esta tesis mayoritaria de abuso de la estadística tampoco considera el sujeto, ni la conciencia, ni la razón, ni la condición humana.

Hay una tercera posición respecto de la democracia que pone antes de la regla de la mayoría, la vieja tradición de la mejor razón moral y de los derechos humanos de todos, no sujetos a ninguna regla de la mayoría. A derechos humanos que están antes, por constructivismo moral o por iusnaturalistas.

En esta concepción de la democracia primero están los sujetos, la condición humana, los derechos que emergen por sí mismos de esa condición humana, de esa razón de historia y de sentido. Después está la regla de la mayoría, como medio al servicio de la protección y desarrollo de esos derechos humanos. No hay mayoría que pueda ponerse por encima de la condición humana, y no de la de las mayorías, sino de las minorías. **Porque en esta concepción de la democracia, el objetivo final, donde los derechos humanos precedan a la regla de la mayoría, es la protección básica de aquellos que no están representados en la mayoría.**

Es la única concepción que nos protege de la exclusión al indígena, al pobre, al diferente, al que tiene creencias religiosas diferentes, a la mujer, al niño, al anciano. Es la que pone el contrato moral como núcleo de la condición humana antes y no después de la regla de la mayoría.

Ni nosotros, ni los justicialistas, ni los liberales, ni los republicanos, ni los de izquierda, ni los de derecha, pueden decidir más allá de la condición humana y de los derechos que están allí. La regla de la mayoría es la que permite un debate acerca de la protección y el desarrollo de esos derechos, pero nunca puede servir al aniquilamiento de esos derechos en nombre de la mayoría.

Por eso la necesidad republicana de una articulación donde la regla de la mayoría, condicionada por la parte de derechos y libertades de una constitución republicana, pueda gobernar pero al mismo tiempo existan tribunales independientes que garanticen que nunca la regla de la mayoría pueda violar ninguno de los derechos que son anteriores y superiores a ella.

Esta es la República. Es la concepción republicana de división de poderes, que no tiene sentido aristocrático como algunos creen, sino que tiene un profundo sentido de protección a las minorías. El desprecio por esta concepción democrática y republicana es la que ha traído la tragedia a la Nación.

La democracia republicana pone esta condición para asegurar estos derechos y si no existe claridad en este punto, no se puede gobernar una Nación, porque la tentación mayoritaria nos viene a los argentinos de la concepción de Julio Roca, de Hipólito Yrigoyen, adquiere su clímax en la concepción de Perón, y se ve en el espejo del simulacro vándalo de Kirchner.

La tentación mayoritaria es el peor riesgo que puede tener un país, que quiera para sí monopolizar la opinión, las ideas y construir la historia; porque aniquila y anula la diferencia.

Sólo reclama los derechos de la minoría mientras es minoría pero el día que es mayoría reclama los mismos derechos de la vieja mayoría trágica. No se puede caminar ni transitar un cambio de cultura de la Nación sin que cada argentino este seguro que los derechos de las minorías deben ser asegurados por sobre todo.

Hay un libro que se llama *La conquista de América. La cuestión del otro*¹⁶, donde se expone lo que Cortés decía: o idénticos o eliminados. Los indígenas tienen que estar con nosotros, pero cristianizados. Es una especie de concertación plural de lo idéntico, porque había una imposibilidad de reconocer en el otro una diferencia de dioses, de tiempo, de circularidad. Esa es la matriz cultural de América Latina: o idéntico o aniquilado. Amar la diferencia es poder estar, no con el otro que piensa parecido, sino con el que piensa distinto pero respeta esta regla.

El segundo punto hace al corazón de lo que le proponemos a la Nación. No ahora que somos minoría, el desafío es ofrecerle a la Nación este modelo democrático cuando seamos mayoría. Cuando la tentación mayoritaria asoma es cuando las miserias de los hombres requieren de lo idéntico para no sentirse amenazados. Hay que estar muy seguros de los propios valores pero también de la diferencia para poder sostenerse, no en la prepotencia sino en la razón, la pluralidad y la tolerancia.

El pluralismo no puede ser confundido jamás con el relativismo ético y cultural, tampoco con aquel que elige cualquier posición, aunque sea válida porque es subjetiva, porque la dice un sujeto por azar, por capricho o por razón. El escepticismo ético, junto con el positivismo, han hecho demasiado daño a la modernidad, para generar pragmáticos al servicio de la acumulación y no sustancialistas al servicio de los derechos humanos.

Pluralismo no es renuncia a estas categorías morales previas, sino que sobre estas categorías de condición humana y morales previas, se pueda articular el debate de la diferencia, pero manteniéndola. Porque existe un *yo* y un *tu* es, que existe un *nosotros*.

El pluralismo no existe cuando hay gente que está en un espacio determinado, aunque ahí llegó comprado desde otro lugar, no se es plural porque uno sea el centro del pluralismo. Lo plural supone esta diferencia entre el *yo* y el *tu* que permite el *nosotros*.

¹⁶ Todorov, Tzvetan. *La Conquista de América. La cuestión del otro*. México, Editorial Siglo XXI, 1987.

Que no se confunda el pueblo de la Nación entre el sistema de cooptación brutal, por quiebre de conciencias, con el pluralismo. El pluralismo es la explosión de la diferencia que enriquece a partir del profundo respeto a los principios de la condición humana y excluye la voluntad de dominio, pero no la firmeza de las convicciones.

Algunos entendieron que renunciar a la voluntad de dominio sobre una idea era no pelear por las convicciones, ahí hay que recordar a John Stuart Mill, que dice: yo no pienso como vos, pero daría la vida para que vos puedas expresar ese pensamiento. Pero no en el relativismo de discutir y renunciar a mi convicción, sino poder dar el debate claro por razones y por argumentos.

Para que haya diálogo y debate, tiene que haber fundamentos morales de un nuevo diálogo. Los fundamentos morales de un nuevo diálogo que precede a ese acuerdo de conductas de los que piensan diferente, es no mentir, no usar, no trampear, pero no es lo idéntico. Asusta el diferente, genera miedo de contagio. Sólo temen contagiarse los que son débiles de espíritu para sostener sus convicciones.

La otra noción difícil es la de la República, sin embargo tanto como República del Interés como República de la Virtud. La noción misma de división de poderes, responsabilidad y controles mutuos, ha demostrado ser la arquitectura institucional más exquisita legada por la antigüedad y la modernidad y es -precisamente- porque la garantía para un contrato moral de la humanidad no es otro que la existencia de Repúblicas territoriales aún cuando no fueran soberanas.

Al mismo tiempo, es la única en que puede jugarse la contracara de la responsabilidad colectiva e individual por la humanidad, la especie y los otros. Así, la recíproca relación entre un ser cada vez más libre y más responsable sólo puede jugarse en este ámbito, pero sin virtud y sólo con interés utilitarista no se construye una República. La vieja *arethé* de los griegos reasumida como virtud ciudadana en la humanidad que viene, es la única que puede conducir a una construcción colectiva.

De esta manera, a la par que debe ir desapareciendo el sujeto como mero propietario, sustituyéndose por un administrador virtuoso de lo dado y como dador generoso de lo obrado este nuevo sujeto no renuncia al interés pero transita perpetuamente hacia la virtud.

3.4. Una nueva laicidad. El diálogo interreligioso. Un no rotundo a cualquier forma de adoctrinamiento

La vieja educación religiosa del siglo XIX, cerrada y oligárquica, confrontó con una educación laica y moderna perdiendo la batalla, pero ésta última como principio de la Escuela pública, fue lenta y calladamente siendo dominada por la nueva religión del saber científico tecnológico, para ponerse al servicio -con la nueva Ley Federal de Educación- del productivismo tecnológico trasnacional.

¿Qué perdieron ambas? Ninguna de las dos escuelas pudo enseñar desde un lugar de libertad, abierto, pluralista, todas las tradiciones, saberes y creencias. Perdió el sujeto, la Escuela y la humanidad.

Lo que perdió el sujeto con ese debate necesario es la posibilidad de encontrar y conocer la profundidad del saber de la sabiduría espiritual a lo largo de Oriente y Occidente. No como adoctrinamiento, sino como un saber que era presupuesto para un ejercicio amplio y pluralista de su propia libertad.

La nueva laicidad que propongo es esta: una que ponga en manos del sujeto, rompiendo la jerarquía de saberes, los viejos saberes, las viejas historias, así como las narrativas y los mitos de la humanidad.

La Escuela debe ser el ámbito de una nueva narrativa y el alumno tiene derecho a saber la tradición de Confucio, del Budismo, la tradición del pueblo judío, la del cristiano, la del Islam, porque, empezar a entender estas tradiciones rompe el prejuicio con el otro como extraño para hacerlo próximo.

Si los héroes del mundo que viene sólo son los que ganaron batallas o dominaron, la humanidad no tiene salida.

Propongo un salto que, superando las legítimas disputas del pasado, miren las religiones no como creencias para el adoctrinamiento sino como sabidurías de mitos y narraciones que puedan hacernos comprender la historia y el porvenir. Es ir más allá de la modernidad, que puso a una narración mítica como la única verdadera: la basada en el utilitarismo, el individualismo y el saber científico tecnológico.

Creemos que la opción por una nueva educación laica que incluye los saberes provenientes de las grandes religiones se presenta como:

a) Diferente al liberalismo progresista de fines del siglo XIX que postulaba la completa exclusión de lo divino y lo sagrado del ámbito público y educativo escolar colocando esos saberes en el ámbito de lo privado y familiar.

b) Diferente del antilaicismo tradicional o neoliberal de fines del siglo XX que postula la inclusión de lo sagrado, el adoctrinamiento en una religión determinada en el ámbito público escolar fundado en el carácter histórico, constitucional o mayoritario de la Iglesia, o bien, en el derecho de los padres.

En palabras de Touraine, "...Así pues, la Escuela no debe poner al niño al servicio de la sociedad y tampoco debe ser un mero lugar de aprendizaje, debe ser, por el contrario, un lugar de formación de actores sociales, y más profundamente todavía, de sujetos personales. La Escuela no debe rechazar al dominio de la vida privada la religión, la sexualidad, los compromisos políticos, las tradiciones culturales..."¹⁷

Del mismo modo que el integrismo profundamente autoritario excluyó parte de la filosofía y la ciencia, como por ejemplo a Karl Marx, constituye un acto de autoritarismo aquello que, en nombre de su propia concepción, excluyen la enseñanza de lo sagrado como tradición histórica. La historia es completa y nos pertenece a

¹⁷ Touraine, Alain. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2006.

todos y nadie puede ser excluido de ese saber en función de las creencias del sujeto que ejerce el poder.

“Si se define el laicismo por su silencio sobre los pensamientos religiosos o morales, el dominio de la moral republicana se restringe mucho, se limita a ser soportable la cohabitación de individuos y grupos con prácticas y creencias diferentes. La libertad de conciencia se degrada entonces en pura tolerancia. Es necesario, por el contrario introducir el tema más fuerte de los *derechos culturales*. Estos no son respetados allí donde domina una ideología o religión de Estado, pero están muy restringidos allí donde la sociedad se considera la fuente del bien y del mal e impone una moral y un pensamiento republicano. De ahí, la asombrosa ignorancia de la historia y las creencias de las religiones en que son mantenidos los alumnos de muchos países, incluso de la religión que domina entre ellos...”, sostiene Touraine.¹⁸

3.5. La cuestión de la libertad. Hacia una nueva emancipación

Si redefinimos el sujeto en términos de tiempo y lenguaje, y caracterizamos la nueva emancipación como una reconquista del tiempo y del lenguaje, nos queda como motor central de esa nueva emancipación la libertad.

Ya desde los mitos o narraciones de origen el tema de la libertad se plantea como la posibilidad del hombre de elegir entre distintas conductas. Así, en el Génesis el primer hombre y la primera mujer optaron por comer del árbol de la ciencia del bien y del mal construyendo la humanidad naciente como depositaria del libre albedrío.

No hay nada que en las viejas historias judeo cristiana nos hable de determinismo o destino en relación a la mujer y el hombre. En efecto, en el relato del Exodo como salida de Egipto Yhavé construye la Nación judía a través de un doble movimiento de liberación o caos y de un nuevo orden fundado en la palabra que es el decálogo o Torá.

¹⁸ Touraine, Alain. Op. cit.

Esta nueva libertad va a estar fundada en la Ley, pero no por ello se va a eliminar la opción. Cumplir la Ley es el trabajo para una nueva libertad, pero el camino de la idolatría a Dioses falsos, al sujeto o al dinero no va a dejar de ser nunca la otra alternativa al libre albedrío.

Menos aún la radicalidad cristiana de la Iglesia primitiva va a postular algo vinculado al determinismo del sujeto. Lo que va a decir el Hombre de Nazareth, es que hay una forma de libertad que consiste en una entrega, renuncia, en un darse a sí mismo hasta la muerte en Cruz.

Salvo las partes apocalípticas o de juicio, lo que existe en tales relatos es una profunda invitación a seguir otro camino.

Toda la filosofía clásica va a ser de la libertad uno de sus puntos centrales. La modernidad y toda su filosofía va a tener como base el sujeto completo, cartesiano y el problema de la libertad como opción va a ser reflexionada por uno de los mayores filósofos de la humanidad, Immanuel Kant.

Para Kant, la moral encuentra fundamento en una concepción del hombre que, como agente libre, puede someterse a reglas prohibitivas, justamente en función de esa libertad. No es necesario para el sujeto la creencia en la existencia de un Dios y, en consecuencia, la norma y la libertad pueden fundarse con independencia de esta. La razón práctica es, para este autor, la razón en su uso moral. Se trata de un uso distinto de la razón.

El sujeto, según él, puede adoptar máximas buenas o máximas malas y toda la decisión surge de su libre elección. Por ello, el hombre es responsable de ambas. Libertad y responsabilidad son, en consecuencia, distintas caras de una misma moneda y las razones por las cuales un sujeto adopta máximas buenas o malas es inescrutable.

Si hay una doctrina que ha tenido enorme influencia tanto en el pensamiento occidental como en la ética normativa esta es el utilitarismo. Según Carlos Santiago Nino, este tipo de ética normativa si bien no responde a un solo fundador encuentra su

más claro origen en la obra de Jeremy Bentham y John Stuart Mill. Como ya señaláramos, el utilitarismo es consecuencialista “las acciones no tienen valor moral en sí mismas, sino en relación a la bondad o maldad de sus consecuencias”.

El propio Nino explica que hay un utilitarismo egoísta, uno universalista, otro hedonista y otro, idealista. Se es universalista en el sentido en que lo que debe buscar la norma es la mayor felicidad para todos los sujetos y es hedonista, en el sentido de que tiende a satisfacer los placeres de los sujetos y aunque, tanto Bentham como John Stuart Mill no creen en el utilitarismo egoísta donde sólo importe el placer del propio agente y no la felicidad del mayor número, ambos creían que el sustento psicológico del hombre es el egoísmo.¹⁹

Tanto el utilitarismo como la posición deontológica de Kant son parte de la filosofía de la Edad Moderna cuyo inicio es el sujeto completo de Descartes “pienso luego existo”: La subjetividad, a saber, el ser sujeto del sujeto y en el que también tiene el objeto su esencia como objeto se convierte en la instancia básica de determinación del ser. En consecuencia, un orden jurídico debe poder satisfacer los deseos, placeres e intereses de la mayor cantidad posible de sujetos.

En este marco, un principio central del utilitarismo liberal es justamente, el principio de autonomía de la persona humana, en este sentido, señala Nino que: “Este principio prescribe que el Estado debe permanecer neutral respecto de los planes de vida individuales e ideales de excelencia humana, limitándose a diseñar instituciones y a adoptar medidas para facilitar la persecución individual de estos planes de vida y la satisfacción de los ideales de excelencia que cada uno sustente y para impedir la interferencia mutua en el curso de tal persecución. Esta concepción se opone al enfoque perfeccionista, según el cual es misión del Estado hacer que los individuos acepten y lleven a cargo ciertos ideales de excelencia humana homologados y en consecuencia que el derecho debe regular todos los aspectos

¹⁹ Nino, Carlos Santiago. *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires, Editorial Astrea, 1987.

importantes de la vida humana. De ahí la conocida postura liberal -que en este caso está adecuadamente reflejada en el utilitarismo- de que el Estado sólo debe ocuparse de reprimir acciones que perjudiquen a terceros”.²⁰

No es posible prescindir, sin embargo, que el sujeto moderno, libre, en tanto autónomo es hombre y propietario. Propietario, no sólo de sus bienes, sino de sus hijos y de su esposa, es decir de su familia; propietario en suma, no sólo de la Tierra, de la fábrica y de los bienes que ambos producen, sino también, propietario del cuerpo de los otros.

La gran batalla del movimiento feminista consiste, precisamente, en el restablecimiento o emergencia de derechos para la mujer y, consecuentemente, también para el sujeto joven. En la misma idea de sujeto propietario de la modernidad se reivindica el sujeto emergente, como propietario de su propio cuerpo, en este caso la mujer.

Aún reconociendo la dimensión y profundidad de esta lucha, una nueva emancipación no se resuelve en las viejas categorías de lo moderno y de la propiedad, sino sólo en una reconsideración de ella.

En efecto, sólo considerando lo dado en relación a la naturaleza, pero también a los cuerpos de hombres y mujeres como donación, y lo producido en nuestra vida activa, tanto material como inmaterial, como un objeto a ser administrado responsablemente y sujeto a donación, es posible salir de la lógica patrimonialista del sujeto que, así como tuvo consecuencias destructivas para el medio ambiente y para el cuerpo y autonomía de otros, lo puede tener para toda la humanidad.

No estamos negando las batallas de emancipación, ni desconociendo sus innegables méritos, sólo señalando que es necesario trascender la lógica utilitaria hedonista y el individualismo de posesión o propiedad, típicamente liberal.

²⁰ Nino, Carlos Santiago. Op. cit.

Para comprender la complejidad de la lógica patrimonial, haremos otra cita extensa de Kristeva: "...Tomemos el muy peculiar aspecto que reviste la condición de la persona frente a las técnicas biológicas. La persona humana tiende a desaparecer como persona, al ser negociada en cuanto poseedora de órganos traficables, abandonamos la era del sujeto para entrar en la era de la persona patrimonial: yo no soy un sujeto, como aún afirma el psicoanálisis en pos de auténtico salvataje y hasta de una salvación de la subjetividad; yo tampoco soy un sujeto trascendental, como lo pretendía aún la filosofía clásica; sino que yo soy, sencillamente, el propietario de mi patrimonio genético u órgano fisiológico; yo poseo mis órganos en el mejor de los casos porque hay países donde se los roban a la gente para revenderlos.

Todo el problema es saber si mi patrimonio va a ser gratuito o remunerado. Hasta ciertas resoluciones de la Comunidad Económica Europea privilegian la dinámica del mercado del cuerpo cuando consideran que la persona patrimonial puede 'favorecer el desarrollo económico europeo merced al progreso de la biotecnología.' Especulaciones de este orden suscitan, por suerte, resistencias...ya es hora de inquietarse, ante la preeminencia de la economía del mercado sobre el cuerpo, e incluso quizás de dramatizar, de pedir socorro, cuando aún no está todo férreamente instalado, cuando no es aún, definitivamente, demasiado tarde..."²¹

La cita nos releva de insistir sobre el drama de la evolución del patrimonialismo del sujeto, y nos obliga a la profunda reflexión sobre lo que debiera ser una nueva categoría de administrador responsable de lo dado y lo producido.

De allí que la libertad, no pueda ser una mera concepción utilitaria, individualista y de posesión, porque sino ella, al tornarse inevitablemente, consumista y hedonista se hace irresponsable.

²¹ Kristeva, Julia. Op, cit. Página 22.

3.6. La cuestión de la responsabilidad

"...Lo decisivo es que no hay ninguna Ley natural y ninguna Ley de la historia que determine, en su totalidad la marcha de las cosas. El futuro es una cuestión de la responsabilidad de las decisiones y actos de las personas y, en última instancia, de cada individuo, de los miles de millones de personas..."
Karl Jaspers²²

El sujeto moderno, libre y racional sólo pensó en los siglos XVIII y XIX en su libertad, pero el XX abrió de demostrar que lo impensable fue pensable, que lo imposible fue posible. Desde una visión confiada de la condición humana, fue posible. Y, como dice Arendt, se abrió el abismo.²³

Cómo lo expresara la filósofa: "...Esto no tendría que haber pasado. Allí sucedió algo con lo que no nos podemos reconciliar. Ninguno de nosotros puede hacerlo..."²⁴

El primero en hacerse caso del tema de la responsabilidad después de Auschwitz fue uno de los maestros de Hannah Arendt, Karl Jaspers. Él consideraba que lo ocurrido no había sido sólo un proceso oscuro de carácter superior, sino una situación determinada decisivamente por la libertad de los sujetos. La pregunta de cómo fue posible, de por qué tantas personas no quisieron ser auto responsables, de por qué tantos alemanes renunciaron a su libertad, implica en sí mismo una responsabilidad.

Jaspers murió en 1969 y nunca dejó de militar por una nueva filosofía que contribuyera a una vida más digna, es decir, más responsable. Distinguió así, cuatro tipos de culpa:

a) la culpa criminal o crimen, cuya instancia de resolución es el Tribunal.

²² Jaspers, Karl. *El problema de la culpa*. Buenos Aires, Editorial Paidós 1era Edición, 1998. Página 31.

²³ Arendt, Hannah. Op.cit.

²⁴ Citado por Berstein, Richard. *El mal radical. Una indagación filosófica*. Buenos Aires, Ediciones Lilmod, 2002.

- b) La culpa política, que es la de las acciones de los estadistas y de la ciudadanía de un Estado por las cuales otros sujetos sufren consecuencias perversas desde lo represivo.
- c) Una culpa moral, que es la de la propia conciencia y
- d) Una culpa metafísica, que es la solidaridad entre hombres que hace a cada uno responsable de todo agravio y de toda injusticia del mundo y, especialmente, de los crímenes que suceden en su presencia o con su conocimiento. En este caso, si el sujeto no hace lo que puede para impedirlos es, también, culpable.

Para él, el camino no es la acusación mutua ni el rebajarse ni obstinarse o evadirse de lo universal, sino el camino de la purificación como reparación, y básicamente, como una reflexión sobre nuestro grado de culpa en lo interior.

Esa es la condición de nuestra nueva libertad, porque sólo de ella puede surgir la conciencia de la solidaridad y de la corresponsabilidad sin la cual no es posible la libertad.

Hans Jonas va más allá, quiere construir una nueva ética de la responsabilidad para toda la humanidad, no ya la responsabilidad personal e individual kantiana, sino algo que lo preceda y lo trascienda: "...en nombre del progreso científico y tecnológico, se da una implacable presión a adoptar una postura para la que prácticamente está todo permitido, incluyendo la alteración de la estructura genética de los seres humanos, siempre y cuando sea libremente elegida. Necesitamos según Jonás, un nuevo imperativo categórico que podría decir así 'actúa de modo que los efectos de tus actos sean compatibles con la permanencia de la auténtica vida humana'; o dicho negativamente, actúa de modo que los efectos de tus actos, no sean destructivos de la posibilidad futura de esa vida; o más sencillamente, no pongas en riesgo las condiciones requeridas para la continuación indefinida de la humanidad sobre la tierra; o de nuevo en forma positiva, 'en tus elecciones actuales, incluye el futuro del hombre todo entre los objetos de tu voluntad' (...) Lo que distingue al hombre es el

hecho que sólo él puede tener responsabilidad, también significa que debe tenerla por los demás de su especie (...) La sola existencia del hombre concreta ese deber dicho epigramáticamente: la posibilidad de que haya responsabilidad en el mundo, la cual está ligada a la existencia del hombre, es el primero de todos los objetos posibles de responsabilidad...”²⁵

De lo que se trata es de una nueva responsabilidad sustantiva como deber del sujeto por la condición misma de su existencia.

Para que esa responsabilidad pueda ser jugada el sujeto patrimonial debe cambiarse por el sujeto administrador responsable de lo dado.

3.7. Las nuevas tecnologías de comunicación y juegos. El sujeto joven se aburre. Rechazo de la tecnología o subversión semiótica del contenido

Para introducirnos en este punto resulta significativo tomar el análisis que hacen Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz en *Pedagogía del Aburrido*²⁶ donde sostienen que la comunicación ha sido un dispositivo de producción de subjetividad en la cual fue clave el código. Por otro lado, afirman que la comunicación actual no es codificada, sino informacional. Al no haber código se agota la subjetividad pedagógica. La escuela sin código aparece como una experiencia para ocupar el tiempo y armar una situación.

En el marco de lo que venimos sosteniendo, en relación al agotamiento del Estado-Nación, de sus subjetividades y de las instituciones que las generaban, en la era de la fluidez del capital y de la velocidad de la información, la comunicación parece haber dejado de existir.

²⁵ Berstein, Richard. Op. cit. Página 267.

²⁶ Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2004.

Antes el código instituía los lugares de emisión y recepción, de maestro/alumno, padre/hijo. En la actualidad, en la sociedad de la información, se debilitan los lugares y predominan los flujos.

Al arribar a esta situación aparece la *descomunicación* y la impertinencia que da cuenta de la falta de sentido de la comunicación.

La subjetividad construida a partir de la información resulta inestable y precaria. La educación propia del Estado-Nación tenía como ejes la memoria, la conciencia y el saber jerárquicamente instituido, necesitando que el alumno esté quieto en un lugar y alejado de todo otro tipo de estímulos, el discurso mediático, en contraposición a esto último y produciendo actualidad, imagen y opinión, requiere exterioridad y descentramiento.

Como ejemplo podríamos decir que en un videojuego la imagen se percibe como estímulo y no como contenido y en la lectoescritura se requiere concentración y un uso del tiempo que tenga en cuenta la secuencia anterior.

En la era de la información no basta con denunciar, exhibir o interrumpir los mecanismos de control de la educación tradicional, sino que es necesario trabajar sobre la hegemonía de la información y sus herramientas: la saturación, la velocidad y el exceso.

Al haber ausencia de código se hace necesaria la experiencia del diálogo entre adultos y niños constituidos en el mismo encuentro.

En la educación de la modernidad los alumnos eran destinatarios de la institución. Actualmente, la figura del destinatario parece ser reemplazada por la del usuario, que es nada más ni nada menos que el que utiliza insumos e información. En las acciones pedagógicas tradicionales el docente le transmite al alumno saberes que va a poder utilizar en el futuro.

Si el devenir es incierto y carecería de sentido hay que privilegiar el pensar sobre el saber. La palabra deviene superflua o insensata en el reino de la opinión.

El mundo de nuestros días nos dice que el mayor éxito es el del poderoso, cuanto más poder se tiene mejor, no importa que reglas utilice y, menos aún, con que parámetros de identificación moral. Sólo importa que tenga éxito.

“...Hoy no es posible transmitir valores porque las condiciones no son estables, no hay situaciones análogos que permite la transferencia de valores de una situación a otra...”²⁷

Para Corea y Lewkowicz habría dos posibilidades para el niño usuario de la información. Una sería conectarse automáticamente al flujo de información y la otra sería operar sobre ese flujo de información.

Hoy el sujeto niño/adolescente no tiene parámetros de identificación, solamente se interconecta. Tiene una identificación transitoria de altísima fluidez que una vez terminado lo programado se disuelve.

Es por eso que el modo de enseñanza, del contenido, del lenguaje, de la historia y de la vuelta a un relato debe incluir la revolución tecnológica y el gran esfuerzo, por parte del Estado, debería pasar por poner en el interior del juego la creatividad e invención vinculada a las industrias culturales con financiamiento y promoción desde el sector público y, así, cambiar hacia dentro de lo lúdico el carácter del héroe poderoso sin escrúpulos. **No estamos planteando impedir que no vean, pero podemos hacer que lo hagan, jugando a ser otros en donde se incluya otra ejemplaridad.**

El proceso educativo debe acompañar a este sujeto sin despreciar la tecnología que existe, utilizándola en la construcción de una subjetividad bajo los nuevos paradigmas.

²⁷ Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. Op. cit.

Por tal motivo, es imprescindible establecer un espacio educativo de construcción de ciudadanía universal para que se razone y se piense desde otra subjetividad que no sea sólo la mediática que es la que produce el choque.

4. El problema de los ejes del debate planteado por el Gobierno

4. El problema de los ejes del debate planteado por el Gobierno

4.1. Hay que dejar de mentir

De todo lo expuesto, surge en forma dramática que los ejes planteados parecen moldeados por un encuestador de opinión para que de cómo resultado que el cien por ciento de los argentinos este de acuerdo con la propuesta del ministro Filmus, que en realidad no es ninguna propuesta. Y muchísimo menos, un camino al porvenir.

4.2 Acceso y permanencia, su garantía: el ingreso universal

La garantía del acceso y permanencia en la educación depende de una variable que no está contenida en los ejes de debate. A saber,

La necesidad de un ingreso universal garantizado a la niñez atado a la permanencia en la Escuela. Porque si no hay posibilidad por ingreso, la obligatoriedad por Ley es sólo una expresión de deseos demagógica.²⁸

El problema no es el *que*, es el *cómo*. De nada vale que los maestros discutan la garantía en la que todos van a estar de acuerdo, si ella no incluye una Ley del Gobierno de distribución del ingreso por niñez que lo haga posible.

4.3 ¿Recursos tecnológicos para una educación del pasado?

Buena calidad de la educación, ¿Qué significa una educación de calidad? ¿Recursos tecnológicos para una educación del pasado? ¿Qué significa tener una educación de calidad en el presente? **Sólo hay una respuesta: que sea una Escuela abierta al porvenir de la**

²⁸ Para una mayor profundización acerca de la importancia de las políticas sociales universales ver Lo Vuolo, Rubén (compilador) *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires, CIEPP, Miño y Dávila Editores, reeditado en 2004. También, Lo Vuolo, Rubén, van der Veen, Robert; Groot, Loek en *La renta básica en la agenda: Objetivos y posibilidades del ingreso ciudadano*. Ciepp / Miño y Dávila / Red Renta Básica, 2002.

humanidad, con los nuevos paradigmas y, en consecuencia, un camino de emancipación del sujeto. Si no repensamos los paradigmas, no hay calidad, porque el *qué*, de la educación, no habrá sido resuelto. Y, mucho menos, el *para que*.

4.4 No sólo el derecho a ser reconocido en su lengua, sino también en su cultura.

Hay que ir más allá del derecho a ser reconocido en su lengua y su cultura. Porque el hecho que exista educación bilingüe y que se respete la cultura indígena es algo, pero no es lo que debería ser: el problema no es el saber, la cuestión radica en la subordinación y devaluación que ese saber tiene en la cultura oficial. **El nuevo paradigma debe consistir en la ruptura de la jerarquía de los saberes que nos vienen de la modernidad y en el diálogo entre todos ellos. Sólo rompiendo el estatuto de omnipotencia del saber científico tecnológico y, a partir de un redimensionamiento de todas las creencias, culturas y saberes y de la devolución de la palabra como nudo central de la libertad ellos serán reconocidos en su cultura. Cuando su cultura forme parte de la sabiduría de todos habrán sido respetados.**

4.5 Educación permanente para una nueva cultura y ciudadanía

Todos estamos de acuerdo en que la educación debe ser a lo largo de toda la vida y que los primeros en aprender esto deben ser los gobernantes. No es fácil prescribir a la sociedad la educación a lo largo de toda la vida cuando los más altos cargos públicos son la mayor muestra de la degradación de la cultura. Pero, eliminando la ironía para facilitar el debate, **lo que no nos dice el documento es de que manera no sólo se garantiza la educación en cualquier edad, sino como el Estado habilita la educación permanente después de la etapa formal no sólo en relación a la educación en oficios, sino el perfeccionamiento permanente de la ciudadanía por fuera de la noción productivista y en relación a la cultura y a la nueva ciudadanía.**

4.6 ¿Desde qué lugar la participación en la educación?

No podemos estar en desacuerdo con el derecho de las familias a participar en la educación de los chicos. Pero, ¿Qué cultura promovemos en la sociedad, y que ingresos le garantizamos a las familias para que esa cultura sea posible? ¿Desde qué cultura hacemos participar a los padres? ¿Desde la cultura de los planes asistenciales, clientelísticos y de comedor escolar? O, por el contrario, restituimos la dignidad de las familias por ingreso, por derechos y por trabajos, que es la forma como se garantiza esa participación.

4.7 Identificar a los responsables de la indignidad docente.

En cuanto al docente, ¿Quién podría estar en desacuerdo con su dignidad? El problema radica en identificar a los responsables de la caída en la indignidad de la docencia. ¿Quién, por ejemplo, con el presentismo, obligó a docentes en estado de enfermedad terminal a dar clases, sino la provincia de Santa Cruz, durante el gobierno de Néstor Kirchner?

La dignidad, vuelve a pasar por el ingreso, los derechos, pero también por un profundo diálogo y formación acerca de los nuevos paradigmas, de modo tal que el maestro sepa para que educa, cual es el sentido de su presencia en el aula que no sea la mera retención y de que epopeya puede participar en común con la sociedad. **De igual manera, que el maestro sarmientino tenía claro que estaba ahí para construir la nacionalidad y para ser de ese sujeto joven un sujeto de progreso y de razón, el de hoy debe comprender e internalizar que está ahí para construir el nuevo ciudadano de la humanidad, libre, responsable, creativo, con lenguaje y portador de una nueva emancipación que aunque tarde en llegar le permite caminar.**

Si, por el contrario, el maestro este frente a un aula, sabiendo que sólo retiene a un sujeto joven y aburrido para ser, finalmente, empleado de un supermercado o un sujeto productivista y propietario, el sentido no reaparecerá en el aula.

4.8 Escuela galpón, hija de la complicidad entre empresas y gobiernos

Señala el documento la necesidad de Escuelas en condiciones materiales dignas, como si esto fuera parte de un debate y no de un deber del Estado irrenunciable e ineludible. Eliminado el sarcasmo, es preciso entender que la educación es también su escenario, que la arquitectura de una Escuela determina el lugar que esa cultura le da a la Educación. De la vieja Escuela normal en sus construcciones del siglo XX y, aún, en la misma década en la que gobernó el General Juan Domingo Perón, a la Escuela galpón hijas de la complicidad entre empresas constructoras y los respectivos gobiernos, se advierte, escenográficamente de que modo lo simbólico construye lo real.

Mandadas al suburbio de la marginalidad, tornó marginales a los maestros y a los alumnos que solos, en un escenario degradante, tuvieron que enfrentar el desafío de la alimentación y del aprendizaje. Héroe silenciosos de una Argentina trágica.

Referencia Bibliográfica y Documental

Alberdi, Juan Bautista. *Cartas Quillotanas*. Buenos Aires, La Cultura Argentina, Av. De Mayo 646, 1916.

Arendt, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.

Balduzzi, Juan. *Congreso Educativo Nacional*. CTERA, Buenos Aires, 1996.

Bauman, Zygmunt. *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica, 2003.

Bauman, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, 2002.

Berstein, Richard. *El mal radical. Una indagación filosófica*. Buenos Aires, Ediciones Lilmód, 2002.

Borges, Jorge Luis. Heráclito, en *Obra Poética 1era. edición*. Buenos Aires, Emecé Editores, 2005.

Borges, Jorge Luis. *Historia de la eternidad*. Buenos Aires, EMECE, 2005.

Botana, Natalio R. *La tradición republicana. Alberdi y Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Buenos Aires, Delbolsillo, 2005.

Botana, Natalio R. *La libertad y su historia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana - Instituto Torcuato Di Tella, 1991.

Carrió, Elisa y Maffía, Diana (Comps.). *Búsqueda de Sentido para una nueva política*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.

Carrió, Elisa. *Hacia un nuevo contrato moral*. Buenos Aires, Editorial Norma, 2004.

Coraggio, José Luis. *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires, CEM Miño y Dávila, 1997.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2004.

Da Silva, Tomaz Tadeu. *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1997.

Echenique, Mariano. *La propuesta educativa neoliberal*. Buenos Aires, Homo Sapiens, Julio, 2003.

Ferrater Mora, Joseph. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Editorial Ariel, 1era./2da. Edición, 2005.

Finnegan Florencia y Pagano, Ana. *Congreso Educativo Nacional*, CTERA, 1996.
Gentili, Pablo. *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEAL, 1994.

Fundación H. Böll. *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y el conocimiento*. 2005

Habermas, Jürgen. *Habermas y la modernidad (varios autores)* Cátedra, Colección Teorema, 1988.

Howking, Stephen W. *Historia del Tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros*. Buenos Aires, DAKRONTOS / Crítica, 2006.

Jaspers, Karl. *El problema de la culpa*. Buenos Aires, Editorial Paidós 1 era. Edición, 1998.

Kant, Immanuel. *La Religión, dentro de los límites de la mera razón*. Madrid, Alianza Editorial, Libro de Bolsillo 1era. y 2da. Edición 1969-1981.

Kristeva, Julia. *Sentido y sentido de la revuelta. Literaruta y psicoanálisis*. Buenos Aires, EUDEBA, 1998.

Lavapeur, Oscar (h). *Occidente, Oriente y el sentido de la vida*. Editorial Biblos, 2004.

Lo Vuolo, Rubén. *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires, CIEPP, Miño y Dávila Editores, reeditado en 2004.

Lo Vuolo, Rubén; Van der Veen, Robert y Groot, Loek. *La Renta básica en la agenda: Objetivos y posibilidades del ingreso ciudadano*. CIEPP/ Miño y Dávila / Red Renta Básica, 2002.

Mac Laren, Peter. *La vida en las escuelas*. México, Editorial Siglo XXI, 1994.

Maci, Guillermo en *Yo mismo y yo*. Buenos Aires, Editorial Letra Viva, 2000.

Menem, Carlos Saúl. *La batalla de la educación*. Actualización política Número 4, 1992.

Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. *La política universitaria del Gobierno Nacional*, Buenos Aires, 1996.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ley de Educación Nacional, Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Documento para el debate, Buenos Aires, 2006.

Mumford, Lewis. *Tiempo y Dominación*. Madrid, Editorial Alianza Universidad, 1971.

Nino, Carlos Santiago. *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires, Editorial Astrea, 1987.

O' Donnell, Guillermo. *El estado Burocrático Autoritario*. Editorial B, 2da. Edición, 1996.

Todorov, Tzevan. *La conquista de América. La cuestión del otro*. México, Editorial Siglo XXI, 1987.

Touraine, Alain. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2006.

Weber, Max. *Escritos Políticos I y II*. Folio Ediciones, 1982.