

“Resistir e insistir con inteligencia crítica, porque responsable” Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina¹

Carlos A. Cullen²

Resumen: La Filosofía de la Educación en América Latina, presenta una situación variada, compleja y dinámica, y optando por una filosofía situada. Se pretende mostrar que hay tres tareas básicas para la filosofía de la educación hoy y aquí: redefinir lo público, enfatizar la relación del conocimiento (y no la mera información) con la educación, y la dimensión ético política de los problemas educativos. Se resume la tarea y el sentido de la filosofía de la educación como “resistir e insistir con inteligencia crítica y responsable”.

Palabras claves: Pensamiento crítico. Espacio público. Ética

**“Resist and insist with critical intelligence, because responsible”
Tasks and senses of Philosophy of education in Latina America**

Abstract: The Philosophy of Education in Latin America, presents a variant situation, complex and dynamic, and choosing for a situated philosophy. It is

¹ Este trabajo fue originariamente un documento encomendado por ANPED, para el encuentro del año 2005. En una versión corregida está publicado en el libro de mi autoría: *Resistir con Inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, editado en México en el año 2007 por la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, organización no gubernamental dedicada al trabajo reflexivo y crítico con el magisterio. Es trabajando con estos colegas y amigos con quienes pude contrastar muchas de estas ideas.

² Profesor Titular Plenario en la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: cacullen@ciudad.com.ar

aimed to show that there are three basic tasks for the philosophy of education today and here: redefine public, emphasize the relation of knowledge (and not mere information) with education, and the ethical political dimension of educational problems. The task and the sense of the philosophy of education are summarized as “resist and insist with responsible and critical intelligence”.

Key terms: Critical thinking. Public space. Ethics.

**“Resistir e insistir com a inteligência crítica, porque responsável”,
Tarefas e sentidos da filosofia da educação na América Latina**

Resumo: A Filosofia da Educação na América Latina apresenta uma situação variada, complexa e dinâmica optando por uma filosofia situada. Pretende-se mostrar que existem três tarefas básicas para a filosofia da educação hoje e aqui: redefinir o público, enfatizar a relação de conhecimento (e não a mera informação) com a educação, e a dimensão ético-política dos problemas educacionais. Resume-se a tarefa e o sentido da filosofia da educação como “resistir e insistir com inteligência crítica e responsável”.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Espaço público. Ética

A manera de reflexión preliminar

Quisiera empezar por reconocer que hablar de filosofía de la educación en América Latina nos pone ante una situación variada, compleja y dinámica.

1) Es *variada*, porque los desarrollos del campo en nuestros diversos países, y aún dentro de cada uno de ellos, tienen tradiciones distintas, status académicos diversos, y conflictos específicos en relación a su lugar en la formación de los docentes y de los pedagogos.

En estas variadas tradiciones quisiera señalar algunas cuestiones: la forma de relacionar la filosofía de la educación con la muy fuerte y potente tradición de pensadores del campo en América Latina, sobre todo en lo que hace a la relación de la educación con la política y con los proyectos históricos libertarios

el lugar de la educación pública, gratuita, laica y obligatoria, y las tensiones y articulaciones con la educación confesional y/o privada.

La permeabilidad mayor o menor a las corrientes pedagógicas provenientes de otros medios, como es ejemplar el caso de la Escuela Nueva

Las formas que tomaron las reformas educativas, en particular las etapas que se pueden identificar como las del “desarrollo”, de la “tecnocracia”, y la última oleada de reformas impulsada desde principios del modelo neoliberal hegemónico.

Hay también “status académicos” diversos, lo cual se nota por un lado, en los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación o pedagogía, así como también en los de filosofía, y, por otro lado, en las alternativas de ubicación “disciplinar” de la filosofía de la educación, desde considerarla parte constitutiva de la filosofía práctica, hasta considerarla meramente una “filosofía aplicada” a problemas educativos.

Es interesante, en este sentido, los “referentes” diversos: en un caso, pareciera que este referente lo constituye la “pedagogía”, como campo integrado, en el otro, pareciera más bien ser el referente las “ciencias de la educación”, como campo “yuxtapuesto” de diversas disciplinas sociales o humanas.

Finalmente, es bueno señalar la diversidad de enfoques frente a los conflictos específicos, en el campo de la formación docente entre los que destacamos:

-si tiene que estar presente o no para todos los docentes, o sólo para los de algún nivel

quién o quiénes pueden enseñar Filosofía de la Educación

-si tiene que ocupar un lugar disciplinar en el currículo o meramente transversal.

2) Es *compleja*, porque se da con mucha frecuencia una tendencia a un uso superficial y ecléctico de categorías filosóficas para definir situaciones educativas, con el riesgo de un uso pre-crítico de las mismas, que terminan siendo casi meros “estereotipos”, o “modas”. Hay también una tendencia, no menos frecuente, a un uso descontextualizado y abstracto de autores y planteos filosóficos. Finalmente se da también el problema por parte de los mismos filósofos que han escrito o dado clases en el área de filosofía de la educación, con una marcada tendencia a un uso “abstracto y formal” de categorías, o puramente “descriptivo” de opiniones de filósofos sobre la educación

3) Es *dinámica*, porque el discurso pedagógico es un campo particularmente apetecido en la lucha por la hegemonía social, es decir: la búsqueda de consensos, lo cual hace que la reflexión filosófica sobre la educación oscile (y vacile) entre el nivel macro de las legitimaciones de las cambiantes políticas educativas, los niveles, más contextualizados, de instituciones fuertemente en crisis, y los niveles de exigencia creciente que provienen de las prácticas de formación docente y de enseñanza cotidiana. Detrás de esta lucha están las representaciones cambiantes sobre el supuesto “potencial” conservador o transformador que se le atribuye a los procesos educativos.

Este señalamiento previo me ayuda a aclarar que este trabajo no se propone hacer un diagnóstico o pasar revista a qué sucede hoy con la “filosofía de la educación” en América Latina. Más bien nos proponemos, como parte de esa variedad, complejidad y dinamismo, sugerir algunas ideas que puedan ayudar a diseñar “sentidos y tareas” a una filosofía de la educación en América Latina.

Lo haremos en tres momentos. En primer lugar, una pregunta: filosofía de la educación, ¿dónde habitas?. La intención de esta pregunta inicial es recortar de alguna manera perspectivas posibles para comprender el objeto de esta reflexión.

En segundo lugar, otra pregunta: filosofía de la educación, ¿contra qué te resistes?-. La intención de esta pregunta es identificar ciertos objetos críticos para pensar la educación.

En tercer lugar, todavía una pregunta: filosofía de la educación, ¿por qué insistes?.

Aquí la intención es sugerir algunas cuestiones que muestran la necesidad y los aportes posibles de la filosofía de la educación en América Latina.

La filosofía de la educación y su hábitat

Partimos del supuesto que el fundamento de la filosofía tiene que ver con el estar, meramente estar³, o, más precisamente, con saber estar.

³ Categoría central del Pensamiento de Rodolfo Kusch. Cfr. *América Profunda*. Buenos Aires: Bohnum, 1975. Su obra completa está editada en cuatro tomos por Editorial Ross, Rosario, Argentina.

Desde esta “gravedad” del pensamiento, que nos sitúa en un aquí y en un ahora, podemos con libertad discutir si acaso el fundamento es la misma inteligibilidad de la realidad, si acaso sólo un “cogito” bien disciplinado puede fundamentar una inteligibilidad posible, si acaso hay un nivel más radical que el de estas “metafísicas”, como ontología fundamental y destinación del ser como acontecer (y no como esencia o como sujeto), o si acaso todavía hay algo más originario que la misma ontología, de otro modo que ser, que es la interpelación del otro como exterioridad radical, que nos constituye no meramente como contempladores de lo que es, o constructores de la objetividad y legisladores de la moralidad, o como el ahí donde el ser-acontecer se manifiesta, sino simplemente como responsables, es decir, capaces de responder a la interpelación del otro.

La filosofía de la educación es, ante todo, filosofía sin más, y en tanto tal es importante entender que sus problemas no se sustraen ni a la metafísica (de la sustancia o del sujeto), ni a la ontología, ni a la ética. Por sintetizar de alguna manera los gestos metodológicos que ensayamos desde el estar, hay contemplación de ideas, construcción de objetos, deconstrucción de discursos, vulnerabilidad ante la interpelación del otro. Por eso hay quienes buscan la “esencia” de la educación, la “validez” o “legitimidad” de sus teorías y prácticas, “lo ausente” y “no dicho” en sus presencias y decires, o simplemente “lo justo” por lo que interpela.

Es decir, y desde este “temple filosófico”, la educación es realidad dada, objeto construido, sentido acontecido, rostro interpelante. Lo importante es que esta complejidad de actitudes (teórica, epistemológica, hermenéutica, práctica) que definen la filosofía, lo sean de “una cultura que busca su sujeto” (así define Kusch la filosofía) y no un desfase entre el que piensa y el que gesta. Si sabemos estar, podemos crear el mundo de vuelta, pero sólo si sabemos estar como “vulnerables”⁴, es decir, interpelables por el otro, podremos crear el mundo de vuelta haciéndolo más justo.

Entonces la filosofía de la educación habita donde habita la filosofía sin más. Es decir, siempre está en juego la tensión entre la

⁴ Categoría central del pensamiento de E. Levinas: cfr. *Totalidad e Infinito, Ensayo sobre la exterioridad* Salamanca: Sigueme, 1971, y *De Otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca: Sigueme, 1987.

referencia a lo uno (desde lo “dado” o desde lo “puesto”), la diferencia que se sustrae de todo nombre propio y nos exige nombrar cada vez, y la responsabilidad ante la interpelación del otro como exterior a todo intento de totalización. Es decir: la filosofía de la educación es teoría y práctica, pero es también cuidado atento a lo que acontece y, sobre todo, responsabilidad ante la interpelación del otro.

Desde estos supuestos sobre la intencionalidad de la reflexión filosófica propongo distinguir tres lugares para responder a la pregunta: filosofía de la educación ¿dónde habitas?

- las prácticas sociales de educar, en su amplísima gama, donde siempre podemos rastrear fundamentos filosóficos ético-políticos,

- las disciplinas científicas o teóricas que se ocupan de la educación, donde siempre está en juego una forma de entender la ciencia, la teoría, los métodos, los sistemas de categorías, las argumentaciones y contra-argumentaciones,

- el campo problemático, resultante de los entrecruzamientos de poderes hegemónicos y subalternos, que atraviesan las prácticas y los saberes, y donde la tensión entre “hábitos” (en el sentido de Bourdieu) y “hábitos electivos” (en el sentido de las virtudes aristotélicas) plantea alternativas críticas, que es necesario pensarlas.

La filosofía de la educación como forma de resistencia

Acá radica el núcleo fuerte de lo que estamos meditando. El supuesto es que las prácticas educativas, asumidas críticamente, se constituyen en un fuerte factor de resistencia, frente a las estrategias teórico-prácticas de un pensamiento único, como el gran legitimador de una situación de exclusión y de dominio.

En este sentido, la tarea de la filosofía de la educación es, en primer lugar y como forma de resistencia, ayudar a liberar este potencial crítico de la educación, empezando por saber ver sus formas, participar de sus intentos, y entonces proveer de argumentos más sólidos para sostener ese potencial crítico de las prácticas, y – desde allí – llevarlo también a la discusión de los foros académicos y políticos.

También, y como otra estrategia de resistencia, la filosofía de la educación puede dar elementos para deconstruir representaciones sociales e históricas “naturalizadas”, tanto de la escuela, como de los roles de educador, educando, técnico o cientista, político. Esto implica repensar y argumentar en torno a las mentadas relaciones entre educación y sociedad, educación y poder, educación y trabajo, educación y salud.

En tercer lugar la filosofía de la educación puede entenderse como una forma de resistencia que denuncie las crecientes estrategias depotenciadoras de la crítica, que tienden a dar una visión fragmentaria del sujeto de la educación, una visión meramente instrumental de las instituciones, una visión apolítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una estrategia mercantil en las evaluaciones y acreditaciones.

En la dirección de estas tareas hemos desarrollado una manera de entender el pensamiento crítico como modo de definir la racionalidad que pueda hacerse cargo del campo problemático de la educación, como forma de resistir con inteligencia (CULLEN, 2004, p. 17-46).

Tres pasos definen el pensamiento crítico que constituye la filosofía de la educación:

- la relación de la teoría con la práctica, que es el momento dialéctico del pensamiento crítico, sabiendo que esta relación tiene un supuesto doble: que es posible representarse conceptualmente las prácticas educativas y nombrarlas, discutiendo los límites de la ilusión de poder transparentarlas totalmente, y, por otro lado, que es posible realizar la teoría, es decir, transformar la realidad y no sólo pensarla, discutiendo también los límites de la ilusión de creer que basta pensar y/o decir algo para cambiar las prácticas

- la relación de los discursos “dialécticos” con las tradiciones y las comunidades de interpretación (verdaderos territorios de poder). Es el momento hermenéutico del pensamiento crítico, donde también hay que contar con dos supuestos. que la necesidad de deconstruir la ilusión de la transparencia, porque hay ambigüedad, simulación, olvido, represión, nunca nos hace totalmente transparentes (la falacia de la explicitación, de la que habla Alvarez Boitía), y, por otro lado, que reconocer el ámbito

de la microfísica del poder, es decir, las relaciones de disciplinamiento y de biopoder, abre la posibilidad de transformar el dominio en poder libre, pero puede también deslizarse hacia una peligrosa estetización de la política, confundida meramente con un “cuidado de sí”.

- la interpelación (o relación sin relación) del otro que es siempre una exterioridad, en relación tanto a la representación como a la interpretación. Es el momento ético del pensamiento crítico, porque no se trata sólo de reconstruir la verdad como “resultado más el proceso” (Hegel) ni de deconstruir (con un “salto atrás”, Heidegger), sino que se trata de poner la cuestión de la justicia como lo más radicalizado del pensamiento mismo. Acá hay dos consecuencias: por un lado, que la dimensión ético-política es constitutiva de la educación misma, y, por otro lado, que no basta atender a la relación identidad y diferencia, sino que a estos dos términos el pensamiento crítico tiene que agregar, como la instancia que los atraviesa desde la justicia, la alteridad.

Filosofía de la educación: motivos de una insistencia

Entendido que hacemos filosofía de la educación situada, y que la entendemos básicamente como pensamiento crítico, con sus tres momentos: dialéctico, hermenéutico y ético, podemos ahora explicitar algunos motivos de porqué insistir en la perspectiva filosófica de los problemas educativos.

Digamos una razón más amplia: los educadores necesitamos hoy aumentar nuestra “potencia de actuar”, que, como dice Spinoza, consiste en poder constituirnos en causa adecuada de los que sucede, y no ser meramente pasivos frente a lo que acontece. La única forma de constituirnos en causa adecuada, es decir en “agentes”, es entender críticamente lo que acontece, y no quedar sometidos a un mero juego de causas exteriores, que nos depotencia y nos entristece, porque entonces “no tenemos nada que hacer”, o “esto nadie lo cambia”, o “no queda otra para seguir en carrera”.

Señalo tres problemas que me parecen centrales en el campo educativo hoy en América Latina, que, por otro lado, actualizan y

resignifican los grandes ideales de nuestra tradición pedagógica, que va desde Martí, Simón Rodríguez, Bello, Sarmiento, entre otros, hasta Freire y todo el movimiento de la pedagogía de la libertad y la pedagogía crítica.

1 La urgente redefinición de lo público

Uno de los síntomas más claros de la crisis contemporánea está ligado a la manera de entender lo público. En América Latina me parece que este tema está, además, atravesado por las difíciles situaciones relacionadas con la estrategia actual de globalización excluyente (Hinkelammert) y por la historia de los últimos cuarenta años de terrorismos de estado, primero, y progresivo abandono de las políticas públicas, desde la década del 90.

En tres sentidos, por lo menos, me parece que debemos insistir críticamente en pensar lo público en su relación con la educación:

- qué significa hoy escuela pública. Esta cuestión está ligada a la necesidad de volver a instalar la cuestión política de la educación, y por lo mismo los criterios de justicia, frente al progresivo deslizamiento hacia una mercantilización creciente del campo, donde conceptos como “calidad de la educación” y “educabilidad” han ido ganando terreno, al amparo de claros procesos de desfinanciamiento de la educación y de caóticos procesos de descentramiento educativo, con pérdida de políticas comunes y, sobre todo, justas para toda la población.

Sin duda que acá está en juego el tema de la “igualdad de oportunidades”, pero esto tiene que ser repensado junto al tema de los diferentes puntos de partida, ya que es ilusoria la igualdad educativa si no atendemos a las profundas diferencias sociales que atraviesan nuestros países, e, incluso a diferencias culturales, que no son tomadas en cuenta.

El rol homogeneizador de la escuela pública no puede entenderse hoy sin atención a las desigualdades, ni tampoco entenderlo en términos de indiferencia o desprecio frente a la diversidad cultural, que siempre esconde la pretendida hegemonía de un sector y “su” cultura.

Un problema particular dentro de la redefinición de lo público es resistirse a la visión iluminista que ha tendido a contraponerlo a lo

popular. El tema de la educación popular (con larga tradición en América Latina) es un tópico que puede ser pensado para insistir en la idea de la “escuela como vigencia de lo público”.

Cuando se habla de redefinición de lo público es importante atender no sólo a la crisis de un modelo político, ligado a la representación más o menos calificada, como única forma de democracia, sino también a los roles nuevos que juegan los movimientos sociales y la sociedad civil en su conjunto, atentos, sin embargo, al riesgo corporativista y a una simplificada manera de plantear la influencia del mercado.

Otro tópico para tener en cuenta es la confusión del espacio público, que es necesario redefinir, con la llamada “opinión pública”, sobre todo cuando la tomamos acríticamente desde la supuesta democratización de los medios de comunicación masivos.

Cuando hablamos hoy de escuela pública e insistimos en la necesidad de resistir a su mercantilización es necesario que superemos visiones estrechas del problema de lo público, que tuvieron su importancia y fueron factor de progreso en otra época, pero que hoy necesitan redefiniciones.

- lo público como criterio de legitimación de los saberes que circulan en la escuela. En otros lugares he tratado in extenso este tema. Traigo aquí las ideas básicas: Por de pronto, la publicidad de los saberes tiene que ver con su misma universalidad de exposición. Los saberes son públicos, porque son saberes expuestos a todos y, por lo mismo, opuestos a aquellos saberes, destinados sólo a “algunos” iniciados, a aquellos saberes segregacionistas, separatistas, es decir: secretos. La escuela es vigencia de lo público, porque en ella los “secretos” no tienen lugar. Por definición, y por función social, la escuela abre, publica, patentiza los saberes.

En segundo lugar, la publicidad de los saberes tiene que ver con su condición de estar expuestos al contraste y al cuestionamiento de todos. Es decir, que sean criticables, modificables, contrastables. En definitiva, que tengan la ineludible marca de la historicidad, sin ilusionarse con ser la última palabra. Esto lleva a comprender lo público, como un espacio

de diálogo, de contrastes, e incluso, de conflictos, resolvibles desde el diálogo de razones y no desde las imposiciones de poderes. Todo esto se traduce en una pedagogía de lo público, entendido como el ámbito de la pregunta, de la construcción, de la articulación, de la significación. Eso que Bachelard llamaba el “racionalismo enseñante”, es decir: abierto y expuesto permanentemente al diálogo, ciertamente disimétrico, entre el que enseña y el que aprende, pero donde el saber, no se aloja en un lugar determinado por posiciones de poder, sino en el movimiento mismo de la interrogación continua.

En tercer lugar, la publicidad de los saberes, que tiene que ver con su legitimación social, hace que la función de la escuela pase por la intencionalidad de generar las condiciones, para un proyecto común. Porque lo público, no es solamente la universalidad sin restricciones y sin expropiaciones, y la historicidad sin cotos y sin censuras, sino que es también la posibilidad de un proyecto común. Porque lo público, no es solamente el espacio de todos y abierto siempre a lo nuevo, sino que es también el espacio para todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro. Es el espacio de la justicia (CULLEN, 1997).

Finalmente, lo público como espacio político para el ejercicio de la ciudadanía. ¿Cómo entender el espacio público como formador de la ciudadanía?. Es importante atender al debate actual sobre este tema, desde la memoria histórica que acentuó sucesivamente la “pertenencia” (y por lo mismo, la identidad) y el “derecho” (y por lo mismo, la igualdad). Si la escuela tiene que formar ciudadanos, tenemos que redefinir el espacio público de la participación. A modo de síntesis del debate actual, condensamos la discusión en, por lo menos, tres posiciones: reconstrucción normativa del contrato social, deconstrucción crítica de las representaciones políticas, que permita radicalizar la democracia como “apuesta”, y postulación de un espacio público intercultural.

En el actual contexto de la globalización, claramente injusto y de pensamiento único, es decir secularización disfrazada de pseudo-monoteísmo, es necesario repensar los contratos y las apuestas. Acordamos con la posibilidad de avanzar en la posibilidad de un

“consenso sobre principios de justicia como equidad, superpuesto a disensos en las formas e ideales de vida” (Rawls, Habermas). Es decir, simpatizamos con la idea de un espacio público de derecho internacional o cosmpolita, como una posibilidad de crítica a la injusticia del modelo y, sobre todo, a su impunidad. Acordamos también con la posibilidad de avanzar en un pensamiento crítico abierto a la diferencia y lo que acontece dislocando las certezas y las seguridades de las representaciones (Derrida, Badiou, Foucault, Laclau). Es decir, simpatizamos con la idea de un espacio público de redes vinculares de sujetos no sujetos o movimientos sociales o aprendizajes colectivos, que vayan generando consensos en una verdadera lucha contrahegemónica.

Sin embargo, y por la misma razón que nos hace intentar reconstruir bases normativas para el contrato social y deconstruir fijaciones ilusorias para la apuesta por un futuro mejor, por estas mismas razones criticamos la supuesta desculturización del espacio público. Por el contrario, sólo mediando un espacio público intercultural es posible priorizar la justicia, en sentido fuerte, sobre la mera equidad contractual o la mera fidelidad al acontecimiento (CULLEN, 2003).

En la educación ciudadana los desafíos son trabajar la pertenencia como crítica y abierta, e insistir en la igualdad y el derecho, pero como vigente y concreto. La cuestión “intercultural” (que no es el mero multiculturalismo) y los nuevos movimientos sociales, son quizás señales de un camino a recorrer.

2 El lugar del conocimiento en la educación

Un segundo tema central de insistencia es el lugar del conocimiento en la educación. Aquí el problema radica en la creciente confusión entre conocimiento e información. No es lo mismo estar informados que conocer. Esto plantea cuestiones relacionadas con la llamada “sociedad del conocimiento”. Nuestra hipótesis de trabajo es que hay una intencional confusión, porque en realidad, en el mejor de los casos, estamos en una sociedad de la información. Esto tiene que ver con el ocultamiento de las relaciones de producción, circulación y validación de la información, de

su mero “uso”, o, mejor, consumo. Esto lleva, en realidad, a un verdadero “fetichismo de la mercancía”, no como atributo meramente del trabajo como valor de cambio, sino también del conocimiento como valor de cambio, justamente confundido con la mera información.

La relación entre conocimiento e información es la cuestión central. Lo que me animo a hipotetizar es que hay una creciente confusión del conocimiento con la información, y que acá se puede encontrar alguna clave explicativa de lo que está pasando, y, simultáneamente, se puede precisar el gran desafío educativo, en los tiempos que corren.

Es un dato incuestionable, me parece, que el desarrollo tecnológico nos ha permitido alcanzar formas inéditas de producir, disponer y hacer circular la información. Más aún, nos está obligando a tener que definir la información misma como algo, quizás, distinto de lo que habíamos supuesto.

Está claro que la información no son meros “datos”, que están ahí, como cosas u objetos inertes, o útiles listos para disponer de ellos de cualquier modo. Al contrario, la información es cada vez más un “objeto complejo”, donde hay implicados procedimientos y relaciones, muy alejados de la aparente inmediatez de lo “dado”.

La información no es algo que se “observa”, en todo caso, es algo con lo que puede “operarse”, y que tiene una lógica relativamente autónoma, en relación al que la busca.

Lo nuevo, sin embargo, no radica en la “desnaturalización” del dato o del hecho, operación que casi cien años de crítica al positivismo se encargó ya de hacer, sino que esa desnaturalización no se la hace ahora en nombre de las “intencionalidades significantes” (la dación de sentido, de la que habla Husserl) de los sujetos que conocen, sino que es la misma producción de la información, con su lógica de selección, almacenamiento y programación, la que limita, de alguna manera, la intención significativa del sujeto que conoce.

Los esquemas históricos con que hemos teorizado la “materia” del conocimiento, es decir: la “información que nos da la realidad”, se ven afectados con esta manera de entender hoy la “información”. Así, por ejemplo y nombrando los modos más fuertes de nuestra tradición

de pensamiento, la tensión entre “apariencia” y “esencia” (la abstracción metafísica), entre “fenómeno” y “objeto” (la síntesis trascendental), entre “mundo natural” o “hechos” e “ideas” o “sentidos” (la reducción fenomenológica), entre sentidos “presentes” y “ausentes” (la tarea de la hermenéutica), son hoy insuficientes para caracterizar la relación con la información en el acto de conocimiento.

Es que la información, como aquella “materia” de la que disponemos para conocer, es, como reflexionó hace unos años Guy Palmade, el resultado de sucesivas “en-formaciones”, es decir, haber puesto fuera, en-formar, que van construyendo una realidad cada vez más alejada de las formas sensibles, los fenómenos o el mundo natural, o la ambigüedad del lenguaje.

Glosando libremente a Husserl, ¿no estamos hoy ante la necesidad de hacer una “epojé” (suspensión del juicio), ante la tesis o posición informática, que consiste en tomar como “inmediata” la visión informatizada del mundo?

Es decir, me parece importante reflexionar más a fondo sobre esta cuestión. Destaco dos cosas: que la información está del lado de lo que tenemos que conocer, de lo que da que pensar, y, en segundo lugar, que la información, sin embargo, es el resultado más el proceso de complejas operaciones de “en-formación”, que la van determinando como esta información y no otra.

3 La vapuleada cuestión de la crisis del sujeto

En realidad, el por qué insistir en hacer “filosofía de la educación” tiene que ver con resistirse a todas las formas de querer producir una “borradura” del sujeto, es decir, parafraseando una vez más a Spinoza, debilitando la “potencia de actuar”. Sin duda que lo reflexionado sobre lo “público” y sobre el “conocimiento” son insistencias críticas en dos aspectos centrales de la subjetividad (y, por lo mismo, de la educación): el ciudadano, y el cognoscente. Quisiera terminar este artículo insistiendo en un tercer aspecto de la subjetividad, central en la tarea educativa: el sujeto moral.

¿Cuáles son los “nombres” del sujeto moral? ¿Qué ideales de madurez moral conforman el núcleo fuerte de la educación ética hoy día?

Es interesante presentar el tema desde una identidad narrativa, contando una historia, que opera como memoria y fuente de sentidos para el planteo y el debate hoy día⁵.

Había una vez que el ideal de madurez moral fue pensado como “prudencia”, luego como “autonomía moral” y finalmente como “responsabilidad”.

a) El primer nombre de la madurez moral y de la buena ciudadanía, la prudencia, tiene que ver con un trabajo de la inteligencia en relación con el deseo y con el poder. Pero ese trabajo, que básicamente es de deliberación para elegir el justo medio, supone la “astucia”, y puede engendrar la confusión con el “cálculo” y con la “indiferencia”. Lo común a esta forma de entender la madurez moral y buena ciudadanía es, en definitiva, la virtud, el hábito del justo medio, el cuidado de sí mismo, por la astucia, la prudencia o la indiferencia. El trasfondo es, en definitiva, la pertenencia a la naturaleza, al orden “dado”, donde el deseo y el poder, que son naturales, pueden ser fuente de desorden, y donde la razón –astuta, deliberativa, calculadora, sostenedora- permite cuidarse a sí mismo, no perderse, ser feliz, en última instancia.

Es bueno atender a que la prudencia es una virtud dianoética, es decir, intelectual, pero de una razón práctica, no teórica ni productiva. Como es una virtud, se trata de un hábito, y esto implica que es efecto de la educación y de la costumbre, pero como es deliberativa con razones, implica que es un trabajo de discernimiento de lo que sea bueno o malo, correcto o incorrecto.

Lo más significativo para la educación ética y ciudadana de esta primera forma de entender la madurez moral y la buena ciudadanía, se puede resumir en lo siguiente: la fuerte convicción que nuestras acciones pueden ser acompañadas de razones y que estas razones tienen que ver con las prácticas sociales de los hombres prudentes, y con la adecuación a las leyes y costumbres buenas.

⁵ Hemos trabajado este tema en el libro *Resistir con Inteligencia. Temas de Ética y Educación*, editado por Pueblo Nuevo-Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 2007, especialmente p. 71-96.

Es que en el plano de la acción humana siempre podemos elegir, y la elección consiste en poder “persuadir” nuestros deseos y pasiones, para dirigirlos hacia el fin natural y socialmente bueno.

b) el segundo nombre es la autonomía del juicio moral. En paralelo con la reflexión “epistemológica”, el mundo moderno trabajará hasta el cansancio la otra cuestión de la subjetividad: cómo usar bien la razón, para poder fundamentar acciones que sean legítimas. Es acá donde nos parece que, rápidamente, y en la misma línea de una filosofía crítica, se instala la que podemos llamar constricción ética, en relación al buen uso, ahora práctico, de la razón. Es constricción, porque la razón práctica va a quedar limitada, en su uso moral, a cierto disciplinamiento normativo y crítico de la libertad. Somos libres para actuar de acuerdo a las máximas que queramos, pero esta libertad está fuertemente restringida, si pretendemos dotar a esas normas de validez moral. También en forma paralela, no hay acción moralmente valiosa sin una intención moralmente legitimada, como no hay conocimiento científicamente cierto sin una síntesis epistémicamente válida.

Por supuesto, como sabemos, el método científico y las obligaciones morales responden al uso correcto de la razón “pura”: limitada al campo de la experiencia posible, tratándose de la ciencia; autónoma de toda otra ley, que no sea la de la misma razón pura, tratándose de la moral.

Las diferencias, las diversidades, quedan para el campo de los objetos posibles de la experiencia, y de los bienes y fines para la acción. La forma de la cientificidad, como de la moralidad, no admite diferencias, y no las admite, porque se funda en la naturaleza misma de nuestra razón, que es igual, porque tiene toda la universalidad y necesidad de un a priori.

Lo incondicionado es la igualdad. Lo natural – y culturalmente condicionado son las diferencias en el uso que hacemos de esa facultad de ser sujetos, razón, libertad, derecho natural. Y aún en ese “uso” estamos todos igualmente constreñidos, si pretendemos que los conocimientos tengan validez científica o las acciones legitimidad moral.

La diferencia hace problema, porque la igualdad constitutiva, el a priori como “yo trascendental” o como “Faktum rationis”, legisla sobre representaciones “empíricas”, para constituir objetos científicos,

o bien sobre “máximas” o “bienes” naturales o sociales, para constituir normas morales. Por eso, la ciencia y la ética son universales, valen para cualquiera, pero lo son por su forma, porque sus objetos o contenidos dependen de singularidades o particularidades.

Lo importante de la autonomía, para la educación, radica en sostener la posibilidad de ser agentes libres, no sujetos a ninguna otra ley que no sea la de la razón mismo en su uso “puro práctico”. Es decir, no son motivos “morales”, ni la presión social, ni las inclinaciones naturales.

Una forma de entender la autonomía, que nos parece más amplia y fecunda que restringirla a la intención y al juicio, es la spinociana de la “potencia de actuar”, es decir, ser agentes y no quedar sometidos al mero juego de causalidades exteriores. Es interesante, además, su reflexión en torno a la alegría, como síntoma, justamente, del aumento en la potencia de actuar.

Educar para la autonomía es educar para la libertad al actuar y para la alegría, lo cual profundiza el ideal de la prudencia como educación para la virtud o el justo medio en la búsqueda de la felicidad, y, sobre todo, la libera de sus condicionamientos naturales y sociales, y de sus posibles deslizamientos hacia la mera “astucia” o el “cálculo” utilitario.

c) Finalmente, y como escena contemporánea del debate en torno a la subjetividad moral, aparece la cuestión de la responsabilidad, como “iniciada” en la interpelación del otro en cuanto otro.

Ciertamente, el espacio de la ética sólo es posible más allá de toda violencia, sea como fundamentalismo moral (y como su crítica desde la autonomía), sea como escepticismo moral (y como su contrapartida desde la prudencia).

No es la violencia de la imprudencia o de la heteronomía la que nos hace vulnerables. Es la vulnerabilidad, entendida como responsabilidad por el otro, la que puede resistir a la violencia, que siempre se ejerce en nombre de la totalidad, siempre se ejerce pretendiendo representar el “bien” contra el mal, la fe contra la infidelidad, la razón contra la sinrazón, la civilización contra la barbarie. Y siempre en esa representación de la totalidad, aparecen los semejantes, los compatriotas, los auténticos, es decir, los que son como yo.

El otro, como prójimo, es justamente el irrepresentable. Por eso, la relación con el otro no se deja totalizar, ni en una especie, ni en un concepto, pero tampoco se deja diferir, como si fuera simplemente lo otro de sí mismo y entonces nuevamente la totalidad. Esta ahí, cara a cara, como dice Lévinas, como palabra que interpela, no como noema, o término de mi intencionalidad de sujeto, ni como claro en el bosque, excediendo, como nada, mis significaciones mundanas. No. Está como el otro, más allá de mi subjetividad y de mi ser ahí, más allá de la naturaleza y de la historia. Simplemente como otro, del cual soy responsable, y puedo responder a su llamado, precisamente porque soy vulnerable, radical exposición al otro de mi totalidad, precisamente, de nuevo, porque no lo puedo totalizar, ni a mi goce, ni a mi trabajo, ni a mi conocimiento. El otro es siempre una “exterioridad”.

Es cierto. Estamos demasiado identificados con Odiseo, con Ulises. Siempre estamos retornando a nosotros mismos, a esa Ítaca, que hace de nuestro viaje, de nuestra aventura, de nuestra salida a lo diferente, siempre una nostalgia del regreso. Simplemente una nostalgia, que quiere decir el dolor que nos produce el mismo retorno, el dolor de la lejanía. Pero es aquí donde, ilusoriamente, no somos vulnerables. Somos o nos creemos, astutos, como Ulises. Siempre encontraremos el recurso para que el otro no interrumpa el viaje del retorno a nosotros mismos. Porque somos astutos, los otros, menos astutos, son los vulnerables. Y esta es la violencia. Si, en cambio, nos supiéramos radicalmente vulnerables, en el sentido de responsables del otro, no necesitaríamos astucia para destruir o acorralar al otro, sino simplemente, palabra para responder su llamado y dialogar con él. Es decir, barruntaríamos la paz.

La violencia siempre es astuta, porque se supone invulnerable, porque cree que puede oír el canto de las sirenas, sin quedar presa de la seducción. La vulnerabilidad, en cambio, siempre es responsable, porque se sabe expuesta a la exterioridad del otro, que no amenaza su mismidad, sino que la salva de su encierro, de su totalidad ilusoria o angustiante, y la convoca. La violencia es “muerte” del otro y de mí mismo. La responsabilidad es “vida” del otro y de mí mismo.

Cito a Lévinas (1974, p. 110-111), en quien se viene inspirando esta reflexión:

A partir de la responsabilidad, siempre más antigua que el conatus de la sustancia, más antigua que el comienzo y el principio (del sujeto), a partir de lo an-árquico, el yo vuelto a sí, responsable del otro-es decir rehén de todos, sustituto de todos por su no intercambiabilidad misma – rehén de todos los otros, que precisamente otros no pertenecen al mismo género que yo, porque soy responsable de ellos sin preocuparme por su responsabilidad con respecto a mí, porque, aún de ella, soy, al fin de cuentas, y desde el comienzo, responsable. El yo, yo soy hombre que soporta el universo, “pleno de todas las cosas”.

En este sentido, me parece pertinente que Levinas llame responsabilidad a esa vulnerabilidad radical, que nos constituye como esa pasividad resistente a la tentación de incluir al otro en algún tipo de totalidad, para, entonces, excluirlo como exterioridad. Pero también me parece pertinente que Derrida llame responsabilidad a ese “hablar del fantasma, incluso al fantasma y con él” ya que se trata de un “más allá de todo presente vivo, en aquello que desquicia el presente vivo, ante los fantasmas de los que aún no han nacido o de los que han muerto ya, víctimas o no de guerras, de violencias políticas o de otras violencias” (DERRIDA, 1995, p. 12-13).

Que la responsabilidad comprometa el presente vivo ante la llamada del próximo, me parece un buen argumento contra el escepticismo, y entonces poder hablar de la justicia. Que la responsabilidad desquicie todo presente vivo, ante los espectros y fantasmas, me parece también un buen argumento contra el fundamentalismo, y entonces poder universalizar la justicia.

El tema de fondo es que no basta denunciar la violencia política como la “técnica racional de la guerra”, o como la “ilusión omnipotente de la amistad”. Si ustedes quieren, temo a la confusión entre moral y monoteísmo, como le temo a la confusión de moral con politeísmo. Ni mera exterioridad interpelante, ni mero fantasma desquiciante, aunque ambas responsabilidades sean necesarias para entender la no-violencia. Pero, justamente, de lo que se trata es de la justicia, la posibilidad del espacio que, en ambas responsabilidades, la que viene de la interpelación del otro próximo y la que viene del fantasma lejano, abre un espacio

para la convivencia. A este espacio, insisto, no encuentro mejor manera que llamarlo que el espacio público, pero, como potencia de actuar con pertenencia y con derechos, y entonces, es este espacio el que tenemos que volver a resignificar.

Y es acá donde sostengo, hace tiempo, que es la educación el espacio de vigencia de lo público y, por eso, el tiempo de la esperanza.

A la luz de todo esto, resumo mi posición en proponer la filosofía de la educación como parte del “resistir e insistir con inteligencia crítica, porque responsable”

Referencias

CULLEN, Carlos. *Crítica de las Razones de Educar*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

_____. El espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. En: REIGADAS, C.; CULLEN, C. *Globalización y Nuevas ciudadanías*. Mar del Plata: Ediciones Suárez, 2003. p. 53-69.

_____. Racionalidad y Educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación. En: CULLEN C. (comp) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía, 2004. p. 17-46.

DERRIDA, J.: *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, Madrid, Trotta, 1995

KUSCH, Rodolfo. *América Profunda*. Buenos Aires: Bonum, 1975.

LÉVINAS, E. *Totalidad e Infinito, Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sigueme, 1971.

_____. *De Otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sigueme, 1987

_____. *Humanismo del otro hombre, México, Siglo XXI, 1974.*