

Resumen

Intento reflexionar filosóficamente desde el aula, espacio donde estás tú, profesor, y ellos. El aula es un interior, con su exterior; como una caverna. Propongo quedarnos en el fondo de ella, pensando junto con los demás esclavos. Procesar en el aula los impactos de fuera. Y llevar afuera las características de ese dentro que es el aula filosófica; en diálogos con otros interiores que nos son exteriores. La función filosófica aparece entonces como el movimiento filosófico propuesto también a otros espacios y a los espacios entre espacios. Que se propone que cada docente asuma su responsabilidad ante esta función.

Palabras clave: filosofía, función filosófica, espacio escolar.

ON THE CLASSROOM

Abstract

This paper aims at carrying out a philosophical reflection on the classroom, the space where you, teacher, and the students are. The classroom is an internal space similar to a cave, with its external space as well. I have proposed that we should stay at its bottom, think along with the other slaves, and process the impacts that come from outside. At the same time, I have suggested that we expose its internal characteristics, which form the philosophical lesson, through dialogues with other internal spaces that are external to us. Therefore, the philosophical function becomes the philosophical movement that is also proposed for other spaces and for spaces among spaces. I have recommended that each teacher takes on his/her responsibility in this function.

Key words: Philosophy; Philosophical Function; School Space.

1. El aula, vos, ellos.

Entrás al aula, una más, una de tantas, una de demasiadas, a lo peor.

¹ Escrito en base a la comunicación oral presentada en las Jornadas Nacionales de Filosofía: "Didáctica de la Filosofía". Montevideo, AFU-Inspección de Filosofía, 8 y 9 de julio de 2005

Están: el aula (el espacio), vos, ellos. Tres elementos a considerar, tres aspectos, tres puntos de vista. Voy a desarrollar el primero. Si da el tiempo, digo algo del segundo.

2. El aula, el espacio. Un interior, un adentro, con su *afuera*...

El aula: una caverna.

Me gustaría presentar el aula como una caverna.

Dos espacios bien definidos: aunque no podamos determinar el lugar exacto en que empieza deja de ser *fuera* y pasa a ser *dentro*. Como aquellos interiores profundos a los que los primeros hombres, los cavernícolas, entraban arrastrándose dificultosamente para conectarse con lo que los trascendía: los otros hombres, los animales tan difíciles de cazar y tan fecundos, que los llevaron a inventar el arte, sus divinidades. Es decir, esas cosas que siempre nos exceden, que están fuera de nosotros, pero que las tenemos dentro como aquello que hay que *cazar* y que, cuando lo interiorizamos, cuando nos lo comemos, vuelve a ser algo exterior que desde dentro necesitamos cazar.

A challar a la Pachamama entran al interior de la tierra (entran a *su* interior) los indígenas, como el Inka en el “mito de la escuela”. Para hacerle hijos, para sacar de esa fecundidad ctónica (hananpacha, tierra de abajo) su relación con la inacabable caza del kaypacha (tierra de aquí) siempre “pirinchando” el uránico hurinpacha (tierra de arriba).

Fuera / dentro

Yo querría trabajar el aula y la caverna a partir de esa relación entre lo de afuera y lo de adentro, que es relación entre lo de arriba y lo de abajo, en esa “membrana”² que los junta en nosotros cuando nos junta con los gurises en el aula.

Dentro del útero

“Dentro” donde se está “ante” un “fuera”; *impactado* por lo de afuera. Pero protegido. O por lo menos tenemos un “modelo” de un interior protector: el útero. Lo que ayuda a pensar la escuela como

² Las referencias a la “membrana” usan una fértil sugerencia de Julio Cano que, en su comunicación a estas jornadas se basó en aportes de Francisco Varela.

madre y maestra. (Como Iglesia, también, entonces, *Mater et magistra*). El aula como útero, como un lugar seguro, a salvo de los peligros de afuera, tranquilito, muelle. (Como la sociedad uruguaya, también, entonces; *amortiguadora* según Carlos Real de Azúa). Un lugar donde se puede estar adentro, sentado en posición fetal en los bancos de escuela, como las momias incaicas “en el vientre oscuro y fresco de una vasija de barro”, con tanta seguridad, paz, placidez, dulzura... Tan separado de lo que pasa *afuera*...

Tan separado de lo que pasa afuera que pareciera ser, a veces, que todos los problemas del país y del mundo se resuelven con que todos estén *incluidos* en ese interior, encerrados dentro de ese útero, de donde nunca, jamás, nadie pueda salir afuera a cometer crímenes y atrocidades. De modo que el afuera será seguro cuando todo sea un interior sin exterior, cuando todo esté *dentro*. Fetizado. O al menos fajado, como los niños de antes.

Dentro de la tierra.

“Dentro” es, muchas veces, dentro de la tierra. Donde vamos a estar todos en algún momento. Pero también *dentro* de la tierra mientras estamos vivos, *afuera* del exterior. Un dentro que es un “fuera”: fuera de afuera, fuera de peligro.

Fuera de la sociedad, huyendo de su “luz”, de su verdad, de su racionalidad. Como huyeron algunos por catacumbas; como se metieron algunas logias en túneles oscuros; ciudades enteras ocultas debajo de la tierra, unidas por pasadizos secretos; como se pueden esconder los terroristas; como se reúnen en secreto sociedades secretas y células revolucionarias. Escondiéndose de esa luz que los podía buscar por todas partes, de ese ojo de Dios que todo lo vé desde satélites artificiales y penetra con sus bombas en las más recónditas cuevas. Metiéndose en algún rincón oscuro, que sin embargo tiene su propia luz, que no es la luz del sol, la luz del afuera, sino que es necesariamente, siempre, luz artificial, luz fabricada, creada, por seres humanos. Luz propia, luz interior, hecha por los hombres, con el fuego robado astutamente a los dioses. *Illuminati* en la oscuridad, en lugares cerrados, defendiéndose de la razón de afuera y de arriba, con sus razones de abajo y adentro.³

³ Me inspiró libremente en una charla reciente en el Museo Nacional en que el profesor Celiar Mena Segarra, presentando un libro, se refirió a los túneles de Toledo.

Dentro atravesado...

Pero resulta que es el interior está atravesado por el exterior. La luz de afuera repercute en la madriguera. No sólo en la forma de la luz de la fogata que está afuera de la caverna de Platón, que refracta deformada y engañosa adentro de la caverna, sino que llega también porque cada uno de los integrantes del grupo prisionero es un interior que se ha ido forjando y formando a partir de exteriores que ha interiorizado: la lengua de sus padres; los miedos ancestrales, la religión o irreligión que ha heredado de sus abuelos y tratarabuelos...

Es el exterior que muchas veces lleva a nos unamos en algún dentro. Pero a lo mejor, esos modos de defenderse le han ido haciendo a la humanidad a través de millones de años formas de ver, modos de sentir, que ahora son la sensibilidad del ser humano: sus ojos, sus características biológicas que hoy le hacen imposible ver ciertas cosas, porque le posibilitan ver otras. Modos de defensa que ponen a la humanidad *dentro* de sus límites y *fuera* de la posibilidad de ver *de otro modo* (digamos, por ejemplo, los “colores” infrarrojos y ultravioletas), de modo que su refugio interior ya no puede ser impactado por ciertos rayos exteriores. A lo mejor, ese encerrarse en *bunkers* le ha ido haciendo *lenguas*, culturas, tradiciones, con las que ha ido hablando, interpretando y respondiendo a desafíos exteriores, reales. Millones de años llevó hacer ojos humanos (distintos, por ejemplo, a los de las golondrinas, que respondieron de otro modo a otros desafíos), sensibilidades humanas y *reflejos* humanos que reflejan aquellos problemas por los que se pasó a través de la experiencia de la especie. Miles de años nos han ido construyendo inconscientes colectivos, posiciones corporales, religiones, normas de conducta, relaciones e instituciones sociales, económicas y políticas. Experiencias milenarias han ido tejiendo relaciones entre grupos humanos con diferentes tradiciones, ritos, costumbres, intereses, tales como guerras, revoluciones, alianzas, paces, dominaciones, armisticios, independencias, organizaciones de naciones unidas; y, relaciones dentro de cada dentro humano, entre diferentes subjetividades que son un dentro para el cual cada otro es un exterior conflictivo con el cual se van tejiendo relaciones, con amores, odios, deseos, miedos, desconfianzas, competencias, colaboraciones, simpatías, antipatías, desprecios, envidias...

Dentro del aula

Bueno; todos estos interiores atravesados por exteriores verlos dentro del aula. Lugar de cruce de líneas energéticas diversas, lugar de choque de fuerzas, lugar de ondas que la atraviesan y que ahí repercuten.

Lugar de tensión, lugar de conflictos, lugar que ya ha asumido ciertas formas de procesamiento de los conflictos. Lugar en conflicto, problemático, en pugna, en crisis. El aula, atravesada por silenciosas potencias que vienen de arriba y de abajo, de fuera y de dentro, conflagraciones ocultas en el interior de cada uno, en colisión con otros, siempre en riesgo de estallar adentro, de implodir, o de estallar para fuera, de explotar, a la vez que constituyéndose y subjetivándose, siempre grupalmente...

Un análisis de en qué medida el interior del aula reproduce un dentro que se protege y se esconde, y en qué medida en ese dentro ya están los conflictos de que procura escapar, y en qué medida cada una de las personas que la integra está formada por el mismo material conflictivo del que huye. Y que es el mismo material con que cuenta para crear otro tipo de cosas. La caverna como un interior atravesado por conflictos. Como un origen de sociedades que surgen *separándose* de la realidad, separándose de otras sociedades. Una separación como la del nacimiento, en que se corta el cordón, pero se conserva toda la carga genética de los progenitores. Una separación que sería una forma de nacimiento al revés, si se quiere, de nacimiento hacia el útero, de nacimiento hacia adentro, aunque en realidad se trate de un proceso recursivo.

Lo interior como modelo y proyecto de mundo exterior

Sociedades que adquieren una luminosa oscuridad porque en otros lugares advierten una luz oscura. Esa relación entre dentro y fuera, arriba y abajo, que puede ser, por ejemplo, en los mitos de *Inkarrí*, que todo lo que está *arriba* es el desorden, el caos, el mal de la dominación española, mientras la cabeza cortada del Inca en algún lugar, abajo de la tierra, crece hacia los pies, y cuando llegue a los pies, será el Pachacuti, lo de abajo estará arriba, y entonces volverá a regir el verdadero orden. Ese orden del mundo que representaba Guamán Poma dibujando “Las Indias del Perú, en lo alto de España” (Indias porque “era tierra en el día”, “porque está en más alto grado del sol”); y “Castilla, en lo abajo de las Indias”. Eso que te lleva a ver el mundo como debería ser, al revés de lo que es. Ese tipo de sensación de que lo que tiene el grupo (cualquier grupo, por ejemplo, el de quienes estamos acá, formando parte de una Asociación) es la verdad de lo que debiera ser ahí afuera, en ese exterior que no reconoce esa verdad que nosotros tenemos como modelo de lo que querríamos que fuera afuera. O sea la caverna, el grupo, como modelo y proyecto de todo grupo. Y como modelo y como proyecto de sociedades de grupos.

Las experiencias *tópicas*, por ejemplo, de varios socialismos y anarquismos que tuvieron y tienen *lugar* sobre la tierra en distintos espacios y tiempos. Pequeñas comunidades, pequeños grupos que pueden ser visualizados –por ejemplo por Marx- como *utópicos* porque no podrían generalizarse para toda sociedad y para toda la sociedad, mientras su *comunismo* (que no ve como utópico) permanece como modelo válido de sociedad aunque no se haya realizado en ningún lugar. En tanto que Stalin renuncia a la fórmula marxista del comunismo (tomada de la experiencia *tópica* de las primeras comunidades cristianas) argumentando que eso de tener todo en común y dar a cada cual según sus necesidades⁴ podía estar bien para una pequeña secta primitiva de ascetas, pero no para una moderna sociedad socialista... Sin embargo muchos seguirán teniendo como modelo posible de sociedad aquel que Lucas dice que una vez tuvo lugar y que Marx confía que *tendrá lugar* en algún momento para toda sociedad.

Modelos *tópicos* y *utópicos* de sociedad global que se forjan en torno a pequeños grupos que quieren una “nueva tierra”, un “hombre nuevo”. Es decir, desde adentro de nuestras cavernas queremos cambiar las relaciones sociales, queremos otro modo de mundo.

¿Interiores sin conflicto para un mundo sin conflictos?

¿Qué es lo que queremos? ¿Un mundo donde no haya conflictos? ¿un mundo donde haya menos conflictos? ¿Un mundo donde las contradicciones sean no-antagónicas? ¿Un mundo donde pasemos de la prehistoria a la historia, de la historia a la posthistoria; en que lleguemos al “fin de los tiempos”, donde no haya más oposiciones, más cambio, más novedad, más creatividad, más vida? Si se terminaron los problemas, si entiendo la historia desde fuera de la historia, desde un momento final o escatológico, puede ser que al querer el fin de los conflictos quiera, como decía el viejo Heráclito, “la muerte de todas las cosas”.

¿Qué es lo que pretende el grupo que se encierra? ¿Pretende el fin de la separación entre interior y exterior, entre adentros y afueras? ¿Pretende –si retomo el análisis de Julio Cano- la explosión de la célula, la disolución de toda célula?

⁴ Hechos de los apóstoles, 2, 44-45 y 4, 32-35.

¿Interiores sin exterior?

Quisiera presentar elementos para discutir procesos que *separan cuando pretenden incluir*. “Todos adentro” es una consigna excluyente. Pretende la imposible eliminación de lo exterior: *meterlo todo dentro*. Meter a todos en la caverna para que no quede ningún peligroso fuera. Es lo que se hizo cuando se intentó *integrar* a los indios; entonces había una buena razón para matar a los que no se querían integrar. Siempre *algunos* quedan fuera: entonces diremos que esos algunos no son *nadie*; que si quedan fuera es por su *culpa*. En la medida en que más pretendo incluir dejo siempre afuera a algunos, “en ese azul de frío” donde se siente “el crujir de dientes”.

Dentro del sistema educativo formal, todos; fuera del sistema educativo formal, nadie. Una manera de despreocuparse de la constante acción educativa de la sociedad, de esa educación que las madres dan a sus hijos desde su vientre, que los grupos de convivencia dan a sus miembros desde su nacimiento; de esa educación que da el barrio, la televisión, la calle, el deporte, el boliche, el trabajo... *Sacar* a los niños de la casa, de la familia, del televisor, del barrio, de la calle, y meterlos en la escuela, para que aprendan, es una manera de desentenderse de la acción educativa de las personas y las instituciones sociales. Y es una manera, también, de excusarse de pensar la educación formal: basta con que estén todos *dentro*, con que todos “vayan a la escuela” ¿qué importa qué pase en el interior de las instituciones educativas? Es la manera de eximirse de su responsabilidad educativa que han tenido nuestros últimos gobiernos.

Además, sin un afuera, sin un peligro exterior del cual refugiarse, sin un enemigo, se debilitan los lazos sociales... Habrá que fabricarse un enemigo, entonces. Y, si no lo podemos poner fuera, lo “descubriremos” dentro: lo inventaremos primero como competidor, lo arrinconaremos luego como incompetente, como inepto, como hazmeréir del grupo, como perdedor, como la vergüenza de todos, como traidor... Dentro del grupo: herejes, heterodoxos; fuera del grupo: enemigos. Esos que son siempre bestias, que no puedo aceptar como seres humanos, como iguales.

Metidos o no dentro de la escuela habrá excluidos sociales. El éxito escolar de algunos sirve de pretexto para el obligado “fracaso” de los más y para seguir sosteniendo una sociedad de ganadores que *necesitan* perdedores. Y mejor si las escuelas compiten entre sí y tenemos escuelas de ganadores y escuelas de perdedores; fábricas de

triunfadores que sirven para “justificar” que haya fábricas de fracasados. Todas ellas fábricas de desigualdad social y de su justificación.

Salir a buscar la solución afuera

Otro camino es el de Platón: salir afuera a buscar la solución. Dentro de esta caverna en la que estamos los seres humanos (que es cada aula, pero que es también la humanidad) todo puede ser engaño, trucos de titiritero o ilusionista. Y como estamos engañados desde chiquitos, porque desde entonces nos humanizaron en un lenguaje determinado (que no es *el* lenguaje), en una cultura (que no es *la* cultura), en una religión (que no es *la* religión), en un ateísmo (que es el ateísmo de *esa* religión, no *el* ateísmo), etc., entonces, parece que habría que darle la espalda a todas esas sombras, darle la espalda al fondo de la caverna, a esa pantalla de apariencias ilusorias, y salir de la caverna hacia la luz exterior, hacia ese lugar donde están la ciencia (la que ha de iluminar al proletariado desde afuera y la otra), Dios, la filosofía o los extraterrestres, que nos van a mostrar cuál es la verdad y la salvación a la que no se puede llegar permaneciendo *dentro* de la caverna; para que el sabio que supo salir de la caverna y recibir la verdadera luz (o sea nosotros, los mejores, las élites, las vanguardias, los elegidos), pueda volver a decirles a los otros: “Pero, muchachos, todo esto en que ustedes creen tan convencidamente es un engaña-pichanga; escúchenme que yo ví la verdad verdadera que está afuera”; y ellos, entonces, puedan matarlo (puedan matarnos), como corresponde.

Una propuesta filosófica desde un interior, para todo dentro y hacia afuera.

Todas estas vueltas son para plantear una tesis que sería básicamente esta propuesta filosófica: pensar desde el fondo de la caverna, junto con los demás esclavos; quedarse en la caverna; procesar dentro los impactos de fuera (buscando adentro, entre todos, con los recursos de que disponemos en común, los modos de procesar esos impactos).

Y llevar *afuera* ese *dentro*; es decir, esa propuesta de pensar desde cada dentro y de procesar las problemáticas con los recursos de cada interior que se sabe limitado. Llevarla *afuera*, a *todos*; a otros espacios y tiempos.

Pero no pensando esto como la propuesta de una gran caverna que nos una a todos en un interior infalible y sin exterior. Sino pensado como una forma de movimiento que consiste en dejarse impactar en el interior en que se esté (que es siempre conflictivo, que no es nunca un

solo interior ni sólo interior) y ponerse en un movimiento de búsqueda con los otros.

Búsqueda de la sabiduría entendida como filo-sofía, un movimiento de *amor* que, porque sabe de sus limitaciones y *quiere saber*, no se contenta con ningún saber concreto ni da ningún saber por definitivo punto de llegada, sino que valora a cada saber como un aporte, un dispositivo, un instrumento, una idea más a tener en cuenta a la hora de enfrentar nuevos desafíos.

Una propuesta dialógica a partir de la diversidad...

No se trata de hacerse gárgaras con la sociedad del conocimiento, o la cantidad de saberes que hay que saber, o de cómo reciclarse rápidamente en pos de conocimientos de validez cada vez más efímera, movimientos alocados de carrera desenfundada que arriesga agotarse rápidamente en la repetición, la inmovilidad y el sinsentido. Sino de partir de la simple base de saber que se está en una caverna humana, sabiendo que se trata de una construcción que se va haciendo y desarrollando bajo un modelo que fue definido hace mucho tiempo como reconocer que ni yo, ni otro, ni adentro, ni afuera es “sabio”, sino que lo más que podemos hacer es querer la sabiduría. Y el primer paso de querer la sabiduría es no casarme con ningún saber, conocimiento o sabiduría, sino dejarme golpear por el problema que me afecta y a partir de esa emoción, de ese sacudimiento, por “amor a...”, “no quedarme con...”, sino ponerme en movimiento... Por amor al saber no quedarme con esta sabiduría. Tampoco ignorarla o despreciarla: pasar por ella; a través de este *logos*; de este *ethos*, de éste *pathos* y... *a través de* (diá) los diferentes *logos*, *ethos*, y *pathos*. A través de diversas sensibilidades, valoraciones, razones: diá. *Diálogos*, *diáethos*, *diápathos*.

Y avanzando *a través de...*, en un proceso indefinidamente histórico, que *incluye* de otra manera: en *diálogo con...* Nos incluimos en diálogo entre *nos-otros*; entramos en diálogo con otros; y esperamos que otros se incluyan en diálogo con otros, abarcando a todos los demás en un proceso temporal ilimitado.

Sin liquidar exteriores. Al contrario, partiendo de que en el aula (por ejemplo) tenemos diversidades: cada uno es un ser humano distinto. No es, tal vez, *muy* distinto. No tanto como lo sería un hombre de Cromagnon, a un chino. Probablemente es de esta época, está en este país, quizás aprendió a hablar y se alfabetizó en el mismo idioma... La diferencia era sin duda mayor hace algunas décadas, cuando se trataba

de niños que aprendieron a hablar en gallego, italiano o catalán. Hoy, muy cerca de nosotros, se sigue alfabetizando en castellano a niños de habla guaraní o toba. Y seguimos alfabetizando en castellano a quienes hablan en portugués y sus dialectos. Y hoy seguimos todavía sin reconocer las diferencias, homogeneizándolas, “corrigiendo” los “errores” del habla popular, y de las distintas *culturas* juveniles que se van generando entre nosotros...

La idea es lanzar ese tipo de movimientos, que puede darse generando espacios filosóficos, sin *reducir* la diversidad y el conflicto. No se trata de *reducirlos* sino de generar espacios en que se pueda convivir con los conflictos y procesarlos en común. La cuestión es cómo encarar socialmente el hecho de la diversidad humana, no de pretender *reducirla* o *aislarla* en la ilusión de que así habrá menos conflictos o que éstos serán menos graves.

... y de la igualdad.

Partir de la diversidad. Y partir de que somos todos *iguales*. Iguales en dignidad, por supuesto, en tanto seres humanos; y todo lo que se puede agregar a esto en el sentido de *fraternidad* y de *solidaridad*. Se trata de una igualdad que no niega en absoluto la diversidad humana, sino que la supone. Afirmar la igualdad, reconocernos hermanos y solidarios, es un planteo poderoso, justamente porque implica hacerlo con los que son diferentes. Por supuesto que los aristócratas (como ciertos estamentos clericales y militares, como los integrantes de determinados grupos y maffias, como los sectores racistas, etc.) siempre se reconocieron *entre ellos* como iguales, basando su *igualdad* en su pretendida superioridad o diferencia con otros. Lo que está en juego es la igualdad entre todos, que supone aceptar como iguales, como *pares*, a los diferentes. Más, somos iguales *porque* somos distintos. Por suerte los de Maldonado y los de San Carlos son iguales porque difieren: a partir de eso hay que bancarse el conflicto.

Un movimiento filosófico en las clases de filosofía... y en toda aula: la *función filosófica*

Se trata, entonces de un *determinado movimiento*, filosófico, que puede darse en diversos escenarios partiendo de la igualdad y del conflicto. Un movimiento que podemos ver en las “clases de filosofía”. Hoy se marcaba lo “solos” que estamos en las clases filosóficas de filosofía, cuando en las demás clases que no son de filosofía (y en

algunas de filosofía) se hace todo lo contrario. Lo interesante sería ir transformando toda aula en un aula *filosófica*; todo el sistema educativo en un sistema educativo *filosófico*; toda sociedad en una sociedad *filosófica*.

Nuestra Asociación planteó en este sentido la noción de *función filosófica* para hacer las aulas y de las instituciones educativas lugares donde sea posible encarar pensadamente los impactos de la realidad que nos afecta, contar con los modos de problematizar y enfrentar problemas de cada disciplina, avanzar en diálogos sin cerrarse en la mera transmisión repetitiva de conocimientos y destrezas incuestionables. El espacio de “crítica de los saberes”, introducido *además* de “filosofía”, fue una experiencia en ese sentido que deberá ser evaluada como primer ensayo articulador, problematizador, crítico y creativo de *un modo de educar que debería ir caracterizando a todas las aulas*.

El aula, una encrucijada concreta.

Volvamos ahora al aula como el *interior concreto*, una encrucijada a la que entrás vos.

El aula del sistema educativo formal, *separada del ámbito social*.

Encrucijada particular porque, en primer lugar, esa aula a la que entrás ya está definida como una caverna *separada* del ámbito social básico. Cuatro paredes cerradas, dentro de cuatro paredes más grandes que configuran un espacio *separado* del contexto (urbano o rural) que lo rodea, ya sea que para llegar a él tengas que hacer muchos kilómetros en bicicleta, caballo, automóvil u ómnibus, o que quede a la vuelta de tu casa. Y esas cuatro paredes más grandes no están insertas en ese contexto sino en un sistema educativo que no tiene paredes que lo abarquen, pero que tiene toda una cultura y una historia propias: tiene costumbres, valores, normas, jerarquías, etc. Y todo eso *separado* de la familia, del barrio, de la barra de la esquina, de todo lo que anda alrededor.

Separado en instituciones educativas... separadas...

Eso que está separado, lo está específicamente en relación a los conocimientos y saberes que esas instituciones educativas formales deben transmitir, por encargo de esa sociedad que queda “afuera” y que

pareciera que no educa ni transmite conocimientos y saberes de otro modo. Pero que sí lo hace.

Pero, entonces: ¿Para qué y por qué se ha separado y puesto en la cava de la educación formal a los niños y jóvenes? ¿Para que maduren en ellos específicamente qué saberes? Pocas veces nos planteamos que esta separación no obedece tanto a la transmisión de conocimientos y saberes específicos y especializados que hay que embutirles a los que están ahí, sino para formarlos como seres humanos plenos...

Si uno lee los fundamentos, principios y objetivos declarados de la educación uruguaya formal, uno se encuentra con que se trata de dar a todos una educación con características muy próximas a las de una educación filosófica. Y que ha de ser para todos y en común...

Pero hay diversos modos de entender qué es un ser humano pleno. Y, en consecuencia, no contamos con aulas más o menos homogéneas sino considerablemente diferentes, propias de instituciones educativas con principios, fines y objetivos diversos.

Las aulas no son agrupaciones voluntarias

Cuando entrás al aula te encontrás con un grupo de personas que no se metió en esa caverna por decisión propia, ni individual ni colectiva. Fueron metidos por decisión de otros, de acuerdo a sus criterios. De modo que se trata de un grupo formado aleatoriamente que con el correr de los años, posiblemente ya incluye en su interior un complejo conjunto de relaciones personales y de subgrupos. Quiero decir que su modo de constitución se corresponde más o menos a como se conforma la sociedad en general o un barrio. O como se conforma un grupo carcelario con quienes fueron metidos en la cárcel. Alguien (o el azar) decidió constituir ese grupo que te toca como el más conflictivo, o el más manso, o el más brillante, o el más chato. Que puede variar, por ejemplo, en pocas cuadras del mismo barrio, entre el 4° 1 del Liceo privado más rico, en que se ha reunido a los alumnos más brillantes y equilibrados entre los de mejores condiciones económicas, y el 4° 14 del Liceo público de la zona, que alguien decidió crear para concentrar ahí a los muchachos más conflictivos, a los que habían abandonado en distintas partes de la ciudad por diversas razones y pensaron que tal vez ahí las exigencias fueran menores; a los hijos de los ricos expulsados de instituciones privadas, castigados con ser compañeros de la hija de la sirvienta embarazada...

Por supuesto, hay alguna decisión propia: quiero seguir preparatorios de derecho, por ejemplo; hay alguna decisión de algunos padres: te mando a tal colegio privado. Muchos padres no pueden tomar esas decisiones. Que si pudieran, los sacarían de las cavernas más tenebrosas: “¡No quiero que mis neños se críen junto con esos cavernícolas!” Aunque a lo mejor no son tan salvajes y capaz que son gente... y hasta capaz que son más gente.

Diversidad entre alumnos.

En un grupo se supone que hay mucha diversidad. Probablemente no tanta como la que quería José Pedro Varela, que le hubiera gustado que estuvieran los ricos y los pobres juntos. Pero de todas maneras hay bastante diversidad relativa en nuestras aulas. Con la tensión (característica al menos de nuestra educación) entre diversidad y homogeneidad. Cuando llegan a nuestras aulas de “bachillerato diversificado” ya están bastante homogeneizados. Yo no llego sino algunos a nuestras aulas adolescentes. Que ya aprendieron más o menos a sentarse, a quedarse más o menos callados; digamos, relativamente “civilizados” a los golpes...

Diversidad que algunos querrían que fuera más, pero también algunos querrían que fuera menos. Porque diversidad es conflicto; problemas para el profesor, que se enoja por todas esas cosas que son la diversidad.

El aula, un lugar excluyente

Todo esto en aulas que son altamente excluyentes. Como cualquier grupo humano. Como el grupo de los que estamos ahora en este anfiteatro, que excluimos a todos los demás que no están acá y ahora. Todo grupo humano, todo ser humano es excluyente. Y a la vez incluyente: excluye a todos los demás y en toda interioridad están todos los demás (como están aquí ahora, aunque sea porque los menciono). Y están repercutiendo aquí adentro todos ellos y todo el mundo.

Insisto algo en este carácter obvio de exclusión, porque es notorio el discurso para el cual todo lo que cuenta en educación es la inclusión de todos dentro del sistema de educación formal público, la mayor cantidad de horas diarias posible dentro del aula, más días por año, durante muchos años... De todas maneras, en algún momento vas a ser fracasado... Si no sos doctor no te pueden invitar en Brasil para dar conferencias en las Universidades... Vas a abandonar antes del

postdoctorado... O ya se inventará algún nivel “superior”. Y sos excluido, porque si querés ir a un encuentro de didáctica de la filosofía en Brasil y no sos doctor, vas a necesitar tener plata; o vas a tener que pertenecer a alguna institución que te banque. Lo claro es que, a un nivel o el otro, el sistema genera exclusión y frustración... La genera y la justifica: no puede obtener ese trabajo por su culpa, no ha terminado Bachillerato; no puede ir a un encuentro en Santiago por su culpa, no ha culminado un Postdoctorado. En un proceso además que va aumentando el número de años de estudio necesario para cualquier cosa en lo que se ha dado en llamar “huida hacia adelante”. Recuerdo haber leído un texto de Julio Castro, creo que de 1949, en que decía que todo padre sabe que, si puede, debe hacer todos los esfuerzos para que su hijo termine al menos 4º de liceo. Y claro que todos lo sabían. Pero después, la ley hizo obligatorio hasta 3º de liceo. Así que ahora todo padre está *obligado* a mandar al nene hasta tercero de liceo. Igual no lo manda, tampoco puede, porque la norma legal no incluye darle los medios para cumplirla, o al menos algún estímulo. E igual, para darle el empleo, le pedirán 6º de liceo... Y, sabés que tenés que terminar el bachillerato, así que, cuando seas excluido del trabajo, sabés que hay una buena razón y que vos sos el responsable de esa exclusión: ¡si no terminaste!

Y como da la impresión de que “se necesitan desocupados”, en la medida en que todos vayan teniendo bachillerato les iré pidiendo que tengan también algunos años de Facultad... Con todo esto justifico la exclusión y la valoro. Jerarquizo a la población en base a su escolaridad y descalifico a quienes no tienen las acreditaciones pertinentes. Por supuesto que está bien y es digno ser electricista o albañil o enfermero. Pero mejor ser ingeniero, arquitecto o médico. Ser “dotor”. Aunque el pobre José Batlle y Ordóñez haya hecho sólo un par de años de Facultad. Debe haber sido un fracasado...

Quiero decir que todo este tipo de discurso es excluyente. Y que debemos pensar el aula como un lugar altamente excluyente en un sistema educativo excluyente que sirve también para justificar y consolidar la exclusión social.

El verdadero problema es cómo hacer para generar en esos ámbitos pequeños relaciones humanas que sean abiertas, filosóficas y democráticas, en el sentido de que vayan dando cada vez más poder a cada uno de sus miembros y al colectivo para que cada uno, en los distintos grupos en que constantemente está, y para que cada grupo y todos los grupos, puedan reproducir un movimiento análogo que pueda desarrollarse también en la sociedad en general y en todas las sociedades, impecablemente...

No voy a desarrollar aquí los fundamentos de esto. Pero es Platón. El **Fedro**, cuando el maestro deja de elegir al discípulo, “el alma apropiada”, y tira semillas para que den otros discursos en otros. Y lo hace por escrito, de modo que a miles de años de distancia, hoy yo pueda usarlo aunque él ni siquiera pudiera imaginarlo remotamente. Pero lo había aceptado plenamente desde que sabía que el relato llegaría a Lisias y a Isócrates que no eran precisamente “almas apropiadas”, que el Banquete llegaría oralmente a los oídos de los despreciados ricos comerciantes amigos de Apolodoro, y que los escritos llegan a manos de cualquiera... Que la fecundidad del discurso del maestro se mide en la capacidad de habilitar la palabra de los demás, de querer el discurso diferente del otro... en un proceso ilimitado porque histórico, que dosmil quinientos años después se siga moviendo y no pueda detenerse nunca diciendo: “¡Al fin llegué a la sociedad buena; donde ya no hay más conflictos; donde todos somos hermanos y nos abrazamos!” Porque, justamente, la sociedad humana es conflictiva porque todos somos hermanos, porque todos queremos, porque todos tenemos deseos y amor, y en definitiva coincidimos en querer las mismas cosas. Como aquel emperador que decía que él y su hermano querían lo mismo: Milán. Y por eso estaban en guerra. Como nosotros que queremos libertad o justicia y por eso nos peleamos.

Entonces la idea sería procesar más bien este tipo de movimiento.

3. Vos.

Aunque sea unas pocas palabras, ya que no podré hablar de “ellos”.

Sin “diagnóstico”

Siempre hacemos un diagnóstico de quiénes son nuestros estudiantes. No digo que esté mal hacerlo, pero cuando voy a hacer el diagnóstico ya estoy partiendo de la base de que está bien que haya un profesor, que yo sea el profesor, que no importa quién soy yo, ni de dónde vengo ni cómo; y que yo lo que tengo que hacer es realizar determinadas actividades para conocer bien a estos alumnos que tengo que son distintos que yo. No conozco manuales didácticos que comiencen proponiendo un diagnóstico de cómo es el profesor. Porque se da por descontado que el profesor es un funcionario intercambiable por cualquier otro de un sistema que funciona macanudamente bien.

Claro que los estudiantes, que no necesitan manuales, han aprendido muy bien que tienen que conocer al profesor y en poco tiempo seguramente me habrán calado muy bien los puntos...

Si el profesor es otro más que los demás esclavos que están en la caverna. A lo mejor con más tiempo y experiencia que los alumnos en esa caverna; pero quizás también con más tiempo ilusionándose con los trucos de los titiriteros y siendo él mismo ilusionista. También vale, cuando uno va a entrar a la caverna, mirar un poco para dentro de sí mismo: qué quiero hacer, quién soy.

¿Quién sos?

Bueno: el que está sos vos: nuevito, medroso, sintiéndote impotente; o entusiasta, seguro y sintiéndote todopoderoso; amando a veces a tu profesión, a veces a tus alumnos, a veces a la filosofía, a veces a la docencia... Casar esos distintos amores de modo que no sean la esposa y la amante, sino amores coherentes es bastante difícil y se puede terminar cayendo en la incoherencia fácilmente. O el que está sos vos: cansado, aburrido, frustrado, rutinizado, mecanizado, desinteresado, desmoralizado, entregado... Cuántas veces, en cuántas aulas. O con el compañero de al lado que te da manija en la sala de profesores y que tan rápidamente hace el diagnóstico de cualquier grupo: “Este grupo es un desastre; con este grupo no se puede; este grupo es horrible”; sin poder decir jamás: “Este profesor es una persona que está quebrada, o que al menos en este momento, está cansada y maldita la gana que tiene de entrar a una clase; y que va a entrar a lo peor a disgusto, obligado, más a hacer daño que a hacer bien”.

¿Qué querés?

Vos que entrás también deseando cosas, entrás odiando cosas, entrás insensibilizado, ¿entrás deseando enseñar filosofía o liberar a tus alumnos? ¿Entrás deseando transmitir aquellos autores que a vos te interesan, aquellos problemas a los que les tenés ganas? ¿Entrás para ganar unos pesos? ¿para cambiar el mundo? ¿para ser reconocido? ... No sé... Por supuesto, las respuestas probablemente serían un poco eso, un poco lo otro. Pero no hacemos ese tipo de análisis.

¿Qué sabés? ¿qué ignorás?

Entrás, además, sabiendo cosas. Algunos “contenidos” que manejas con mayor solvencia, en que te sentís más cómodo, en los que te afirmás. Entrás sabiendo otras cosas que no son esos “contenidos” y entrás ignorando un montón de cosas. Y a veces angustiándote por lo que ignorás.

¿Qué querés?

Entrás odiando o amando o siendo insensible a tu Foucault, a tu Marx, a tu Platón o a tu San Agustín; a la sabiduría, a la filosofía; al aula, a las clases, al hecho mismo de enseñar que a veces me saca tiempo para otras cosas y me da bronca, y otras me sirve de pretexto para no pensar: no estudio porque tengo que preparar una clase, o estudio para no pensar. Entro con pretextos y, más allá de ellos, con la formación que me ido dando como lector (o como no lector), como dador de clases o como preparador de clases, o como evaluador y lector de escritos de alumnos. Y entrás odiando o amando o siendo insensible a otro tipo de cosas. Por ejemplo: la política, el cine, el teatro, la novia o novio, la religión, la familia... Y bueno, sería necesario que al entrar al aula más o menos sepas qué es lo que querés y lo que no querés...

¿Qué te limita?

A veces estás atado a otro trabajo, a limitaciones varias, a tus defectos, a tu pobreza, a tus capacidades e incapacidades, etc.

No te hiciste un diagnóstico.

No te hiciste un diagnóstico. Que pudiera ir contra el simulacro del docente. Ese docente que se simula desinteresado, coincidente con los demás... Sobre todo, se lo simula sin conflictos. Si simula que los únicos problemas que tiene el profesor son problemas de medios; que ya sabe lo que quiere y lo que debe hacer. Hay dificultades prácticas –se acepta-, pero dificultades que le son exteriores. Cuando en realidad su interior está atravesado por conflictos. Y cuando toma decisiones lo hace a menudo, como decía un viejo profesor mío, Oscar Secco Ellauri: “esto lo decidí con grandes minorías internas”.

Deberías presentarte

Como no te hiciste un diagnóstico, difícil que puedas *presentarte* ante tus alumnos. Y sin embargo todo curso debería comenzar por una buena presentación mutua. Que sirviera para empezarse a conocer, para que cada uno tuviera al menos una vaga idea del pathos, el ethos y el logos de los otros, ya que vamos a compartir esa caverna donde resonarán con fuerza todos los conflictos y aporías del mundo, concentrados en intensidad casi insoportable en el interior de cada aula y de cada persona. Y es ahí donde hay que trabajar juntos...

Poder

No sólo no te hiciste un diagnóstico sino que tampoco lo discutiste con otros. No hubo tiempo, no hubo espacio, para hablar con otros que te confirmaran o disconfirmaran en tus juicios previos; en tus aprecios y desprecios. Que capaz que te llevan despreciarte un poquito, pero no demasiado. Porque si no arrancás de considerarte como valioso y de considerar a los otros como valiosos, no vas a reconocer tu potencia ni las potencias ajenas: esa capacidad tuya y de los demás de engendrar lo nuevo y lo diverso (esa *dynamis* aristotélica) y ese poder de realizar (esa *force* foucaultiana). El problema es que realmente tenés poder. Y no está mal que lo tengas. Y se abre, se construye, se profundiza con otros... No está mal que puedas. Que puedas hacer tu voluntad y que puedas trabajar con otros el desarrollo conjunto de la voluntad.

Porque es lo primero que hay que enseñarle al gurí: “vos podés”. Porque el primer mensaje de ciertas educaciones es: “No se puede, es imposible, sos impotente; hay otros que son los que pueden, los que “tienen el poder”; dejá todo en manos de ellos, que también son los que saben; y tu adquirí la sabiduría de la impotencia”. Rancière dice que lo primero que hay que prohibir en educación es el “No puedo”. Sí, puedo. Sí, podés. Incluso si alguno vez no pudiste, si antes no podías.

Que puedo no quiere decir que soy todopoderoso. Quiere decir sí puedo, puedo ir construyendo por mí mismo y junto con otros nuestro poder, y la libertad y responsabilidad consecuentes.

Responsabilidad

Está muy bien la responsabilidad del docente; la responsabilidad de *enseñar*. Pero la responsabilidad básica es la de transferir al alumno la responsabilidad por su aprendizaje; la

responsabilidad de *aprender*. Que es transmitir a las futuras generaciones la responsabilidad por el futuro.

En el sentido de que asumimos la responsabilidad de dar libertad y poder al discípulo. Lo que éste haga con esa libertad y poder ésa es su responsabilidad. No de quien le *enseñó* y lo dejó libre. Yo enseñé algo, pero, de ello, el que aprende, aprende lo que quiere.

Cuando aprendo, aprendo en primer lugar, siendo discípulo, a dejar de ser discípulo. Es lo que aprende Platón cuando muere Sócrates. Aprende que ya no depende más de Sócrates, que ya no tiene más su protección. Aprende a liberarse de Sócrates, a hacer de él un personaje para presentar sus ideas y sus esfuerzos propios, los de Platón. Aprende a ser él, maestro.

Al aprender a ser maestro, el ex-alumno está aprendiendo a saber que tiene que morir en sus discípulos para que sus discípulos puedan *aprender a enseñar...* el mismo *movimiento*.

Ruptura

Un movimiento que arranca con una *ruptura*, pero que no es ruptura exterior, algo así como un mero distanciamiento entre maestro y discípulo. La ruptura no es tal si no es *ruptura interior* mía.

En mi interior ya están los otros, ya está la tradición, ya está la cultura. El Sócrates que ya está en el interior de Platón, como maestro querido y constituyéndolo, es quien muere.

Y producir esa ruptura interior, no es sólo ni tanto la madurez de la propia autonomía: es una necesidad *por fidelidad a esos otros*, por fidelidad al maestro, a Sócrates que -sin discípulos capaces no de repetirlo sino de decir su propia palabra- moriría. Es una ruptura interior por fidelidad a su etnia, a su pueblo, a su tradición, a su cultura, que perdería su vitalidad, su capacidad de seguir dando respuestas propias y apropiadas a los nuevos impactos y desafíos de la realidad, si los exalumnos se limitaran a reiterar o desarrollar la misma sabiduría de sus maestros, a custodiar y repartir el “tesoro escondido” de saberes pasados, acabados y muertos. Que para continuar teniendo motor propio, para seguir viviendo una vida propia capaz de responder a nuevos problemas, una cultura requiere de sus exalumnos, de sus nuevas generaciones, nuevas palabras, nuevos discursos; les exige romper con el movimiento de la repetición; les exige capacidad autónoma, crítica y creativa ante nuevos desafíos; les exige pensar de vuelta, cada vez, siempre.

Producir una ruptura en ese interior fiel es decir: “Bien, padres míos y maestros míos: los voy a criticar, es decir, *me* voy a criticar. Los voy a criticar y me voy a criticar con las armas y los instrumentos de que dispongo, es decir, aquellos que nuestra tradición nos ha podido transmitir a través de la historia hasta acá; no desde el lugar de una sabiduría absoluta o desde una superioridad personal. Por tanto lo que voy a lanzar de acá hacia adelante es el mismo proceso... el mismo movimiento hacia lo impredecible; siempre abierto sin un cierre final”.

Se trata de una forma de racionalidad radicalmente *histórica* que rompe con la racionalidad que tiende a poner la inteligibilidad en la inmovilidad, en la extrahistoria, en la atemporalidad. Porque, claro ¿cómo voy a entender el cambio, cómo voy a entender el movimiento, cómo voy a entender los conflictos, cómo voy a entender la historia, si la entiendo desde *momentos intemporales*? ¿cómo puedo entenderla si pongo su inteligibilidad en lo que ella no es, si la entiendo desde el principio o desde el fin, desde lo que está antes o lo que está después de la historia? ¿Si no pongo la inteligibilidad en el *interín*, en la vida personal (entre el nacimiento y la muerte), en la vida histórica (entre el principio y el fin de la historia), sino *fuera* de la vida y la historia? Siendo que la experiencia humana individual e histórica se da siempre en ese *interín*. *Entre tanto*, o entiendo la historia como procesos de movimiento y genero movimiento, o genero procesos que tienden a la inmovilidad, a la repetición. ¿Qué es la educación? ¿Repetir lo ya sabido o generar un proceso de continuidad discontinuo?

Ahora bien, hay gente que cree que esto no es así y que por tanto la filosofía y el filosofar no importan, o importan poco o de otra manera. Creo que aquí hay un interesante campo de lucha. Porque cuando estamos diciendo que importa una educación filosófica, lo que estamos diciendo es que importa que la educación tenga este tipo de movimiento, este ritmo contrario al de una educación para la reproducción del *statu quo*, al de una educación para la repetición y la inmovilidad.

MLC 29 de julio de 2005

Desgrabación de la discusión

Pregunta (Juan Cáceres)

Respecto a una afirmación: la de que todo grupo humano es excluyente y cada uno a su vez es excluyente. Me dio la impresión de que uno puede afirmarse en esa frase y justificar todo. En el sentido que,

bueno, si esto es así, en todas las sociedades los excluidos lo son casi por naturaleza...

Respuesta.

Lo que yo quería era tratar de romper con la conceptualización que piensa las cosas entre exclusión y exclusión y que considera que lo bueno es incluir. Como si fuera una cajita y lo bueno es meter al otro en esa caja. Entonces demonizo la exclusión y digo yo soy incluyente, soy incluyente, los indios tienen que estar en nuestra sociedad; claro, para estar en esta sociedad tienen que cambiar por completo, etc.; los meto adentro, los incluyo... Y en realidad hago un proceso que lo que supone es una homogenización total donde no haya “exterior”, donde no haya otro. Al no haber exterior, al no haber otro, al no haber otra cosa, por supuesto es una visión técnicamente llamada totalitaria.

El proceso que yo hablaba al decir (por supuesto, provocativamente) “todo grupo es excluyente”, es un proceso que se refiere a lo siguiente. Cada persona excluye a todos los demás en el sentido que yo soy yo y no soy otra persona; soy una mónada en el sentido de Leibniz... Pero al mismo tiempo que soy una mónada reflejo todo el universo. Yo soy yo y no soy otra persona, pero yo “soy” mi papá y mi mamá. Desde los genes hasta características personales, modos de hablar, modos de moverse, el idioma que hablo y pienso, etc. Si yo soy mi lenguaje, yo no soy “yo” solamente, también soy los demás.

Pero excluyo a todos los demás en el sentido en que si me quiero relacionar con otra persona yo soy totalmente exterior a esa persona y esa persona totalmente exterior a mí. Si yo soy exterior al otro y el otro exterior a mí, no tengo que decir “te incluyo en mí”. No te incluyo en mí. Lo más que puedo lograr es formar una unión, digamos, una pareja, digamos un matrimonio, donde puedo juntar al máximo posible a dos seres humanos, y cuando los junto obtengo un resultado que es generar a otro que lo primero que tengo que hacer es largarlo afuera, reconocerlo como otro y exterior. Que sea otro, no mi repetición. Y porque quiero que sea otro y no mi repetición, y que quiero que sea libre, y que quiero que sea responsable, y que haga *su* vida, lo excluyo de mí. Cuando se habla de inclusión, lo que generalmente se está haciendo, por ejemplo, cuando se habla de la sociedad que incluye al indígena, es que el indio deje de creer en sus dioses, que aprenda a leer y escribir en *nuestro* idioma, no en otro, no en el suyo; que logre tener trabajos como los nuestros; en el mejor de los casos: que llegue a ser un

abogado de mi sociedad, y que llegue a ser un dominador de mi sociedad. Y digo: “lo incluí”. En realidad, excluí su modo de ser humano. Excluí su libertad.

En ese sentido es que trato de hacer este juego y verlo en el sistema educativo. Lo que a mí me choca de ese discurso de que voy a incluir a todos en el sistema educativo formal, cuando, primero, sé que en este momento está fuera del sistema educativo formal tanta cantidad de gente que no la puedo materialmente incluir; y segundo, que si la incluyera, no sabría que hacer con ella porque no sabría para qué los quiero incluir, ni me preocupé de formar suficientes profesores para eso. Pero lo quiero incluir porque, mientras tanto, mientras haya alguno afuera, estoy diciendo que ese alguno que está afuera es malo... Ese alguno que está afuera no tiene derechos, excepto el de ser incluido. No tomo en cuenta, por ejemplo, que hay procesos educativos fuera del sistema formal, o que todo proceso social es educativo aunque esté fuera del sistema formal... Y no me preocupo de la televisión, de la radio, de la familia, del barrio... que son los que constituyen la formación principal del ser humano...

Entonces, si quiero hacer una educación para todos, tengo que hacer una educación para la familia, para el barrio, para la televisión, por todos los medios posibles. Pensar como instancias educativas a cualquier instancia de relación, de comunicación, de diálogo con otro. Y a la vez, como instancias políticas. Mientras que decir “te incluyo en la sociedad del trabajo” suele ser “te incluyo como obrero”, y te excluyo de las instancias de decisión que maneja el empresario. Incluso es él quien va a decidir si te incluye o no; porque para que vos puedas ser incluido como obrero, tengo que convencer al empresario para que invierta, pero para que invierta tengo que garantizarle ganancia, pero para garantizarle ganancia, a vos te tengo que incluir como último orejón del tarro. Hasta que llegues a *querer* ser incluido como último orejón del tarro (digamos, sin derechos), porque la exclusión *exclusión* es la exclusión de la vida. Ésa que te excluye incluso de los índices y estadísticas de pobreza extrema...; cuando dejás de estar *incluido* entre los hambrientos porque te moriste de hambre... Entonces podés llegar a desear ser incluido entre los hambrientos...

No sé si con esto se vé el tipo de cosas que estoy queriendo plantear. Es en realidad una crítica a determinado tipo de discursos. Una invitación a no situarse demasiado rápidamente en la aceptación de las pautas conceptuales que se nos dan por obvias. Que no quiere decir de ninguna manera que no tratemos de convencer a los muchachos que no

dejen los cursos, que se esfuercen, etc. porque si no serán llevados a situaciones lamentables.

Pero si yo quiero *pensar* la educación, tengo que hacerlo desde otras conceptualizaciones. Que sean filosóficas, que sean educativas. Es decir, que no se preocupe sólo y principalmente de la cuestión no educativa de que todos estén *adentro* del sistema formal, sino que se preocupe básicamente de la cuestión educativa y filosófica de para qué educación, qué educación, qué pasa filosófica y educativamente con los *interiores* en que vamos incluyendo gente, qué pasa *dentro*, cuáles son sus *contenidos*: ¿son *filosóficos* o *antifilosóficos*? ¿cómo deberían ser las aulas en que incluimos a algunos? ¿y el curriculum? ¿y los modos de enseñar? ¿y los profesores? ¿y las relaciones humanas entre ellos? ¿y las jerarquías institucionales? ¿y los medios de comunicación? Porque no es lo mismo si estamos *incluyendo* gente para un tipo de educación o para otro. No es lo mismo un tipo de educación antifilosófica, que forme gente acrítica, individuos insolidarios, dependientes, dispuestos a no dejarse conmovir por nada, que un tipo de educación filosófica, problematizadora, crítica, etc., etc., etc.

Por eso traté de plantear el asunto aquí *desde el aula* (y no desde las estadísticas, desde las políticas educativas, desde la ley de educación, desde los modelos de gestión..., perspectivas todas ellas también importantes) para subrayar el trabajo en el espacio *micro*, concreto, en que todo eso repercute; lugar donde se juega el *sentido* de todo lo demás.

También porque ahí es obvio el principio que todos sabemos: “nadie” (de los nuestros, digo) quiere un aula con enorme número de alumnos. Tampoco “nadie” quiere pasarse dando “500 horas semanales” de clase, como decía Nicanor Parra. Porque “todos” sabemos que para que en las aulas se pueda dar el tipo de educación, el tipo de relación y de movimiento filosófico que “todos” queremos, es preciso trabajar en espacios y tiempos *humanos*. Y eso es posible si nosotros sabemos o si aprendemos a *humanizar espacios*, a *filosofizar espacios*... a hacer de todas las cavernas, de todos los espacios públicos, ámbitos donde se desarrollen este tipo de movimientos que estoy proponiendo... para todos... Pero proponer algo para todos no es proponer encerrar a todos en determinado ámbito sin preocuparse de transformar filosóficamente ese ámbito.

También sabemos que hay formas y técnicas para trabajar con muchísimos alumnos... Y a distancia... No voy a negar ninguna de ellas. Al contrario.

Simplemente, la forma de *inclusión* debe incluir el tiempo. Y tiene que incluir el espacio, que todo espacio social sea educativo, que posea un movimiento de este tipo. Que toda institución de la sociedad siga el *modelo* de como sería el aula que estamos tratando de pensar.

Por supuesto que ni siquiera todas nuestras aulas siguen eso. Pero estoy tratando de indicar la orientación que yo querría no sólo para los aulas de filosofía sino para todas las aulas, para la educación en general y para las instituciones sociales. Sé que la TV no tiene esas características, ni gran parte de nuestra educación ni de nuestras aulas, pero me parece imprescindible marcar la *orientación general*, tener claro *a dónde se va* y para qué.

Y no se lo tiene claro cuando simplemente se dice que hay que incluir... O quizás se tiene clara una orientación contraria.

Mauricio Langon, Professor de Filosofia (Licenciatura) por el Instituto de Profesores "Artigas" – Uruguay - Atuou nas Universidades da República (UDELAR, Uruguay) e del Salvador e de Morón (Argentina), e foi Inspector de Filosofia do ensino médio de Uruguay. Atualmente aposentado, è investigador, professor e membro da comissão assessora no IPES (Instituto de Perfeccionamiento y estudios superiores).

E-mail: mlangon@gmail.com

Submetido em: agosto de 2007 | Aceito em: Janeiro de 2008