

Perfiles ético-políticos de la educación

Carlos Cullen



Perfiles ético-políticos de la educación



Carlos Cullen

En momentos en que la educación corre el riesgo de convertirse en un fenómeno de mercado regido por el criterio de la competitividad o en una mera rutina, urge indagar en qué sentido el concepto mismo de educación tiene una dimensión ético-política y de qué manera esa dimensión incide en las prácticas educativas y en el quehacer de los docentes.

A esa tarea se aboca este libro, examinando desde una perspectiva filosófica –que no excluye el diálogo con otras disciplinas, como la historia, las ciencias del lenguaje, el psicoanálisis– aquellos aspectos que atañen al fundamento de la educación: la cuestión de la justicia en las políticas públicas, la intrínseca relación de la educación con los derechos humanos, la importancia de las categorías de ciudadanía y de sujeto moral como responsabilidades educativas.

En la medida en que la educación es una práctica histórica, social, formadora de sujetos, debe ser analizada a fondo en su doble aspecto de institución y mediación: es decir, tanto en lo que respecta al rol de la escuela y a la crisis que atraviesa en el marco incierto de la globalización, como en lo que concierne a su productividad como experiencia intersubjetiva fundante. Así, pensar la escuela desde un abordaje ético-político supone construir instituciones públicas sólidas, no represoras, sustentadas por genuinas prácticas sociales y subjetivantes, y supone además concebir esa construcción no sólo como esperanza de un futuro más promisorio sino también como una responsabilidad impostergable.

Carlos Cullen es profesor en la Universidad de Buenos Aires. Está a cargo de las cátedras de Ética en la carrera de Filosofía, Problemas Filosóficos en la carrera de Psicología, Filosofía de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación, y dicta cursos de posgrado. Asimismo ha ocupado diversos cargos de conducción en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Ha sido director de Capacitación Docente y director general de Educación en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Es autor de *Fenomenología de la crisis moral* (1978), *Reflexiones desde América* (1987), *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro* (1996), *Crítica de la razón de educar* (1997, en nuestro fondo editorial). Ha compilado *Globalización y nuevas ciudadanías* (junto a Cristina Reigadas, 2003) y *Filosofía, cultura y racionalidad crítica* (2004), y ha contribuido en numerosas obras colectivas.

ISBN 950-12-6144-1



9 789501 261444

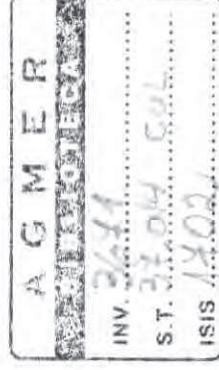
Biblioteca de CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

1. A. Puiggrós - *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*
2. H. Solves (comp.) - *La escuela, una utopía cotidiana*
3. L. Moreau - *El jardín maternal*
4. R. Martínez Guarino - *La escuela productiva*
5. P. Pogré (comp.) - *La trama de la escuela media*
6. P. Zelmanovich y otros - *Ejemplaridad, entre el mito y la historia*
7. M. Rojo y P. Somoza - *Para escribirte mejor. Textos, pretextos, contextos*
8. M. C. Davini - *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*
9. O. Devries - *Salud y educación. Sida en una escuela*
10. E. Litwin (comp.) - *Tecnología educativa*
11. M. A. Lus - *De la integración escolar a la escuela integradora*
12. Grupo SIMA. M. Marucco y G. Golzman (coords.) - *"Maestra, ¿usted... de qué trabaja?"*
13. A. de Camilloni y otras - *Corrientes didácticas contemporáneas*
14. S. Alderoqui (comp.) - *Museos y escuelas*
15. C. A. Cullen - *Crítica de las razones de educar*
16. G. Diker y F. Terigi - *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*
17. S. Nicastro - *La historia institucional en la escuela*
18. J. Akoschky y otras - *Artes y escuela*
21. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*
22. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Obra completa*
23. E. Dabas - *Redes sociales, familias y escuela*
25. S. Calvo y otros (comps.) - *Retratos de familia... en la escuela*
26. B. Fainholc - *La interactividad en la educación a distancia*
27. S. Duschatzky - *La escuela como frontera*
28. A. Padovani - *Contar cuentos*
29. M. Krichesky y otros - *Proyectos de orientación y tutoría*
30. A. Malajovich (comp.) - *Recorridos didácticos en la educación inicial*
31. M. I. Bringioiti - *La escuela ante los niños maltratados*
32. M. Libedinsky - *La innovación didáctica*
33. R. Morduchowicz - *A mí la tele me enseña muchas cosas*
34. M. Carozzi de Rojo - *Proyectos integrados en la EGB*
35. P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso - *La escuela como máquina de educar*
36. J. Imberti (comp.) - *Violencia y escuela*
37. S. Alderoqui y P. Penchansky (comps.) - *Ciudad y ciudadanos*
38. R. Damin y A. Monteleone - *Temas ambientales en el aula*
40. M. De Cristóforis (comp.) - *Historias de inicios y desafíos*
41. M. Panizza (comp.) - *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*
42. H. Hochstaet - *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes*
43. L. Lacreu (comp.) - *El agua. Saber escolar y perspectiva científica*
44. C. Cullen - *Perfiles ético-políticos de la educación*

PERFILES ÉTICO-POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN

Carlos A. Cullen



Paidós

Buenos Aires • Barcelona • México

ÍNDICE

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2004

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2004 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa
Vicente López 318, en Quilmes, en agosto de 2004
Tirada: 2000 ejemplares

ISBN 950-12-6144-1

Introducción. La educación como problema ético-político	13
1. La educación como mediación y como institución	13
2. La identidad narrativa del problema educativo	15
3. La otra escena de la educación	19
4. La educación como un problema ético-político	22

PRIMERA PARTE

1. La educación como mediación normativa en la formación del sujeto moral	25
Introducción	25
1. La educación dentro del campo de la filosofía práctica	29
2. Ética y educación: ¿un problema de psicoanálisis aplicado? ...	35
3. Política y educación: ¿un problema de ética aplicada?	38
4. La educación y lo educativo: la mediación normativa ético-política	42
a) Sujeto pedagógico: experiencia y acción	44
b) Institución educativa: moral social y espíritu alienado	47

c) La dialéctica de la lucha por el reconocimiento y la "formación-educación" (<i>Bildung</i>)	50
2. Educación y derechos humanos	53
1. La tradición liberal moderna y sus dudas	53
2. La relación intrínseca entre la educación y los derechos humanos	57
3. Justicia y políticas públicas en educación	67
1. Las reformas educativas actuales, ¿sistemas eficientes o políticas justas?	70
2. Justicia y políticas públicas educativas: ¿aplicación de principios generales, esfera autónoma de principios específicos o lucha por el reconocimiento?	75
3. Conclusiones: la ciudadanía como sujeto educativo y lo público como espacio educativo	84
4. Ciudadanía y educación. La pasión por aprender a convivir correctamente	87
1. Ciudadanía y educación como constitutivas de la polis antigua	87
2. Ciudadanía y educación en la constitución del Estado moderno	89
3. Ciudadanía y educación en la globalización excluyente: la lucha por el reconocimiento	93
5. La infancia de hoy para la ciudadanía de mañana. Responsabilidades educativas	99
1. La ciudadanía como tiempo de convivencia	102
2. La ciudadanía como espacio de convivencia	103
6. La educación ética entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos	109
1. La disciplina social	110
2. La madurez individual	118

SEGUNDA PARTE.

7. El lugar del otro en la educación moral	127
1. El lugar del otro en la constitución del sujeto moral	128
2. Las marcas de la alteridad en el discurso pedagógico	133
a) Negociar contratos pedagógicos y/o didácticos	133
b) Hacerse cargo de las diferencias	134
c) Construir comunidades solidarias	135
8. La educación de la conciencia moral. Encrucijadas de una profesión y espacios para una ética	137
1. Planteo de la cuestión	139
2. Elementos para una propuesta	143
3. De la conciencia moral al sujeto sapiencial	144
4. A manera de conclusión	146
9. Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos	149
1. El lugar del cuerpo en la educación	150
2. Insistiendo en el desafío, frente al malestar y el simulacro	154
3. Esa sana inquietud de saber	156
10. Vida cotidiana y trabajo escolar. La educación como la "pasión" por aprender a vivir bien	161
1. La cotidianidad como constructora de subjetividad teórico-práctica	163
2. El "texto escolar" de la cotidianidad	168
a) Las reglas de construcción de la cotidianidad escolar	170
b) Los procesos de producción de sentidos en la cotidianidad escolar	172
3. A manera de conclusión: la educación como "pasión" por aprender a vivir bien	174
11. Psicoanálisis y educación: narrativa de una diferencia	177
1. El escenario común de la socialización	178
2. La relación antagonica: saber y no saber	180
3. <i>Pas de deux</i> : disciplina y transferencia	182

4. Entre el malestar y la resistencia	184
5. El sujeto como texto psíquico y como relato pedagógico	185
12. La escuela como telar de la esperanza. La educación o cómo aprender a tejer esperanza con los hilos de la verdad y de la justicia	187
1. La educación para la libertad como canto ético a la esperanza	187
2. La dignidad de la escuela como memoria de la esperanza ...	191
3. La escuela como telar de la esperanza	194
a) La relación conocimiento y ética	194
b) ¿Por qué la esperanza?	197
c) ¿Y la educación?	199

Bibliografía	203
--------------------	-----

*A la nona Elodia, porque de ella aprendí lo fe-
cundo que es juntar el afecto con la franqueza, y,
simplemente, porque la extraño.*

INTRODUCCIÓN

La educación como problema ético-político

1. LA EDUCACIÓN COMO MEDIACIÓN Y COMO INSTITUCIÓN

La educación pertenece a la esfera de las acciones del hombre, que son siempre algo distinto de los meros movimientos de la naturaleza. Y las acciones, porque irrumpen como otra cosa que los movimientos naturales, convierten a los hombres, que son los agentes, en sensatos o insensatos. Si de acciones se trata, como diría Kant, entra en juego otra causalidad que la natural, y el juicio en torno a cómo se debe actuar se autonomiza. En definitiva, los hombres podemos representarnos los fines naturales como bienes, deseables o indeseables, y podemos también representarnos las leyes para actuar, distinguiendo las condicionadas de las incondicionadas. Por eso diferenciamos la educación del mero desarrollo cognitivo, y por eso también diferenciamos la educación del mero destino de las pulsiones. O, mejor expresado, se nos vuelve problemático relacionar la educación con el desarrollo cognitivo y con el destino de las pulsiones. En el fondo, es la educación –como acción, precisamente– la que transforma la mera estructura natural de la inteligencia en desarrollo cognitivo, y el instinto en pulsión.

Pero la educación es una acción inserta en una trama de acciones, que son siempre interacciones. La educación pertenece al campo de las prácticas sociales. Más aún, en cierto sentido es la práctica social donde las otras

prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo.

Destaco este lugar de pertenencia a las prácticas sociales, porque quiero hablar de una *crítica de las razones de educar*. Poder dar razones, y cambiarlas, y resignificarlas, es quizás lo más admirable de las acciones en la trama de las prácticas sociales. Y poder exponerlas, discutir las, argumentarlas es quizás una de las mayores responsabilidades que tenemos como educadores.

Lo que se propone, desde hace tiempo, es instaurar una "crítica de las razones de educar". Si una crítica de la razón política podría enunciarse desde el *omnes et singulatum* (a todos y a uno por uno), como es la expresión de M. Foucault, y si una crítica de la razón moral podría enunciarse desde *soi même comme un autre* (a sí mismo como a otro), como intenta hacerlo P. Ricoeur, una crítica de la razón educativa puede formularse como *totum, sed non totaliter* (todo entero, pero no totalmente), expresión que se piensa desde la idea de entender la educación como "mediación normativa", donde la "mediación" se acerca a la idea del *totum* (el resultado más el proceso, como diría la dialéctica hegeliana), pero lo "normativo" impide las totalizaciones y coloca el tema, justamente, en el plano ético-político.

La educación, como mediación normativa o formación de sujetos pedagógicos, se instituye como "escuela" en el más amplio sentido de la palabra. Este aspecto "institucional" es, justamente, el que realiza la acción de educar como práctica social. Por eso, la propuesta es reflexionar sobre el papel de las instituciones escolares como lugar social de la acción de educar, entendida como mediación normativa.

La pregunta puede ser formulada en estos términos: ¿qué papel desempeñan las instituciones escolares en la formación de la subjetividad en tiempos de incertidumbres y fundamentalismos, globalizaciones y exclusiones, transformismos y clonaciones?

Este libro introduce algunas consideraciones, tempestivas e intempestivas, en torno a las relaciones entre la *escuela*, como institución, y la *educación*, como mediación. *Institución y mediación* refieren aquí a los espacios sociales, por un lado, y a los procesos históricos, por el otro, donde nace, vive, se reproduce y muere la *subjetividad*. Sin instituciones y sin mediaciones nadie llega a ser sujeto. Las instituciones, sin la mediación de prácticas sociales inteligentes y críticas, tienden a ser represoras. Las prácticas

sociales, aun inteligentes y críticas, sin instituciones públicas, corren el riesgo de ser corporativas. Liberar el deseo de saber, pensar libremente y construir un espacio social público es lo que aumenta, como diría Spinoza, nuestra "potencia de actuar" y marca la diferencia ética.

Para *situar el problema*, por medio de algunas referencias contextuales y desde una *lógica narrativa*, en el próximo apartado se propone construir un pequeño relato que permita identificar de qué se habla.

Para *evaluar el problema*, desde algunas referencias políticas y desde una *lógica de la sospecha*, en el tercer apartado se propone una pequeña estrategia "dramática" que permita identificar otra escena en el mismo relato.

Finalmente, en el cuarto apartado, se explicita la intención de este libro: *resignificar el problema educativo* desde algunas referencias teóricas, ligadas a la dimensión ético-política de la educación. En este caso, se trata de construir un pequeño argumento que nos permita identificar por qué o para qué estamos pensando.

2. LA IDENTIDAD NARRATIVA DEL PROBLEMA EDUCATIVO

Había una vez un discurso pedagógico... moderno. Se fue configurando, en primer lugar, como *discurso del método*, desde la necesidad de disciplinar el uso de la inteligencia, una vez que se reconoció que "el buen sentido [sentido común, razón] es una de las cosas mejor repartida del mundo, [...] es igual en todos los hombres, [...] y la diversidad depende de los diversos caminos que sigue la inteligencia y de que no todos consideramos las mismas cosas" (Descartes, 1965).

En segundo lugar, se configuró como *discurso del contrato social*, desde la necesidad de disciplinar el uso de la libertad, una vez que se reconoció "la libertad que cada hombre tiene de usar su propio poder como quiera, para la conservación de su propia naturaleza, es decir, de su propia vida; y por consiguiente, para hacer todo aquello que a su propio juicio y razón considere como los medios más aptos para lograr ese fin" (Hobbes, 1979).

Y, en tercer lugar, se configuró como *discurso del mercado libre*, desde la necesidad de disciplinar el uso de la fuerza de trabajo, una vez que se reconoció que "al equiparar *entre sí* en el cambio, *como valores*, sus *productos* heterogéneos, [los hombres] equiparan recíprocamente sus diversos

trabajos, como trabajo humano. No lo saben, pero *lo hacen*. El valor, en consecuencia, no lleva escrito en la frente *lo que es*. Por el contrario, trans-forma a todo producto del trabajo en un jeroglífico social... ya que la determinación de los objetos, para el uso *como valores*, es producto social *suyo* como el lenguaje" (Marx, 1968).

Este discurso pedagógico moderno así configurado, como "método", "contrato" y "mercado", se fue articulando, en primer lugar, con *prácticas educativas segmentadas*, desde la *contradicción ideológica* entre dar una educación común y básica a todos, para que acepten los nuevos supuestos "igualitarios" (liberales) del método, el contrato y el mercado, y, al mismo tiempo, dar una educación especial y superior a algunos para que expresen y defiendan las nuevas formas "de desigualdad social", que se siguen también del método, el contrato y el mercado: cultura ilustrada y cultura popular (que es pensada como incultura), estados civilizados y estados salvajes (que son pensados como estados de naturaleza), ciudades industriales y progresistas, y ciudades holgazanas y atrasadas (que son pensadas como materia prima y mano de obra barata).

Pero además, y es una segunda articulación, el discurso pedagógico moderno se realizó en una trama de *prácticas educativas controladas*, desde una *lucha por la hegemonía*, que se expresa en las más variadas formas de alianzas sociales para conseguir el necesario consenso de las "mayorías", y garantizar, desde los mismos sujetos disciplinados, la reproducción del nuevo orden social que generan el método, el contrato y el mercado. Son estos mismos dispositivos de control de lo que de *suyo* aparece como incontrolable, es decir, la subjetividad, los que obligan a prácticas educativas "fuera de control", ya sea porque resisten o porque aparecen con signos alternativos.

Finalmente, junto a lo segmentado y controlado, el discurso pedagógico moderno se articuló, en tercer lugar, con *prácticas educativas fragmentadas*, desde una *tensión por la competitividad* que se expresa en la división social de los saberes enseñados (materias básicas y materias complementarias), en la jerarquización social de las acreditaciones y certificaciones (profesiones rentables y prestigiadas y profesiones improductivas y hasta peligrosas), en la distribución de los espacios y los tiempos educativos (el aula y el patio, el trabajo y el juego, la rutina y la fiesta, el silencio y la palabra, los turnos y contraturnos, lo escolar y lo extraescolar, los trabajos manuales y la economía doméstica, la cotidianidad de los varones y los días

femeninos), en los puntajes y cuadros de honor, en los reglamentos, en las normas y en las sanciones. Es en esta misma competitividad donde se registra, en la subjetividad misma del cuerpo de los docentes y los alumnos, la contradicción entre igualdad y desigualdad, resignación y esperanza, frustración y realización.

Había una vez un discurso pedagógico (moderno), configurado desde el método, el contrato y el mercado, que se articuló con prácticas pedagógicas segmentadas, controladas y fragmentadas y que empezó a registrar sus contradicciones, luchas y tensiones. Entonces se ilusionó con una "remodernización del discurso", sin atender a las insistencias de las prácticas, o con una "innovación liberal en las prácticas", sin atender a la persistencia del discurso.

El abismo entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se siente y piensa y lo que se actúa, entre la teoría y la práctica, dejó a la escuela, muchas veces, como una institución social sin mediaciones subjetivas, y dejó a la educación, muchas veces, como puras mediaciones subjetivas sin institucionalización social. En el siglo XX, la década de los setenta es, quizás, la mejor testigo de esta crisis del discurso pedagógico moderno y sus configuraciones, que empiezan a no poder articularse con las prácticas sociales, y, a su vez, la mejor testigo de una fecunda dispersión de prácticas sociales, que no alcanzan a configurarse como uno o varios discursos.

En el límite, la escuela —y ésta es su crisis más fenomenal— llega, muchas veces, a *simular sociedad* desde una posición de no-sujeto. Por otra parte, la educación —y ésta es su verdadera crisis— llega, muchas veces, a *simular mediaciones* desde una posición de no-institución. Es decir, la escuela corre el riesgo de quedar como pura institución social, sin sujetos reales, y la educación corre el riesgo de quedar como pura mediación intersubjetiva, sin instituciones reales. Y esto, por lo menos, es una contradicción en los términos: es la relación *mediación-institución* la que entra en crisis.

Hay muchas formas de caracterizar la crisis de las instituciones sociales en los tiempos que corren: retorno a lo salvaje, para algunos; refugio, o bien causa, del sufrimiento de los sujetos, para otros; empobrecimiento de su poder simbolizante, que servía para identificar sus actores y para llevar los problemas al campo del intercambio y la discusión; sobredeterminación de significantes, para ocultar cada vez más el sentido de la propia identidad

e impedir la autocomprensión; borradura de las fronteras o bordes, que la institución sabría o podría poner entre lo privado y lo público, lo social y lo individual. Por no hablar de los que simplemente reducen la institución a la ecuación gasto-beneficio, o a la otra ecuación, no menos perversa, de objetivos-eficiencia.

¿Para qué institucionalizar la educación? ¿Disfunción, fracaso, fin... de la escuela como institución de intercambios de sujetos y formadora de subjetividad pública? O, más radicalmente, ¿fin de la institución social y de los sujetos sociales? ¿Seremos acaso escolares sin escuelas o docentes sin docencia? ¿Para qué sirve la escuela?

Rige hoy una política educativa que propone una reconversión o reforma del sistema educativo, con la intención de volver a regularlo y reconfigurarlo "en pos de la modernidad". Para esto, sin embargo, intenta descentralizar, con lógica privatista, el sistema educativo, mercantilizar los contenidos, la capacitación y la investigación, desregular y precarizar la situación laboral de los docentes.

Es necesario pensar críticamente estas políticas, que tienden a plantear la agenda educativa más en términos de eficacia que de justicia, y que, por lo mismo, tienden a profundizar la exclusión social. Sin duda, estas políticas educativas se enfrentan a una microfísica del poder, donde las diversas prácticas sociales permiten pensar en nuevas alternativas.

Es aquí donde resulta imprescindible plantear estrategias de acción, tanto por el lado de la resistencia al escamoteo de la dimensión ético-política de la educación, como por el lado de acompañar nuevos movimientos sociales, estar atentos a sus señales y animarse a imaginar las cosas de otro modo.

Entonces habrá mañana una escuela... construida desde la utopía. Esto quiere decir desde la crítica, pero la crítica que puede proponer alternativas, trabajando en el corazón mismo de la relación institución-sujeto. Pero no para clonar los contratos, los mercados y los métodos, sino para avanzar en la redefinición de lo público como criterio de legitimación de los saberes, para avanzar en la afirmación del tiempo de la escuela como un tiempo de esperanza, y para redefinir el espacio institucional desde la lucha por el reconocimiento de los deseos de aprender y los poderes de enseñar.

3. LA OTRA ESCENA DE LA EDUCACIÓN

¿Otra escena con respecto a cuál? Es útil comenzar, entonces, por desmitificar la idea de que la educación sea un fenómeno que se despliega en un solo escenario. Dicho de otra manera, si se habla de *la educación* es porque se intenta construir, desde muy complejas heterogeneidades de procesos, variables, agentes y aconteceres, un relato, una unidad narrativa. Es parte de la lógica narrativa poder definir un escenario (resultado de la misma construcción desde diversos escenarios) y, desde la "sospecha", poder significar qué puede querer decir "la otra escena".

La educación es un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos. Más aún, parte de su complejidad radica en que esos diversos escenarios sociales de la educación tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pautados.

1. En principio, existen *políticas educativas* y escenarios políticos para la educación. Los decorados en este escenario suelen ser virtuales y massmediáticos. Si privilegiáramos este escenario, veríamos cómo operan antagonismos dramáticos entre lo público y lo privado, lo equitativo y lo inequitativo, las diversas hegemonías o luchas por los consensos, la concentración y la dispersión de poderes, leyes, estatutos, reglamentos, circulares, por un lado, y formas de transgresión y sanciones, por el otro.

En este contexto, la "otra escena" está protagonizada por el control social del discurso pedagógico y de los sujetos que produce, y el gran tema es *la legitimación*.

2. Pero existen también *instituciones educativas* y escenarios institucionales para la educación. Aquí los decorados *espaciotemporales* cumplen una función importante. Si centramos la mirada en este escenario, veremos operar otros conflictos: autoritarismo y participación, aislamiento y comunicación, planeamientos y espontaneidad, burocracia y profesionalidad, endogamias y exogamias, rutinas e innovaciones, ritos y juegos.

En este segundo contexto, la "otra escena" está protagonizada por la racionalidad de las acciones pedagógicas cotidianas y de los agentes que la sostienen, y el gran tema es *la autonomía*.

3. Existen, finalmente y aunque no se note fácilmente, *sujetos pedagógicos* y escenarios subjetivos para la educación. Aquí los decorados se relacionan con las *memorias* y los *proyectos*. Si ahora centramos la mirada en este escenario, el efecto de sentido se asemeja, quizás, al teatro de sombras (que es, en realidad, un teatro de luces que juegan). Saberes previos, códigos de clases y hábitos culturales aparecen como extrañas figuras proyectadas por los contenidos que se enseñan y por las formas en que los docentes se posicionan frente al conocimiento. Miedos, vergüenzas, frustraciones y vacíos aparecen disimulados por sombras de silencios, redes y rejillas de exigencias, posturas corporales codificadas, efectos jugados por poderosos haces luminosos que brotan de valores, normas, técnicas y reglas de juego de una cultura todopoderosa y más o menos ancestral.

En este tercer contexto, “la otra escena” está constituida por las singularidades y su resistencia a las mediaciones pedagógicas que buscan determinar una subjetividad educada, y el gran tema es *la lucha por el reconocimiento* del deseo de aprender y del poder de enseñar.

Legitimación del control social en las políticas educativas, autonomía de la racionalidad en las instituciones educativas, lucha por el reconocimiento de la singularidad en los sujetos pedagógicos: éstos parecen ser los protagonistas de “la otra escena de la educación”.

La complejidad de la educación se vincula con las diferencias y con las relaciones entre estas tres lógicas puestas en juego: la de las políticas, la de las instituciones, la de los sujetos. Naturalmente que las tres lógicas se condicionan mutuamente y se “contaminan”, por lo cual se prioriza la idea de instaurar *una crítica de las razones de educar*, que consiste, precisamente, en discutir la legitimidad de las políticas, la racionalidad de las instituciones y el reconocimiento de las singularidades.

1. ¿Qué legítima las políticas educativas? Como todas las políticas públicas, la educativa está también regida por principios normativos de justicia. No se puede legítimar una política educativa por meros argumentos fácticos o pragmáticos, por meras negociaciones o transacciones. Las políticas educativas *deben ser* equitativas, respetando los dos principios básicos de la justicia: la libertad y la igualdad. En este sentido, la educación es parte del contrato fundacional de cualquier sociedad democrática.

La forma en que se debate hoy este tema está sujeta a las profundas redefiniciones que se están operando en el sentido del *carácter público* de la educación, o, más ampliamente, en el sentido mismo de lo público.

2. ¿Qué autonomiza las instituciones educativas? Como todas las instituciones sociales, su posibilidad de decidir a partir del ejercicio de la propia razón, y no motivada ni movida por violencias internas y externas. La autonomía institucional no es ni un efecto automático de descentralizaciones dispuestas por otros, ni es tampoco la anárquica respuesta a vaivenes dispuestos por otros motivos que el ejercicio mismo de la razón. En este sentido, la institución es parte de la racionalidad de las acciones.

Las formas en que se debate actualmente este problema revisten dos registros: el que insiste en las representaciones de los agentes sobre la misma institución y el que insiste en los procesos sistémicos que la definen: la comunicación y la participación. La autonomía de la institución implica, en primer lugar, poder pensarla; en segundo lugar, un ejercicio racional del poder; y en tercer lugar, y sobre todo, reglas de juego claras para la comunicación.

Un tema central en este punto es el posicionamiento de la institución en relación con las políticas educativas y la capacidad de interpretación de las demandas de la comunidad donde está inserta.

3. ¿Cómo se da la lucha por el reconocimiento? En la construcción de la subjetividad, a partir del mutuo reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar. Aquí se instala la dificultad más seria de la educación, porque en cierto sentido se repiten y rehacen las cuestiones de la legitimidad y de la autonomía, sólo que ahora se refieren a la construcción del *sujeto pedagógico*, en la lucha por el reconocimiento del deseo y del poder.

En la actualidad este tema se debate en términos de resistencia, de diferencias y de acontecimientos, pero resulta más significativo plantearlo en términos de mediaciones. Se trata de construcciones del discurso pedagógico y de los sujetos pedagógicos.

¿La otra escena? Es el campo que se genera en la escuela, cuando el poder de enseñar busca el reconocimiento y cuando el deseo de aprender busca también el reconocimiento, cuando el deseo no queda sometido al poder por el miedo y la angustia, y cuando el poder se legitima pública-

mente, y no corporativamente. Entonces, la educación transforma lo real, y el tema será, a partir de ahí, cómo se recupera ese trabajo puesto en el mundo, es decir, la cultura. La otra escena de la educación es, sencillamente, su campo ético-político, donde se juega la esperanza que la habita.

3. LA EDUCACIÓN COMO UN PROBLEMA ÉTICO-POLÍTICO

La propuesta es pensar la dimensión ético-política de la educación. La mirada “filosófica” y la atención a la “otra escena”, siempre presente en los procesos educativos, guían la estructura y las reflexiones de esta obra.

Si la educación es un libro abierto, la ética es lo que da que pensar, como *exterioridad interpelante*, cada vez y de diversas maneras, en los núcleos y en los bordes de la trama de ese texto.

Por otro lado, si la educación es un libro abierto, es también, y siempre, una página del libro del mundo y de la historia, y el texto que educadores y educandos escriben y comprenden, se va tejiendo en la urdimbre de esos hilos, que son la vida cotidiana y el trabajo. Los trabajos y los días, como dijo alguna vez Hesíodo.

Para pensar estos temas, he agrupado en dos partes los textos que componen este libro. En la primera, se busca plantear la hipótesis que guía todo el trabajo, y que quizás es el gesto filosófico más arriesgado: la educación pensada como “mediación normativa”, como forma de entender las relaciones de lo ético y lo político con la educación. Como un cierto despliegue de esa idea primera se desarrollan reflexiones sobre educación y derechos humanos, educación y políticas públicas, educación y ciudadanía.

En la segunda parte, se plantea la necesidad de volver a pensar, resignificar y, seguramente, volver a nombrar la cuestión del sujeto ético-político, que es el proceso y el resultado de la educación con mirada “ética y ciudadana”. Se muestran las dificultades que tiene esta perspectiva, tanto para el docente como para el alumno. Una especial atención merecen los temas del lugar del “otro”, de la conciencia moral, del cuerpo, de la cotidianidad y de los propios saberes y no saberes.

El libro se cierra con un capítulo sobre el horizonte abierto por la relación, constitutiva, de la educación con la esperanza.