



Sophia, Colección de Filosofía de la  
Educación  
ISSN: 1390-3861  
[revista-sophia@ups.edu.ec](mailto:revista-sophia@ups.edu.ec)  
Universidad Politécnica Salesiana  
Ecuador

Álvarez González, Freddy Javier  
RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 82-126  
Universidad Politécnica Salesiana  
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846111007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)



# RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

*Dr. Freddy Javier Álvarez González  
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

Filosofar no es una acción que goce de buena reputación dentro de una sociedad que se conduce por dos tipos de racionalidad: la racionalidad instrumental y la racionalidad del mercado. Este acto de mala reputación en lugar de inhibir la filosofía, por el contrario, hace necesario el filosofar en tiempos de globalización. Châtelet decía que la acción de filosofar descansaba en la condenación de la filosofía<sup>1</sup>.

Filosofar, ¿sobre qué? El hecho de que el poder esté en medio de todo lo que decimos hace que aparezcan nuevas relaciones y que tengamos que mirar permanentemente la ciudad. En el Menón de Platón la preocupación por el poder y la virtud política se dirime en el conocimiento y el *areté* de un solo hombre que asegura el bien de sus amigos, el mal de sus enemigos y evita todo mal: el filósofo. Para Platón el juicio a la cité está en el origen de la decisión de todo filosofar<sup>2</sup>. Pero, no es porque filosofamos que hacemos el juicio sobre la ciudad. Es porque hacemos el juicio sobre la ciudad que podemos filosofar.

Filosofar, en la tradición platónica, será, colocarnos no solo en contra de las opiniones y sus contradicciones, sino en contra de esa certeza que se pretende verdadera. El gran problema es que la *doxa* es certeza de sí. A causa de sus intereses y sus pasiones, no puede evitar la fascinación que se ejerce sobre la mayoría. Por lo tanto Chatelet afirma que “el primer momento de la filosofía consiste en psicoanalizar la opinión”<sup>3</sup>.

En las siguientes páginas intentaremos pensar la relación entre filosofía y educación como un asunto de la cité por lo que el juicio aparece como inevitable.

## 1. Las líneas de fuga de una relación entre filosofía y pedagogía

¿Qué es educar? Pueden existir muchas respuestas a esta pregunta, sin embargo el ser de la educación se nos escapa. El ser no está en el olvido sino en aquello que no puede ser definido. Sabemos cómo llegamos a la educación pero no sabemos porqué llegamos y aunque lo supiéramos eso puede ser del orden de aquello que no se puede decir debido al inconsciente o porque está más allá del lenguaje.

Meirieu dirá que “lo inconfesable es lo esencial”<sup>4</sup> Todo lo que se puede decir no es lo importante. El sentido último de la educación, si es que existe, no es atrapable porque todas las respuestas que podamos dar no pueden explicar qué es la educación. Sí, ésta es una de las mayores dificultades del ser de la educación que podemos esperar de la pedagogía. En consecuencia, no es extraño que la pedagogía sea reducida a una tecnocracia, sin lograr salir del campo de lo despreciable.

¿Por qué es tan difícil saber lo que es la educación? Porque a pesar de hacer todo para que el otro aprenda, la decisión de aprender no depende de nosotros sino de ellos y su decisión depende de muchas otras cosas que suelen escapar a cualquier voluntarismo. No por ello, la educación puede abandonar su finalidad de suscitar la libertad del otro, “aunque esa libertad coloque en riesgo al educador”<sup>5</sup>.

Pensar la relación que existe entre la filosofía y la pedagogía no es nada nuevo, sin embargo cada vez que lo hacemos nos percatamos que hay diferencias en las concepciones de la filosofía, entre un pensador y otro, entre una escuela y otra, entre un espacio y otro. Lo mismo nos sucede con la pedagogía. Las diferencias son las parti-



cularidades más generales. No todas las diferencias son oposiciones, por lo que la dialéctica solo nos serviría para analizar una pequeña parte de la realidad.

Si las diferencias son múltiples siempre podemos hacer precisiones que consisten fundamentalmente en ubicar las singularidades y destacar esa divergencia que se sustenta en el campo abierto e infinito de la alteridad. Decimos abierto porque la diferencia difiere no necesariamente en la oposición sino en lo múltiple, e infinito porque la alteridad no puede ser sino irreductible.

En consecuencia podemos hacer tres tipos de preguntas sobre esas diferencias que difieren: ¿de qué filosofía y pedagogía hablamos? ¿quién lo dice? y ¿para quién? Pero sobre todo ¿cuál es el lugar desde el cuál se enuncia el discurso?

Sobre el *qué*, no hay un tipo único de filosofía ni de pedagogía. La pedagogía y la filosofía no son únicas ni para comprender el acto educativo ni constitutivas de lo único. Lo único solo existe desde la singularidad pero jamás desde la universalidad. El único de la universalidad tiene una carga colonizadora y hegemónica. Además, el *qué* vive fracturado en su interior pues una cosa es la filosofía hasta el siglo XIX y otra la que se constituye en el siglo XX. La pedagogía de igual manera no posee un discurso único. El pasar de las teorías sobre el progreso y la humanidad al despliegue de métodos que vayan de la mano con el desarrollo de la inteligencia implicó cambios muy profundos en sus discursos y sus prácticas. En consecuencia se trata de un *qué* multiplicado horizontalmente y fracturado verticalmente. Qué filosofía y qué pedagogía entran en relación, en qué términos, solo epistemológico, didáctico y ético?

El *quien* y el *para quien* hacen parte del poder que gobierna los discursos. Quien hace la filosofía y la pe-

dagogía o como dicen los pensadores postcoloniales: desde qué idiomas y lugares y con qué autores. Resulta extraño que solo podamos consumir filosofías y pedagogías que vienen de otros lugares, en determinados idiomas y de ciertas nacionalidades, los cuales nos recuerdan de manera directa y clara que la única posibilidad para pensarlos es a través del pensamiento de los otros que no tienen que ver con nosotros pero que sí tienen la capacidad intelectual para pensarnos. El *quién* sólo llega a ser uno mismo *IPSE*, cuando no hay sino un quienes que escuchan y repiten.

El *lugar de enunciación* no es solo un lugar, es otro tiempo en el que se manifiesta el ser, pues allí aparece bajo la simulación de las apariencias y la fuerza de las apariciones. Los *lugares de enunciación* son una deriva de la verdad. La verdad ya no proviene de un lugar determinado. Ella puede devenir de todos los lados y de ningún lado. Necesitamos hablar de nuestros discursos que no necesariamente son verdades pero que indispensablemente sí pasan por la justicia para poder ser enseñadas como los explicitaremos más adelante. La justicia es un poder decir, no como un poder, sino como un derecho que se constituye en el poder.

El *qué*, el *quién*, el *lugar de enunciación* conforman una ontología, una antropología y una epistemología que en sentido bergsoniano comprende al tiempo y a la temporalidad de Heidegger, pues las diferencias más que espacialidad son temporalidad que constituyen la presencia del presente. El ser es un ahí de una presencia que no puede ser captada por la ontología, que requiere de otra epistemología, de una nueva ética y de una antropología que escapa al relativismo del estructuralismo.

Por consiguiente, los pensamientos sobre la relación entre filosofía y pedagogía están inscritos en líneas

de fugas que, de entrada, se traducen en diversas relaciones, diferentes maneras de relacionarse y hasta no - relaciones, pues las mismas prácticas nos pueden indicar que la pedagogía puede escapar de la filosofía y viceversa, sin necesidad de considerar, debido a ello, la desvalorización de las disciplinas. No obstante, en el pensar sobre la relación entre filosofía y pedagogía, el pensar no es el diríamente neutro pues caeríamos en la trampa de Descartes; por lo tanto, la pregunta sobre la relación entre filosofía y pedagogía se transforma en una vuelta a la manera de un movimiento de serpiente que se muerde la cola pues podemos pasar del pensamiento de la relación a la pregunta sobre el pensar que supone pensar la relación.

## 2. En la educación no hay por qué sino para qué

La pregunta, *¿por qué* pensar la relación? es una pregunta dirigida por una geometría de las causas o de los orígenes que como bien explicitaba Husserl, al final nos confunden cuando intentamos colocarlos como un fundamento que hará parte de la transcendentalidad Kantiana o el inicio de todos los inicios de la Física Aristotélica. Dicha geometría es como una flecha que lanzamos hacia atrás para descubrir lo que pasó en el comienzo. Resulta una paradoja extraordinaria que nada de lo que sucede pudiese entenderse por sí mismo sin lo sucedido. En cierta forma lo que se dice ahora no depende tanto de lo no dicho o el entrelíneas de lo dicho, sino de lo dicho. Por lo que aunque no todo sea una repetición exacta, nada es una novedad absoluta, o, aunque no estemos en el Eterno Retorno de manera absoluta, no podemos salir de él. Ir hacia atrás, al pasado para entender el presente, pues lo que acontece no se explica sino con ra-

zones y fenómenos que acontecieron antes. Sin embargo, en aquello que sucedió y no necesariamente está en la memoria, podemos encontrar más que explicaciones. Las discontinuidades están allí porque hasta la detección de lo discontinuo existe en la tensión de los extremos que nos permite entender que el presente sigue dependiente en cierta forma del ayer.

La geometría del ayer en el *por qué* se puede prestar para la fábula, o el mito. En efecto, muchas veces ha acontecido de esta manera. El *por qué* en lugar de explicaciones finales siempre podrá tener un *por qué* que hace del supuesto final un comienzo o la fatiga insoportable de la explicación. No hay nada acabado por lo que la explicación puede desembarcar en el mito que la detiene por un instante hasta que el *por qué* logre ser desencadenado del relato mítico por la razón o el mismo se libere en un movimiento inesperado del no-poder.

El *por qué* también puede ser una ilusión. Cuando preguntamos sobre el *por qué* de los fenómenos no solo que podemos evadir la *ataraxia* griega del sabio o la actitud del guerrero que no cae en las trampas de la razón. El mismo Hume presentaba el argumento de la imposibilidad epistémica de la causalidad pues el *por qué* es un *como* que se camufla en una vieja tendencia metafísica. No hay sino el *como* o descripciones ya que la pregunta del *por qué* nos saca del empirismo. Mejor aún, nunca podemos responder a la pregunta de *qué* o del *por qué*. Solo sabemos *cómo* suceden los fenómenos, *cómo* se articulan y estas son las únicas explicaciones que tenemos. Pero el gran peligro es que los fenómenos no son solo productos de la empiria ya que éstos se constituyen en otras cosas de diferente índole como en el inconsciente Freudiano, el Apolo criticado de Nietzsche o la economía de Marx. También podríamos advertir sobre la desarticulación de

una disciplina que rompe con la causalidad y que deja las cosas en un estado de mera constatación sin llegar, por ejemplo, a imputar una determinada responsabilidad puesto que la prioridad estructural anula al sujeto como lo afirma Ricouer. Esta conexión entre causalidad y el *por qué* dentro de los actos sociales y políticos advierte sobre la existencia de algo más que hechos que se conectan al servicio de la comprensión. En efecto Kant hace una brillante crítica a Hume en la *Crítica de la Razón Pura* desde el argumento de los *a priori* y las categorías de la intuición puesto que el dato empírico requiere de datos que anteceden pero que no aparecen sino a partir de la experiencia. Sin embargo, la crítica al *cómo* de Hume, no bastaría para fundamentar la pregunta del *por qué*.

Quizás la pregunta del *por qué* se pueda contestar con otra pregunta: *para qué*. En la evasión podamos responder de manera directa. El *para qué* no va en la misma dirección del *por qué*. Mientras el *para qué* se dirige hacia adelante, el *por qué* gira hacia el pasado. Las respuestas de antes están adelante, afirma el *para qué*. Lyotard<sup>6</sup> nos da una gran lección sobre esta vacilación cuando, por otras razones, reemplaza el *por qué* por el *para qué*.

Si optamos por esta nueva manera de preguntar iniciaremos con una pregunta revestida de una aparente ingenuidad y que permitiría una respuesta no necesariamente especializada: *¿para qué educar?* Esta pregunta nos permitirá articular la filosofía a la pedagogía, relación poco evidente actualmente. Sin embargo, aunque todos puedan responder a esta pregunta, nos interesa la respuesta del filósofo, no por un asunto de inteligencia, puesto que nuestra opción nos es más inteligente que otras. El pedagogo piensa el acto educativo quizás mucho más que el filósofo. Tampoco lo hacemos por pertinencia, puesto que de igual manera este criterio nos

reenviaría a la pedagogía. Nos interesa el punto de vista del filósofo por inquietud: por saber qué se piensa desde la filosofía de tal relación. Adelante encontraremos más respuesta a este comienzo arbitrario y lleno de sentido, cuya justificación la encontraremos solo la final de nuestro itinerario reflexivo.

Las finalidades, los intereses, los motivos, en un primer momento, están llamados a visibilizarse por medio del *para qué*. Pero el *para qué* puede contener la trampa de la utilidad como indicador absoluto. En todo caso, lo que puede ser dicho y aquello que ni siquiera puede ser nombrado es inquietado. Por supuesto que pudiésemos preguntar si aquello que no tiene un *para qué* tiene razón de existir o aunque no logremos explicitar el *para qué*, lo no explicitado puede ser constituyente del educar. La educación no tiene un *para qué* totalmente explícito y quizás el único para que pueda estar en lo que Meirieu explicita con el mito fundador: hacer a un hombre<sup>7</sup>.

El *para qué* educar lo responderemos desde la filosofía, -como ya lo indicamos anteriormente-, por tal motivo nos dirigiremos a *La República* de Platón, no porque nos interese determinar un deber ser de la relación, ni porque consideremos que allí están todas las respuestas a la relación. Es evidente el anacronismo del relato. Además creer que hay un relato filosófico del que podemos tomar las concepciones claves para el presente, como si hubiese un pensador que explicara toda la realidad, sería hacer de la filosofía una religión, la cual sería la peor de las contradicciones para el filósofo. Básicamente nos interesa develar algunas posturas que desde la filosofía nos parecen importantes cuando ella se pregunta por la educación. Ni un texto nos da la totalidad de las respuestas ni puede tampoco convertirse en la fuente absoluta pues seguiríamos prisioneros de la onto-teología

Hegeliana. En suma, el quién pregunta está implicado en la respuesta pues la modifica desde en su acercamiento hasta en sus resultados.

No le preguntamos al educador sino al filósofo que educa y lo hacemos a través de los textos y con el gesto de la de-construcción de Derrida, es decir, no guardándonos ninguna reverencia para el texto como la mejor manera de respetar al autor.

3. **¿Se pueden obtener respuestas entre quienes tienen un oficio de esclavos -pedagogos- y quienes ejercen una profesión inútil -filósofos?**

Antes del *¿para qué educar?* existe la acción de educar. El sentido es posterior a la acción. El cuestionamiento sucede después de la práctica. Teorizamos sobre lo que ya es un hecho. Sin embargo el sentido puede ir más allá de la definición de la acción lo mismo que la teoría lo puede hacer. La teoría y la acción no se corresponden con exactitud. El acto en que se juntan solo puede aparecer como un agujero. Por el contrario, para Platón son las ideas las que anteceden a la acción y a la realidad. Esta visión idealista desvaloriza las acciones puesto que sin teoría darríamos *palos al viento*. En tal sentido, la preponderancia del lenguaje en nuestros tiempos se constituye en un neoplatonismo.

En medio de esta disputa surge un tercer elemento más contemporáneo y es aquello que pensamos y hacemos desde nosotros mismos. El poder decir *esto es para mí o para nosotros* es colocarnos no en el centro sino en el significado, y siendo prácticos, lo que interesa es el significado. Esta visión, que proviene, de la Pragmática, ya

no se pregunta por la verdad sino que queda atrapada en el efecto de los signos y la manera como ellos, al afectarnos, transforman la realidad. La transformación de la realidad se puede realizar con criterios funcionalistas, de ceguera e impotencia. Bajo esta tercera postura, el acto educativo solo tiene sentido en la medida que produce efectos y ellos se pueden medir. El hacer comienza a deambular bajo los criterios del mercado y las tecnologías. La visión y la misión ocupan un puesto más esquizofrénico dentro de nuestros planes. Todas las disciplinas que ocupaban algún contenido teórico comienzan a desaparecer o a ser tratadas como las cenicientas. En consecuencia la pedagogía, como la mayoría de carreras, deviene un conjunto de tecnologías manejadas por los parámetros de la pragmática. La objetividad recobra más fuerza a pesar de los fuertes cuestionamientos.

Las objetividades del educar están cruzadas por las motivaciones personales. La preocupación por la *Polis* es una postura objetiva de la educación en *la República* y la anterior condición de esclavo de Platón, es el dato subjetivo que antecede a la construcción de la Academia. Objetividad y subjetividad son inseparables. No porque algo sea subjetivo deja la objetividad a un lado ni porque algo sea objetivo, no implica connotaciones subjetivas. Los dos aspectos los encontramos en todos los argumentos y cuando se intenta aducir solamente una objetividad pura, el interés de fondo es dominar. La relación íntima no nos lleva a confundirlas hasta el punto de creer que lo objetivo es subjetivo y que lo subjetivo es objetivo. El argumento de la subjetividad es utilizada para deslegitimar a alguien o algo. Aparece como una condenación. En una educación marcada por la herencia Positivista no puede haber razones subjetivas; éste es el gran relato subjetivo y manipulador de la educación.



En educación, la objetividad suele estar del lado de los discursos humanistas, del deseo de cambiar la sociedad y de la formación de nuevas personas. La subjetividad tiene relación con los discursos que ni siquiera pueden ser mencionados. Educar por negocio, o educar por pura frustración, educar para hacer un hombre, educar porque no tenemos otra opción o educar porque es la mejor manera de realizarnos, todo esto puede ser posible. Hasta podemos querer educar porque no resistimos que haya diferencias. La educación, en consecuencia, es la manera más antigua de *blanquear la sociedad*. En cierto sentido, la educación no es ni un relato romántico ni tampoco podemos creer que se trata de una pesadilla aunque así lo parezca en muchas ocasiones. Así, las objetividades de la educación quedarían en el aire si no logramos hablar de lo innombrable y lo innombrable seguirá moviéndose en nuestros proyectos y devastándolos si no logramos visibilizarlos dentro del ámbito de las objetividades.

No renunciamos en la educación a objetividades aunque éstas no sean reales. Por ejemplo, aunque estamos de acuerdo con que la educación está condicionada por la sociedad y que su posibilidad de cambiar la sociedad es mínima, no educamos sino bajo el mito de creer que todo lo que hacemos en el aula tiene la posibilidad de transformar la sociedad y de cambiar al individuo. Aunque la educación no lo cambie todo podemos educar cambiando algo sin dejar de pensar que lo cambiamos todo cuando educamos. Por consiguiente la realidad educativa difícilmente desmonta una objetividad ficticia.

La *Academia* es la primera universidad filosófica de la Antigua Grecia. Se crea un lugar educativo para garantizar la vida de la *Polis*. Su creación sucede después de un tiempo de esclavitud. Por supuesto, Platón no fue un esclavo, fue alguien que vivió en el exilio y en la escla-

vidad en determinados momentos de su vida. A pesar de ello, la preocupación anterior es la de alguien que ha experimentado vivir como un esclavo. Experimentar *vivir como* no es lo mismo que *estar en condición*. Una es un momento del ser, la otra es una forma permanente del ser. La primera es un accidente, la segunda es un destino fatal. Pero lo cínico es que quizás el *estar en la condición* de esclavo no nos dé la posibilidad de pensar la educación, por el contrario, el *vivir como* si puede ser un motivo para querer construir un mundo en el que las formas de gobierno no generen esclavos y en el caso de Platón, esclavos que no lo sean “por naturaleza”.

Un gobernante o un aristócrata ven y piensan a la educación desde un lugar muy diferente al lugar de los esclavos, personas excluidas de cualquier tipo de educación. El gobernante y el aristócrata preparan la educación para los futuros gobernantes y aristócratas. De esta manera la educación aparece como un sistema privilegiado, dirigido a los privilegiados y que institucionaliza y naturaliza los privilegios tal como los viera Bourdieu.

En educación tenemos muchos lugares de enunciación, algunos generados por la misma educación y otros que la atraviesan como las líneas de fuga de Deleuze o las oblicuidades de Derrida. La diversidad de los puntos de vista no es la pluralidad. La pluralidad de la diferencia no implicaría directamente la creación del consenso sino el cuestionamiento de la educación a partir de los que no tienen ningún poder o de esas líneas de fuga. Por supuesto, el cuestionamiento no pertenece a la verdad o, no es porque tengamos la verdad que nosotros podemos cuestionar la educación puesto que en cierta forma la verdad siempre ha estado dentro de la educación. Si la verdad la defiende quien gobierna, el esclavo no nos desplaza hacia otra verdad o se apropiá del lugar de la única verdad,



pues si así lo hiciera, parecería que no hay ningún cambio. El esclavo reclama un derecho a hablar en un nuevo escenario donde la verdad ha caído en la incertidumbre y lo que reivindicamos son lugares de enunciación. Sin embargo el acercamiento a la verdad es diferente; mientras el poder tiene necesidad de acomodar su verdad a sus intereses más que de una verdad como acomodamiento entre pensar y realidad, el esclavo no tiene necesidad de verdad sino de justicia por tal motivo, la palabra del esclavo tiene que ver más con la vida de otros y de sí.

El filósofo y el pedagogo son personas sin ningún poder dentro de la educación. Su no-poder obedece a la no-esencialidad en la que supuestamente habitan. La pedagogía es trabajo de esclavos y el filósofo aparece con un oficio inútil. Del filósofo se puede prescindir para gobernar tal como se dice en *la República* y el pedagogo no es quien constituye el saber ni la educación sino es alguien que nos conduce hacia él. El saber lo hacen “los elegidos” y el pedagogo sirve para algo, pero bajo la condición de esclavo. Conducir al saber y conocer el saber son oficios diferentes. Estos bajos mundos de la filosofía y la pedagogía nos indican de antemano que la pregunta por la relación entre la filosofía y la pedagogía es una pregunta que aunque tenga sentido, no tiene mayor importancia para el ejercicio de la educación ni para su institucionalidad.

Si aparecen tan intrascendentes el filósofo y el pedagogo, ¿por qué a ellos preguntar sobre para qué educar? Mejor sería preguntar a los que saben o a los que creen que saben; por supuesto, allí no están por ningún motivo los estudiantes pues ellos son los que menos conocen de la educación, pues *si conocieran no necesitarían de ella*, tal como lo afirma Philippe Meirieu. Por una parte, el gobernante cree saber más sobre educación pues él tiene que hacer las leyes y tomar las decisiones para conducir a

la *cité*. El puesto del gobernante mira de arriba hacia abajo. De abajo hacia arriba no se ve del mismo modo. Mirar de abajo hacia arriba es no mirar o dejar de mirar o estar impedido de mirar. Mucho más difícil es mirar hacia los lados cuando todos estamos en una horizontalidad de situación. Por lo tanto, el panóptico es una invención del poder. Por otra parte, el aristócrata cree representar al máximo modelo de la educación ya que más que saber, él es su exponente, por tal motivo a él le podemos preguntar sobre cómo llegar allí y una de las primeras respuestas que podemos esperar es que solo la educación nos puede asegurar el arribo al éxito.

Desde las creencias que abundan en la educación, las respuestas no son iguales ni de iguales. Una cosa piensa el gobernante, otra el aristócrata, otra el que sabe, otra el esclavo-pedagogo y otra el filósofo-inútil. Pudiéramos decir que lo importante es elaborar acuerdos entre todos; sin embargo, los diferentes puntos desde el poder se erigen a partir de la exclusión de los otros puntos de vista y la negación de otros lugares de enunciación. Entonces, a alguien se le puede ocurrir que bastaría o con crear métodos o con instaurar algunas reglas para hacer consensos; sin embargo, se olvida que las formas de pensar son inseparables de las construcciones éticas y que estas formas de pensar no desaparecen con otros métodos y que sus éticas excluyentes no se abandonan simplemente por implementar nuevas formas de comunicación.

#### 4. La educación como un diálogo para llegar a verdades que preexisten o dialogar para construir verdades

La práctica educativa, sobre todo en la universidad, ha estado marcada por la magistralidad. Por los co-

rredores de estos establecimientos deambulan personas cargadas de títulos y saberes, personas que “merecen” la escucha de los estudiantes con el fin de graduarse. La transmisión de saberes y de saberes/hacer es la peculiaridad de la educación. Los estudiantes van a las instituciones educativas porque allí hay algo que ellos necesitan. Discutir sobre esto, no tendría mucho sentido. De este modo la pedagogía solo puede existir como objeto en el ambiente universitario. En efecto la pregunta pedagógica solo se establece en los sitios que enseñan la pedagogía a los futuros docentes de lo contrario lo demás es una diversión o hasta una pérdida de sentido del saber. Por tal motivo, la educación universitaria descansa con mayor fuerza en la enseñanza que el aprendizaje. En consecuencia el diálogo socrático puede aparecer como una versión romántica de la educación o como un ruido que nos lleva quizás a situaciones imposibles de adoptar.

Pero ¿es posible escapar a esta cultura educativa de la transmisión de saberes? Miremos el significado del diálogo Socrático<sup>8</sup>. El diálogo es un ahondamiento por la palabra que se despliega de acuerdo con una investigación que en caso de Platón está ligada a la búsqueda de una verdad atemporal e inmutable, aunque en una lectura actual de Sócrates puede verse más desde el relativismo, por lo tanto, de una indagación que no termine en la verdad. En todo caso, se puede dialogar aunque haya una verdad y no necesariamente el diálogo se cierra con su existencia por lo que no es una condición indispensable para dialogar que no haya verdad.

Para qué dialogar? De hecho podemos dialogar para convencer, el vencer, manipular e imponer, educar, formar, fortalecer carácter. También podemos dialogar para aprender, conocer, cuestionar sin imponer, cambiar sin recurrir a la violencia. El diálogo platónico parte de

una definición propuesta por un interlocutor, Sócrates finge asombro, extrae algunas conclusiones y luego se produce un cambio casi inesperado: se llega a una conclusión que contradice el punto de partida. Algunas veces no se pretende llegar a una conclusión definitiva. Por lo tanto, el diálogo transforma algo y ese algo tiene que ver con los elementos del punto de partida. Desde este punto de vista el diálogo es fundamental porque no es un simple diletantismo, sino que hay aspectos que se transforman a medida que vamos avanzando a través de él.

Educar dialogando es una propuesta muy osada pues todo en la educación está dado para no dialogar sino para transmitir, lo cual también significa: para que hablen los que tienen títulos y los demás escuchen. Dialogar para buscar juntos implica personas con interés por la indagación. Por lo tanto, dialogar nos exige un tipo de educadores diferentes a los que crea la cultura de la Ilustración con una actitud de reconocimiento del otro-estudiante como un interlocutor válido.

Cuando a la educación solo le importa la enseñanza de verdades, no tiene necesidad del diálogo; simplemente los estudiantes callan mientras que los conocedores de la verdad hablan a fin de que todo esto sea aprendido por intermedio de la escucha. Solo se pregunta para asegurar que lo dicho ha sido memorizado. Hasta los saberes más liberadores pueden seguir esta tendencia. La verdad no está más allí, ni allá, solo los educadores tienen la verdad. Si pedagógicamente se introdujera el diálogo se haría básicamente con el sentido de mejor aprender una verdad. Luego el diálogo puede ser la mejor manera de aprender verdades pre-existentes y no verdades que se construyen colectivamente. En consecuencia, la definición anterior de la verdad hace que la educación circule en una repetición sin fin, por lo que dentro de la educa-

ción necesitamos docentes con la ignorancia socrática, capaces de convertir el aula en auténticos lugares de investigación e indagación.

La pregunta que emerge es saber si la educación puede desprenderse de la antigua relación con la verdad. ¿Existe una educación que no enseñe verdades? Profesores que no se crean dueños de verdades que les sirven a los otros independientemente de su cultura, su historia, su lugar geográfico? Alumnos que no se matriculen para recibir verdades que se guardan en las universidades? Sociedades y culturas que no estén convencidas que la verdad se encuentra en la educación? Parecería que esta unión entre universidad y verdad no se pudiese romper porque inmediatamente traería consigo el colapso de la educación, además porque estas verdades son pensadas como indispensables para alcanzar la humanidad o para la apropiación del mundo. Esta situación se complica mucho más porque las supuestas verdades en la educación no pueden ser cuestionadas sino memorizadas y aprendidas sin más.

Contestar una verdad con otra verdad no provoca un cambio sustancialmente pedagógico. Podemos combatir el dogmatismo con otro dogmatismo lo cual nos sitúa en lo mismo. Por tal motivo, Jacques Ranciére<sup>9</sup> propone *enseñar lo que no se sabe*. Pero, ¿cómo se puede enseñar lo que no se sabe? Cuando aprendemos podemos decir que no sabemos y éste es una iniciación, pero el paso hacia la emancipación en la que nos encerró el *aufklärung*, es *enseñar lo que no sabemos*. Esta posición genera grandes resistencias porque la validación de la institución educativa sucede con actores que supuestamente sabemos algo que los demás necesitan. De esta manera la educación se siente en riesgo. Sin embargo este no es un giro copernicano porque no es que los profesores no sepan y los alumnos sean los que saben o como pensaría Freire que los estudiantes y los

alumnos conozcan de diferente manera. No, enseñar es entregar lo que no se sabe, con todo el escándalo que tiene esta afirmación. Los docentes damos aquello que no tenemos y los estudiantes reciben algo que nosotros no le damos. Es más, la educación da lo que no necesitamos y los alumnos aprenden lo que no les sirve. Adoptar esta postura es emancipar intelectualmente. Los docentes que enseñamos lo que sabemos no podemos emancipar a los estudiantes. Solo emancipamos con el no saber de los docentes, de lo contrario, los saberes emancipatorios se convierten, paradoxímicamente, en una nueva cadena. Así, el dominio sobre los saberes es un no dominio que nos lleva a renunciar al poder que nos da la educación a partir del conocimiento. Por consiguiente, en el fondo lo que queremos señalar es que la única emancipación posible es la que sucede no por el saber sino por el no-poder, que implica no-saber, lo cual nos coloca en una actitud de una profunda vulnerabilidad y diferencia.

Este no-saber que se traduce en un no-poder es el comienzo de algo que podemos llamar *el aprender por igual*<sup>10</sup>. Cuando se sabe nos complacemos con el poder de que el otro repita lo que nosotros le damos. Cuando partimos de este no-saber del docente, entonces todo es posible. Porque no sabemos nos preparamos y no tenemos el derecho a tratar a los estudiantes como ignorantes ya que nosotros estamos en la misma condición. Nuevos poderes aparecen cuando los estudiantes se reconocen como iguales y otras prácticas se generan. En consecuencia, son dos las mentiras de la educación, la primera es proclamar que nosotros decimos la verdad en tanto que docentes<sup>11</sup>, y la segunda, que los alumnos crean que ellos no pueden decirla o que la verdad es algo que está allí para ser memorizada.

El poder del saber es consustancial en su extremo a un yo no puedo. Por tal motivo, la única verdad fac-

tible es: *yo enseño aquello que ignoro*. Hablamos y nos callamos para rectificar aquello que hemos hablado: “hablamos indefinidamente puesto que siempre tenemos que rectificar más o menos aquello que acabamos de decir”<sup>12</sup>. La ignorancia nos permite volver sobre lo que decimos, revisarlo para volver a decir sin poder tener jamás la seguridad de saber que aquello que decimos es la verdad absoluta.

Esta ignorancia central en la educación es el inicio de una doble postura ambivalente: callar para decir y decir sin parar. Nos callamos porque la ignorancia nos libera de la equivocidad del saber. Pero todo lo podemos decir porque el saber no se libera de la ignorancia. Así, los hombres y las mujeres no son grandes pensadores sino personas con grandes expresiones. ¡Ergo, callar y hablar no son opuestos a la ignorancia!

Somos iguales cuando enseñamos lo que no sabemos a personas que saben que no sabemos. Pero la inteligencia que aparece en estos momentos de igualdad no es una inteligencia colectiva. *La inteligencia solo está en los individuos y no puede estar en la reunión*, afirma Ranciére<sup>13</sup>. Sin embargo el origen de la inteligencia en la individualidad no es un argumento en contra de la igualdad. Quererlo presentar de esta manera es abrir el campo de la de-razón propio de la voluntad pervertida que se apasiona por la desigualdad.

Podemos enseñar solo aquello que ignoramos como la mejor manera de devolver a la educación su perspectiva emancipadora. En consecuencia, el objetivo de la educación no es preparar genios, sino romper con ese tipo de prácticas educativas que se erige con el desprecio de los otros. En otras palabras el objetivo de la educación es preparar sujetos emancipados y emancipadores los cuales aprenden a vivir de manera igual en una sociedad desigual

ya que no se puede devenir humano sino bajo la condición de reconocer la igualdad. A esta igualdad solo accederemos por medio de la práctica.

Sócrates se descubre en la *República* como alguien que aprende de los demás y que vive agradecido con ellos: “tienes razón Trasímaco, en decir que yo aprendo de los demás”. Se puede enseñar algo en educación porque todo es aprendizaje. La enseñanza es una sola parte de la educación y quizás la menos relevante. Nosotros educamos para que otros aprendan o porque los otros aprenden, nosotros podemos enseñar algo. Pero la enseñanza no es el acto que provoca directamente el aprendizaje. Sabemos cómo enseñamos pero no sabemos cómo el otro aprende. El aprendizaje es “la caja negra” del acto educativo. Además, podemos educar porque aprendemos y cuando creemos que solo podemos enseñar, en ese momento está truncado el acto educativo. La enseñanza es auténtica cuando quien enseña sigue aprendiendo y quien aprende es alguien potencialmente apto para enseñar.

Trasímaco le increpa a Sócrates por utilizar solo preguntas: “¿A que viene toda esa palabrería? ¿A qué ese pueril cambio de mutuas concesiones? ¿Quieres saber sencillamente lo que es la justicia? No te limites a interrogar y a procurarte la necia gloria de refutar las respuestas de los demás. No ignoras que es más fácil interrogar que responder”<sup>14</sup>. El problema no es solamente lo que se enuncia sino el modo cómo se hace, y el modo no es independiente de lo enunciado. La conclusión de Trasímaco es falsa. Lo más fácil no es hacer preguntas; lo más fácil es dar respuestas. En educación, creemos, tener que dar respuestas a los estudiantes para que ellos puedan responder mejor a sus futuras profesiones; sin embargo, la educación está llena de preguntas, no tanto como el mundo de cosas que atraviesan de manera permanente nuestra acti-

vidad, preguntas que no se dicen, otras que pueden aparecer y se pasan rápidamente, preguntas sin respuesta y preguntas que pueden no ser importantes sino para un pequeño grupo de personas, a pesar de su relevancia.

La pregunta es algo incómodo dentro de la educación pues tiene una carga desestabilizadora que preferimos evadir. Quien pregunta coloca al otro en una situación insegura; por tal motivo, los educadores preferimos hacer las preguntas. Preguntar, ¿para qué? Si ya están las respuestas, sería para movilizar a los estudiantes hacia ellas, para buscarlas. No obstante, se puede preguntar sin que medie la búsqueda de las respuestas. Preguntar y preguntarse establece una relación con el conocimiento que necesariamente no tiene que llegar a un fin. Las preguntas pueden permanecer aunque aparentemente lleguen a puerto seguro.

Ante la persistencia de Trasímaco por una respuesta sobre ¿qué es la justicia? Sócrates le hace ver que la pena que le está destinada, si hay una verdad, es la que tienen todos los ignorantes, es decir, “aprender de los que son más hábiles que ellos”. Las respuestas son las que nos inmovilizan, mientras que la persistencia de las preguntas son las que nos hace sabios. El hecho de que unos creen saber, genera la ignorancia. Reconocer nuestra ignorancia y vivir en la pregunta es el principio de la auténtica sabiduría.

## 5. No se puede educar si no nos preguntamos por la cité, o la mediación de la pregunta por la justicia

Lyotard en *La Condition Postmoderna* (1979) se pregunta sobre ¿cuál es la condición del saber en las sociedades desarrolladas? y después de un interesante recorrido llega a la conclusión que el saber se ha convertido en

una mercancía, por lo que la información tiene una mayor valoración para el poder: “la cuestión del saber en la edad de la información es más que nunca la cuestión del gobernar”<sup>15</sup>, por lo que no nos podemos cuestionar sobre el conocimiento sin preguntarnos por el poder en el sentido abierto por Foucault.

¿Quién legitima hoy el conocimiento? Si en tiempos de Platón la legitimación estaba dada por el legislador y esto nos permitía definir lo justo, hoy la legitimación se hace en los juegos de lenguaje y lo que importa es la pertinencia, la eficiencia, hasta *la bondad sonora y cromática*, dice Lyotard. El desafío no es que sea justo, sino que sea aplicable; no es que logre hacer preguntas, sino que coloque respuestas; no que sea abstracto, sino que sea concreto e instrumental. Increíblemente la tendencia hacia la exclusividad de la pragmática colaboró de manera performativa para que fuera cuestionada la teoría. De este modo, las carreras se han ido llenando de técnicas, tecnologías, modos de hacer, que se interesan, o muy poco, por los análisis y las reflexiones. El reto del saber hoy es convertirse en un saber hacer que ya no se interesa por colocarse mayores preguntas sobre la *polis* y la justicia.

Hoy en día la educación es más un negocio que cualquier otra cosa. Educar es una buena manera de hacer dinero. Por supuesto, no es que los que confiesan que no les interesa el dinero hagan una mejor educación que aquellos que sí se atreven a confesarlo. Colocar de antesala los fines y los ideales humanistas no impide el cuestionamiento a la educación. Muchas de las nuevas instituciones educativas son máquinas que producen billetes bajo el lema humanitario. Nos preguntamos si se educaría aunque no hubiese dinero y esto resulta improbable, porque la falta de recursos es la que sirve de justificativo para implementar un sistema de mediocridad académica, que de-

fiende los ilegales contratos y al mismo tiempo reduce la investigación, haciendo que las universidades se parezcan más a colegios donde se imparten cursos de formación en orden a la profesionalización y nada más que eso.

En *La República* la pregunta por la educación está enmarcada en una gran pregunta y es saber ¿qué es la justicia? Nos llama la atención que la definición de la educación no puede ser resuelta sino a partir de preguntarnos por el mundo -*weltanshaung*- . La educación no puede responder a partir de sí misma. Educar no sería nada si pasamos inmediatamente a la pedagogía sin preguntarnos sobre el mundo que queremos y el mundo en el que habitamos. Porque existen ciertas condiciones en el mundo que nos afectan y que queremos construir; por ese motivo, existe la educación y la filosofía.

Dentro de la educación hay muchas visiones de mundo y éstas se encuentran en conflicto. La Red Nuevo Paradigma (2005) afirma que el Cambio de Época hoy es debido a otras visiones del mundo que emergen, como la cibernetica y la mercadológica, las cuales se colocan en conflicto con la visión contextual. En la visión cibernetica el mundo aparece como una máquina con una racionalidad instrumental donde se privilegia la tecnociencia como solución a los problemas complejos: “a través de esta metáfora mecánica, todo lo que entra en la máquina es etiquetado como recurso y todo lo que sale es percibido como producto”<sup>16</sup>. En la visión mercadológica, el mundo aparece como un mercado auto-regulado: “...la racionalidad económica privilegia el mercado como solución para todos los problemas complejos. A través de esta metáfora económica, todo lo que entra en el mercado es etiquetado como capital y todo lo que sale es percibido como mercancía”<sup>17</sup>. En la visión contextual el mundo es una trama de relaciones entre diferentes formas y modos de vida:

“esta visión crea un discurso cuya racionalidad comunicativa privilegia la interacción consciente, negociada y ética como forma de resolver problemas antropogénicos”<sup>18</sup>. En consecuencia, el proyecto educativo aunque se inscriba en la justicia tiene que preguntarse sobre la visión del mundo en que se inscriben sus prácticas. El educador trabaja a partir de visiones del mundo en donde habita y por las que opta a través de sus prácticas. Así, el cambio de la educación no se entiende sino a partir de las visiones de mundo en las que nos encontramos y por la que hacemos la apuesta.

La visión de mundo en la que estamos tiende a coincidir con la visión de mundo por la que optamos, pero no es indispensable que ocurra está coherencia. El educador puede romper con la visión en la que habita y no bajo una perspectiva que vaya de peor a mejor. En breve, las visiones de mundo no están porque haya un discurso que la sustente; sino que, existen prácticas educativas que van revelando su emergencia y su persistencia. Por tal motivo, no basta con tener una visión de mundo en nuestros planes estratégicos. Necesitamos revisar las prácticas de nuestras instituciones. Los reglamentos, los énfasis, la manera de administrar el poder, los diálogos, los exabruptos, etc, son más reveladores de la visión de mundo en la que se inscribe la institución. De esta manera podemos enunciar la justicia, pero ¿qué entendemos por justicia? Y ¿qué prácticas de justicia se instauran en los niveles pedagógicos, administrativos, jurídicos y morales de la cotidianidad institucional?

¿Qué se piensa sobre la justicia? Es una pregunta importante para Platón. Creer que la justicia es *dar a cada uno lo que se le debe*, según la máxima de Simónides, nos hace caer en una serie de contradicciones: “Por consiguiente, si alguno dice que la justicia consiste en dar a

cada uno lo que se le debe, y si por esto entiende que el hombre justo no debe más que mal a sus enemigos, así como bien a sus amigos, este lenguaje no es el propio de un sabio, porque no es conforme a la verdad, y nosotros acabamos de ver que nunca es justo hacer daño a otro”<sup>19</sup>. Así, la pregunta de *para qué educar* no es extraña a la pregunta sobre la justicia y la pregunta sobre la justicia nace en la pregunta por *la polis*. No hay educación sin un juicio al mundo en el que se inscribe y sin un mundo por el que apuesta en el que las nociones y las prácticas de justicia están presentes. Esto no significa que la educación sea una teoría de la justicia, sino que la justicia no es extraña a la propuesta educativa que nosotros hacemos en las instituciones en las que trabajamos.

Para Sócrates, la teoría de lo que entendemos por justicia no legitima la injusticia y por lo tanto no hueye de su juicio a la falsa reciprocidad. Resultaría una grave contradicción que la justicia provocara injusticias. Privilegiar la justicia recurriendo a la injusticia hace parte de la concepción moderna del Estado de la que hablará Weber<sup>20</sup>. Además, una justicia que anula toda reciprocidad ya no puede ser un acto justo. No se trata del monologismo solipsista, Kantiano pero sí de las condiciones de una universalidad que se basa en la reciprocidad. Si el Estado no lo puede justificar todo, por el contrario, la educación puede justificarlo todo. El que haya injusticias puede ser propio de la educación porque el gobierno está obligado a actuar justamente.

Sócrates insistirá en la conversación con Trasimaco que las profesiones nos llevan a buscar el bien de los demás por encima del interés propio y esta tarea se evidencia en el bienestar del más débil y no del más fuerte: “Los sabios no quieren tomar parte en los negocios con ánimo de enriquecerse porque temerían que se los mirara

como mercenarios, si exigían manifiestamente algún salario por el mando, o como ladrones convertirían los fondos públicos en su provecho”. Para Platón, la unión entre saber y bien es evidente. Pero, más que erigir una determinada figura sapiencial lo que interesa es el bien de los *más débiles*. En cierta forma, para Platón no existe una institución que se pretenda sabia y que al mismo no tenga un proyecto que busque el bien de los más débiles. Pero no por el solo hecho de estar comprometida con los más débiles, por ese motivo es sabia. Los débiles pueden llegar a ser el pretexto del proyecto de enriquecimiento.

La cercanía estrecha entre el saber y el bien conduce a Platón a considerar la posibilidad del gobierno del filósofo: “el mayor castigo para un hombre de bien, cuando rehusa gobernar a los demás, es el verse gobernado por otro menos digno; y este temor es el que obliga a los sabios a encargarse del gobierno, no por su interés ni por su gusto, sino por verse precisados a ello a falta de otros, tanto o más dignos de gobernar”. El saber es el más apto para gobernar, pero también lo es para tiranizar. El tirano no se conforma en el poder, se forma sobre todo en el saber.

La ética es la razón última de la educación por encima del saber. La idea del bien es la que gobierna sobre todas las demás. Sin embargo, nosotros no educamos gentes para el bien solamente porque formemos buenos profesionales tal como lo en señalará Lévinas. El gesto del conocimiento no es igual al gesto de la construcción de la paz. Para Sócrates “los hombres de bien son mejores, más hábiles y más fuertes que los malos; que éstos no pueden emprender nada en unión con los otros, y cuando hemos supuesto que la injusticia no les impedía ejecutar en común algún designio, esta suposición no descansaba en la verdad, porque si eran injustos, emplearían mutuamente la injusticia los unos contra los otros” En consecuencia, la fuerza, la idoneidad, el respeto de una institución descان-

san en la justicia aunque el éxito o las congratulaciones no sean frecuentes en su medio.

Convencer no es un juego de palabras o de poder; es un asunto de no - poder, es decir, de ética radical. No es posible ser ético en o desde el poder. El convencimiento sobre algo no descansa en quien tiene la palabra: "Yo querría -Sócrates- convencerlos realmente si esto estuviera en mis manos". En todo caso, la pregunta es saber si se puede ser más feliz en la justicia que en la injusticia: "Se dice que es un bien en sí cometer la injusticia y un mal el padecerla. Pero resulta mayor mal en padecerla que bien en cometerla".

La conversación del filósofo se dirige a la discusión sobre ¿qué educación debe ser dada a los hombres y mujeres que conforman la sociedad? ¿Qué formación dar a las diferentes personas de la sociedad con tal de que se tenga una sociedad justa? Preguntarnos sobre esto es responder a la pregunta: *¿para qué educar?* ¿Por qué vivir en una sociedad justa? ¿Por qué increpar a la educación sobre la justicia de la *cite*? La pregunta clave es: *¿Qué educación conviene a una sociedad para que sea justa?* En consecuencia, no dudamos de la ética en la educación.

En Platón la ética se queda atrapada en la relación Estado/Educación. El yo puede vivir cautivo de sí mismo. La ética es definida de acuerdo al interés de la Polis. En cierta forma el genio maligno de Descartes, nunca es conjurado. Sin embargo, la ética puede ir más allá del legislador y la legislación, más allá de la maldad del ciudadano; por tal motivo, puede incidir en los métodos, y en las finalidades propias de la educación. Por ejemplo, no nos está permitido en la educación ningún tipo de domesticación para que se puedan crear las condiciones en las que el otro se pueda constituir como otro, radicalmente otro, de tal manera que pueda esca-

par, a la vez, a nuestro poder y a nuestros sistemas de interpretación.

Para lograr educar en la alteridad hay una exigencia insoslayable y es renunciar a todo saber sobre el otro con el fin de no imponer lógicas de dominio: “cuando nosotros no podemos renunciar a todo saber sobre el otro, arriesgamos siempre a estar aspirados por el deseo de dominio”<sup>21</sup>. Pareciera que la condición para que existiera un verdadero encuentro es que dejemos un lugar para el imprevisto y lo inesperado. Cuando creemos saber todo sobre el otro, en ese mismo momento la relación educativa deviene una relación de violencia. Por consiguiente una educación emancipadora debe permitir al sujeto emanciparse de la educación que se recibe.

Este tipo de ética no se puede ni siquiera programar, al contrario de lo que pretende Platón, puesto que como dirá Lévinas, el comienzo de lo humano es pura eventualidad: “propiamente hablando, lo humano comienza por una eventualidad pura... Esta ruptura con la indiferencia es la posibilidad de lo uno por lo otro que es el acontecimiento ético”<sup>22</sup>.

## 6. La cultura como Paideia y la ambigüedad de la formación del alma con respecto a la afirmación

Para Platón la cuestión de la educación es fundamental para la vida del Estado, tal como lo hemos señalado. En esta cuestión se inscribe la pregunta por la educación. En tal medida el conocimiento del bien se concibe como un arte político tal como sucede con el *Protágoras* y con el *Gorgias*; por consiguiente, la pregunta sobre la cultura, no queda fuera del cuestionamiento a la educación.

Un primer elemento que nos llama la atención de *La República* es que se puede hablar del Estado sin hacer referencia a un pueblo histórico existente y desde allí se decreta lo que puede ser la educación. Un segundo elemento es que las diferentes formas de gobierno pueden aparecer como diversas actitudes y formas del alma. De esta manera, Platón logra hacer coincidir la teoría de las partes del Estado con la teoría de los tipos de alma. Jaeger dirá al respecto que: “En última instancia, el estado de Platón versa sobre el alma del hombre”<sup>23</sup>. Por lo tanto, no solo que el Estado requiere diversos tipos de almas sino que el Estado es formador de almas. Por tal motivo la *Politeia* y la *Paideia* se encuentran unidas, pues el Estado prepara las almas que necesita; la educación prepara a los gobernantes que velan por el alma de los ciudadanos. Así, el sentido profundo de la *Paideia* es la *Politeia*. En consecuencia, la crisis de la política es una crisis de la cultura y los vaivenes de la cultura inciden en la crisis de la política. El descuido de la pedagogía es un descuido que repercute en la política y en la vida de la cité.

La educación es la formación del alma y ésta apunta no hacia un buen estado sino hacia el estado perfecto. La justicia es la virtud política por antonomasia y ésta no corresponde con la ley. Al respecto Jaeger afirma: “El derecho se convierte así en una mera función del poder, que no responde de por sí a ningún principio moral”<sup>24</sup>. Por consiguiente existe una lucha perenne entre el poder y la educación en torno al alma del hombre. En efecto, Trasímaco representa a Calicles, y éste al poder sin escrúpulos. De este modo, la justicia tiene que ser el resultado del alma y no una variable del poder.

La educación de la Republica no se queda solo en la definición de los fines, sino que también interviene en la pedagogía y en la cultura. La pedagogía ayuda a ha-

cer la selección, por ejemplo, de los guerreros: se pide agudeza en la percepción y energía en la lucha.

Para Platón la educación al *logos* inicia por la música y esta educación en el *logos* está orientada a saber lo que es verdad o mentira. Colocarse contra la poesía es colocarse contra mentira. El mundo del *areté* es la premisa de la auto-determinación del yo a partir del conocimiento del bien y no de un conocimiento simplemente de las cosas. La *paideia* es la lucha contra todo fatalismo que nos condena al destino que imponen los dioses. Los dioses de la poesía encerraron a los griegos en el círculo trágico; ahora, con la educación podemos hacer una apuesta diferente.

Para que haya educación se requiere de un buen ambiente del Estado, no solo porque la educación requiera de leyes sino también porque *el Estado es el aire que respira el individuo*, afirma Jaeger. Por lo tanto, cuando este medio no es el mejor, la educación se contamina. Así, la educación requiere de la relación con el Estado para su sana existencia.

La educación inicia por el conocimiento y los valores se encuentran al final del proceso. De esta manera el alma adquiere los valores que aspira a conocer. No hay valores sin conocimiento y tampoco los hay por el solo conocimiento. Los valores son el nivel más alto de la educación<sup>25</sup>. Por consiguiente, el bien no es algo puramente conceptual: “el conocimiento del bien se desarrolla en el hombre en la medida que se va haciendo realidad y va cobrando forma en él mismo”<sup>26</sup>. Por lo tanto, la educación del conocimiento lo que busca es la educación del carácter. La misma educación corporal tiende a la formación del ánimo. Una consecuencia de la formación del carácter a través de la *Paideia* es lograr que la intervención de las instituciones sea mínimo, casi superfluas dentro del Esta-

do<sup>27</sup>. El sabio no necesita de las leyes, las leyes solo son requeridas por los hombres sin sabiduría.

La manera más sabia de garantizar en el Estado una permanencia de sus políticas y de sostener el carácter de los individuos es por medio de educar a los educadores y de hacer que gobiernen quienes alcanzan la mejor educación, es decir, los filósofos. Admitir que no todos pueden gobernar es señalar que el carácter no queda presupuesto en la consideración de una educación mecánica y uniforme sino en la diversidad de la naturaleza individual. El Estado ideal es el gobierno de los mejores. Los mejores tiene que ver con el principio de selección y por lo tanto con el tipo de educación que han de recibir los guardianes escogidos. Los mejores tienen que ver con la educación y esto exige las mejores actitudes naturales. Esta concepción puede servir a equívocos con la aristocracia, sin embargo no se trata de educar a una nobleza existente con el areté de la nobleza “sino formar una nueva élite mediante la selección de los representantes de la suprema areté”<sup>28</sup>.

El bien supremo es la unidad del todo. Por consiguiente los fines no son la prosperidad económica ni la acumulación ilimitada. Todo tiene que servir a lo que Jaeger llama la unidad social interior. Pero ¿qué hacer para crear esa unidad nacional? Uno de los recursos de la educación tradicional son los héroes. Estas personas aparecen en todos los países con objetivos más o menos parecidos: mantener una unidad nacional. Sus vidas suelen llevar a grandes discusiones sobre la mentira y lo ideológico que hay tras estos mitos nacionales. Su función representativa puede estar más allá de la mentira pues están colocados allí en una labor de distorsión de la realidad, dirá Zizek<sup>29</sup>. La distorsión de la realidad no es una mentira, porque en toda distorsión encontramos una parte de verdad en algún contenido particular.

A través de la particularidades de una cultura se construye lo típico de una cultura, sus imaginarios, devociones, encuentros, ritos, etc. Estas formas típicas y nacionales funcionan de acuerdo al esquematismo trascendental kantiano, donde el vacío del universal es llenado por las formas típicas que pretenden suplantar lo real. Así, el hecho real se construye al través de lo típico. Zizek llamará a esta relación entre el universal y el particular, una operación de sutura.

Otra forma que aparece esencial para la educación a la cultura es la integración de la negación en la afirmación. No es que somos y por tanto no somos otra cosa, sino porque no somos algo, por eso somos. La negación es constitutiva de la soberanía. Ese algo que somos y a lo que le llamamos identidad no deja de ser abstracto y aquello que hace parte de la oposición, supuestamente es concreto. De esta manera la negación se convierte en un símbolo de la identidad. Así, no existen grandes identidades sin negaciones casi imperecederas. Por consiguiente, el odio al extranjero se le convierte en símbolo nacional, el discurso sobre lo propio es más un rechazo a lo ajeno. El universal vacío es llenado por lo que creemos que somos, que en realidad es igual al odio frente aquello que creemos, no nos deja ser lo que queremos ser.

Con las visiones nacionalistas de la cultura se logra decir aquello que todos queremos escuchar. Por lo tanto el problema no es mentir sino el asentamiento de la hegemonía que se consigue a partir de la distorsión de la realidad y la negación de la totalidad.

Esta negación propia de una cultura nacional no se presenta como tal. En efecto, la mejor negación se suele encontrar en la afirmación; es decir, cuando le decimos a alguien para evadirlo: “sí mi amor, tú tienes toda la razón”. Tras lo que se afirma, está el sentido profundo que

es igual a la negación. Dentro de las negaciones existe todo un trabajo ideológico. Si la negación está transportada por la afirmación quiere decir no solo que lo que cuenta es la práctica sino el mismo discurso. Por el ejemplo, el líder del partido político puede decir que lo más importante es el país. Su particularismo pretende llenar la universalidad de la Politeia.

No es tan fácil descubrir las negaciones que se esconden en la afirmación de una determinada identidad o en la enunciación de una determinada política. Todorov dirá que el descubrimiento de este doble juego no es fácil por una razón básica y es que a la simbología del mal solo llegamos desde la simbología del bien; por lo tanto, no podemos ver que algo se nos oculta cuando se comienza desde el bien afirmando que no se va a ocultar nada. En consecuencia, significantes de la política mundial, como la honestidad, la ética, la igualdad, hacen parte de una simbología del bien que transporta todo una ética del mal. Todos estos significantes se repiten como si estos fueran posible. Lo único que no se puede olvidar de repetir son estos significantes. Por ejemplo, se habla de transparencia como si algo pudiese ser transparente, de honestidad como si hubiesen personas honestas. Olvidamos que quizás la más grande deshonestidad es pretender aparecer como honestos o éticos.

Negamos para dominar; por tal motivo, lo que importa no es lo que queda fuera con la negación sino lo que está adentro, tal como lo señalaba Foucault. Zizek mencionará este fenómeno como *el quiebre desde adentro del discurso*<sup>30</sup>. En consecuencia, dependemos de la negación para la hegemonía. Por lo tanto, no es extraño que la adherencia a tratados abiertamente injustos como los TLC ocurra en las posiciones más críticas que podamos imaginar. Así, la vida de los pueblos depende de lo censu-

rado, pues el goce pende de ese movimiento morboso en el que va ocurriendo la hegemonía, colocando a su servicio la censura ya que dependemos de lo censurado para hacer nuestras morales, pues nuestra bondad depende del mal en los otros y de los otros. En breve, en lo que se afirma encontramos la verdadera negación y esa en nuestra frustración<sup>31</sup>.

Aunque podamos horrorizarnos con la negación, en el fondo la aprobamos. Qué aburridos serían los noticieros si no nos presentarán el horror. No solo que nos acostumbramos al horror sino que somos una humanidad que requiere del horror para salir de esta cotidianidad *maquínica* del trabajo y de la vida organizada alrededor del consumo. Necesitamos del espectáculo del horror pues éste nos ayuda a verlo como el “buen horror”. En la negación estamos negando la trasgresión. Así, vivimos en una obscenidad cotidiana constitutiva de la cotidianidad. Por tal motivo estamos bajo los impronunciables, con el discurso de la ley y de la moral pero escondiendo la aceptación de la lógica del capital o de la aceptación del autoritarismo y de la injusticia.

## 7. Se puede ser filósofo, siendo pedagogo y la desimanación de una filosofía ya no hecha solamente por filósofos

Hasta el siglo XIX la pedagogía hacía parte de la filosofía<sup>32</sup>. La pedagogía será una de las disciplinas que descienden a la calle para tener aplicaciones en la vida cotidiana. Este desprendimiento hace que todo hombre o mujer que intente cambiar algo en el mundo, en la vida de los hombres y las mujeres, ingrese en la filosofía. Este desprendimiento le ha servido de manera increíble a la filosofía y a las ciencias que dependían de ella puesto que la disemina-

ción hace aparecer una diversidad de actividades. En efecto, para Foucault toda actividad que logre hacer aparecer un objeto nuevo para el conocimiento o para la práctica es filosófica. Por consiguiente la filosofía no es ningún esencialismo, ella ha ido cambiando dentro de la historia de acuerdo al poder, puesto que la filosofía no se libera de la manipulación, ni de la ideología y mucho menos del poder.

La filosofía ¿es un saber como la pedagogía? Tal vez sí, pero eso no es todo. Estos son saberes que tienen que ver con no saberes. En tal sentido no es un saber puro. La filosofía y la pedagogía son saberes que invisibilizan otros saberes. En consecuencia, su relación como saber no está analizado y su análisis es algo que tiene mucha importancia. Morin dirá que lo filosófico tiene que ver con lo no filosófico dentro de una perspectiva de interdisciplinariedad. La educación depende también de lo no-educativo. Nosotros no nos iremos por la línea de la interdisciplinariedad, no porque no sea interesante hacer este análisis, pues de hecho la filosofía se enriquece con las otras ciencias hasta el punto que las otras ciencias no escapan a las nociones filosóficas, sino que nos situaremos más en la línea que Foucault (1976) trabajaba, es decir, los saberes no son independientes de los no saberes y los no saberes no se encuentran en una relación dialéctica con los saberes, pues éstos no se encuentran suprimidos ni superados a la manera del *aufhebung*. Por el contrario, los no-saberes juegan un papel importante en la definición de los saberes y sus prácticas. En consecuencia, la filosofía y la pedagogía no son disciplinas completamente puras ni autónomas. Nociones pedagógicas dependen de lo estrictamente no pedagógico: poder, sicología, cultura, etc.

Filosofar no es pensar tal como señalara Deleuze en su libro escrito con Guattari sobre *Qué es filosofía*.

Todas las ciencias piensan, el pedagogo piensa, lo mismo que el artista. Filosofar es una forma peculiar de pensamiento y esa forma de pensamiento consiste en pensar a partir de conceptos. Más allá de estar de acuerdo con esta definición, filosofar es una forma de pensamiento que no tiene la exclusividad del pensamiento.

La forma de pensamiento -pedagógico y filosófico- cambia de una época a otra. No sólo que es un pensamiento que cambia sino que se vincula a otras formas de pensamiento de su época. Por ejemplo, la pedagogía dependió a inicios del siglo XX del discurso del desarrollo; hoy depende más de las ciencias neurobiológicas. La filosofía ha estado unida a la ironía griega, a las meditaciones cartesianas, a la crítica Kantiana, a la dialéctica hegeliana y a la manifestación marxista. No nos interesa aquí la discusión entorno a saber cuál de estas formas es la más original y auténtica pues es imposible definirlo. Lo cierto es que, siguiendo la línea de Foucault, hoy el pensamiento filosófico ha estado intentando separarse de la dialéctica como en el caso de Deleuze, Badiou, Derrida, Lyotard, Ranciere, Poulain. La filosofía tiene necesidad de separarse de la dialéctica que la rigió durante todo el siglo XIX y una buena parte del siglo XX. ¿Qué significa escapar de la dialéctica? Foucault decía que es no seguir pensando a partir de las oposiciones; Derrida afirmaba que se trata de romper con las binariedades; Deleuze hablaba del pensar en la torsión. El escape de la dialéctica sucede en el escape del lenguaje o en lo que podría ser la desaparición del hombre en el lenguaje.

Si la pedagogía y la filosofía dependen del no saber, y es importante escapar de la dialéctica, el no saber no es el opuesto a estos saberes, puesto que ellos están allí alimentándolos, definiéndolos, creando consistencia. De hecho, la filosofía y la pedagogía no son lo concreto sin caer

inmediatamente en el viejo problema entre la teoría y la práctica. Por el contrario, las categorías de lo concreto, lo vivido, la totalidad pertenecen al reino del no-saber. Esta visión abre una herida al pensamiento dialéctico quien pretendió juntar el concepto con lo real. Desde entonces, el concepto está perdido y no puede tener relación ni con la imagen y mucho menos con la realidad. Nietzsche fue quien abrió esta herida en el lenguaje filosófico. Desde entonces la reflexión filosófica tiene un campo extremadamente rico en el ámbito que no hacía parte de la reflexión filosófica. Por consiguiente, los etnólogos, los lingüistas, los sociólogos, los psicólogos, los pedagogos pueden *cometer* actos filosóficos. Luego, podemos hacer filosofía sin ser filósofos, mientras que es muy difícil cometer actos pedagógicos sin ser pedagogos.

El *cometimiento* de actos filosóficos y actos pedagógicos los podemos encontrar hoy por varios caminos. En el caso de la filosofía que ya no pretende llegar a lo real existen caminos del pensamiento al estilo de Heidegger, o quienes juegan al rol de la arqueología y estudian el espacio en el que se despliega el pensamiento. Como consecuencia de esta última, se estudia *la geo-política del conocimiento* en América Latina. En consecuencia, la diseminación de la reflexión no tiene un parámetro que permita determinar que algo no es filosófico mientras otras reflexiones sí.

El pedagogo abre agujeros en los relatos educativos tradicionales. Cuando una pedagogía emerge lo hace como si hubiese encontrado el único camino, a diferencia de la pedagogía diferenciada que admite que no es posible la exclusividad de lo uno. La invención de la pedagogía irrumpió en escenarios que la dejan pasar de largo con la moda y que paradójicamente se sostiene con la resistencia. El filósofo también abre enormes agujeros allí donde

antes estamos perdidos. El problema es que no siempre estamos conscientes de estar perdidos ni nos damos cuenta de los agujeros que abren los filósofos y los pedagogos. Para abrir un agujero se requiere de una escritura que nos lleva hasta los límites; de este modo, llegamos hasta los lugares que no han sido franqueados. En consecuencia, una escritura que vaya hasta los límites no puede evitar la desmoralización de la época.

El logos filosófico y pedagógico están obligados a utilizar el lenguaje; pero, hay dos sospechas que se colocan en medio. Una es la sospecha en que el lenguaje no dice exactamente lo que dice. Por lo tanto el sentido que tomamos y que es inmediatamente manifestado no es sino el mínimo de los sentidos el cual protege y transmite otro sentido. Otra es la sospecha que el lenguaje puede desbordar su forma propiamente verbal y que hay otras cosas en el mundo que pueden hablar y no hacen parte del lenguaje.

Desde Nietzsche sabemos que el sentido ahora es no tener sentido. No hemos sido tocados en lo que nos rodea sino en lo que nos constituye. Pero eso que nos constituye no se encuentra al interior sino que hace parte de la epidermis. *La profundidad no es más que una invención de los filósofos*, afirmaba Nietzsche. Esa profundidad implica la resignación, la hipocresía, la máscara. Intentar ser profundos es la mejor manera de manipular. En realidad, el mundo si es profundo pero su profundidad no es más que un juego de niños. En consecuencia, desde ahora filosofar es una tarea infinita. Los signos están unidos en cadenas que no se terminan nunca tal como lo descubrierá Saussure. Lo que encontramos es una apertura irreducible. La interpretación se encuentra en suspenso a partir de sí misma. En cierto sentido, el acercamiento a la interpretación es también el acercamiento a su ruptura. Ella no

deja de desplegarse sin que tenga el poder de acabarse nunca. En el caso de la pedagogía, la confrontación sucede a nivel de la alteridad. Podemos enseñar todo lo que queramos, pero nunca podemos saber cómo el otro aprende, pues sería tocar el núcleo mismo de la libertad humana. Así, la alteridad es el campo infinito de la pedagogía, al mismo tiempo que es su máximo límite debido a la irreductibilidad del otro.

Si nunca podemos dejar de filosofar y la pedagogía no puede ingresar en el campo del aprender sino a la manera de una simulación, la gran tragedia no es que estemos condenados a la interpretación sino que no hay nada para interpretar pues no existe lo primero que deber ser interpretado. Cada cosa es un signo en sí mismo y no una cosa que se ofrece para ser interpretada. Luego, nosotros no interpretamos signos sino que nosotros interpretamos interpretaciones. Nosotros no enseñamos a personas sino a saberes educativos que nos dicen quien es el otro sin que podamos tener seguridad de si eso que se dice es constitutivo o no.

Sí la filosofía no es más que un juego de interpretaciones y la educación es una apuesta en el mejor de los sentidos de Pascal, hay dos consecuencias que podemos sacar de esta situación: la primera consecuencia es que nos preguntamos sobre ¿quién ha puesto la interpretación? y ¿quién hace la apuesta? En otras palabras, ¿qué poder está detrás del saber? Cuando elaboramos un pensum, ¿qué poder se juega? Cuando enseñamos las matemáticas, ¿qué poder queremos instaurar? a favor ¿de quién? La interpretación o la apuesta no es otra cosa que el intérprete o el apostador. La segunda consecuencia es que la interpretación tiene que interpretarse a ella misma. En oposición al tiempo de los signos que es un tiempo del intercambio y el tiempo de la dialéctica que es un tiempo

lineal, la interpretación es el tiempo circular y la apuesta es un tiempo que depende del tiempo en el que otro decide aprender.

Ante la tragedia de la interpretación podemos recurrir al sentido. Hoy el filósofo rompe con la idea de Husserl según la cual existe sentido por todas partes que nos envuelve y nos enviste antes de que nosotros comencemos a abrir los ojos y a tomar la palabra. El sentido ya no está en las cosas, ni siquiera es algo que se pueda construir como pretendiera Sartre. Hoy nos preocupa la manera cómo el sentido puede desaparecer, ser eclipsado por la constitución del objeto. La desaparición de los sentidos sucede en todas las sociedades que se legitiman por una serie de sistemas de oposición entre el bien y el mal, permitido y defendido, lícito e ilícito, criminal y no criminal, pensaba Foucault, pues todas estas oposiciones se reducen a la simple oposición entre lo normal y lo patológico. Estas oposiciones no son auténticamente hegelianas pues aunque el mundo occidental puede ser más permeable a la filosofía hindú, o la espiritualidad oriental, no deja todavía más de accidentalizarse. Es decir, aquí no cabe la paradoja sino ubicarnos de manera diferente en la occidentalización.

Ni la filosofía ni la pedagogía pueden decir una verdad definitiva válida para todos por todos los tiempos. Por tal motivo, tenemos que inventar nuestras propias verdades e inventarnos dentro de ellas pero sobre todo, no dejar de pensar el presente, de diagnosticarlos en sus discursos y prácticas: “yo busco diagnosticar, realizan un diagnóstico del presente, decir lo que nosotros somos hoy día y saber qué significa hoy lo que nosotros decimos”<sup>33</sup>.

## 8. A manera de conclusión, el trabajo complementario entre la pedagogía y la filosofía

A partir del estudio anterior podemos afirmar que ni la filosofía es un discurso sobre la pedagogía ni la pedagogía es una suma de métodos que inventamos para hacer comprender los saberes. No hay duda que la pedagogía se ha visto como algo despreciable<sup>34</sup> sobre todo en el ambiente universitario. En realidad, el pedagogo no es un tecnócrata sino alguien que puede ayudar a aprender y a crecer. La filosofía puede ayudar a pensar los pensamientos de la pedagogía y la pedagogía ayudar a concretar la filosofía.

Si la sociología y la filosofía descubren que la escuela hace parte de la maquinaria social que reproduce las desigualdades y se va contra las personas más desfavorecidas, la pedagogía puede vencer con ese fatalismo a la que la condenó Althusser con lo que se llama el efecto-educador o el efecto-institución. Nosotros los educadores somos parte activa de los procesos de selección escolar y podemos actuar dentro, haciendo que los estudiantes puedan reivindicar el derecho a la cultura y a la dignidad.

El pedagogo puede determinar las etapas, el filósofo sus orientaciones. Cuando enseñamos, y nos metemos en el trabajo de que el otro aprenda, sabemos que un conocimiento no es una cosa que se vende o se compra, es una realidad mental que se construye a través de operaciones cognitivas complejas. El pedagogo tiene la responsabilidad de instalar la operación mental que se requiere en el corazón del trabajo. Es indispensable preguntarse sobre aquello que el estudiante debe aprender y él, saber sobre qué pasa en la cabeza para que el otro aprenda. No

podemos determinar sólo los conocimientos sino también los actos mentales necesarios para adquirir los conocimientos y los actos mentales que se producen con los conocimientos que se adquieren. En consecuencia, el pedagogo nos ayuda a entender que la educación no puede ser banalizada por las lógicas del mercado; pero, para llegar a esto requiere de la epistemología. La filosofía actúa a partir del juicio que se realiza a la cité.

En el fondo, el discurso pedagógico es un discurso que hace práctica la inteligencia de cosas educativas haciendo tomar partido sobre las prácticas y aportando los medios de construir escenarios que sirvan a los estudiantes. El verdadero aporte de la pedagogía a la educación es que me permite leer lo real para que pierda su condición extranjera, a fin de que devenga algo suficientemente cercano y familiar que el otro se la pueda apropiar. La pedagogía es la que nos enseña que todavía algo es posible cuando la filosofía puede caer en el fatalismo y creer que ya nada se puede hacer; en tal sentido, el pedagogo es el que contesta los interesantes descubrimientos de Piaget: no se trata solamente de aprender a partir del desarrollo sino de aprender para desarrollar.

El pedagogo se coloca en un tarea que es imposible pero que hace parte del sueño fundamental de la educación: “hacer advenir la humanidad en el hombre”. El pedagogo no es el maestro sobre la humanidad, tampoco el filósofo; por tal motivo, se necesitan los dos para lograr repensar la humanidad desde la justicia y los miserables de este planeta.

Freddy Javier Álvarez González  
Quito, febrero del 2006

## Notas:

- 1 Francois Chatelet, *Platon*, Gallimard, Paris, 1965 p.41
- 2 Chatelet afirma : “Porque si debemos filosofar es porque la política tal como es practicada se conduce de una manera ineluctable hacia la violencia, el mal y la injusticia” Ibíd., p. 82
- 3 Ibíd., p. 85
- 4 Philippe Meirieu *l' Envers du Tableau*, ESF Editeur, Paris, 1993
- 5 Ibíd., p.71
- 6 Jean François Lyotard, *Pour quoi Philosopher?*
- 7 Philippe Meirieu, *Frankenstein, Pédagogue*, Paris, Editions Seuil, 1997
- 8 La principal voz de los diálogos es Sócrates, salvo en *las leyes*, donde no figura, y en el *Parménides*, *El Sofista* y *El Político*, donde no tiene el papel principal.
- 9 Jacques Ranciére *Le Maître Ignorant, Leçons de l'émancipation intellectuelle*, Editorial Fayard, 1933.
- 10 Ibíd., p.95-99
- 11 Ibíd., p. 97
- 12 Ibíd., p.109
- 13 Ibíd., p.128
- 14 Platón, *Obras Inmortales, La República* Editorial EDAF, S.A. Madrid., 1993 p. 743
- 15 Lyotard, Ibíd., p.20
- 16 Alvarez Freddy et. al. 2005 *El arte de cambiar las personas que cambian las cosas*. Editorial Silva, Quito, p. 25
- 17 Ibíd., p.25
- 18 Ibid p. 26
- 19 Op., cit., Platón p. 742
- 20 La única violencia legítima es la del Estado, piensa Weber.
- 21 Meirieu 1993 Op. cit., p. 72
- 22 Emmanuel Lévinas, *Entre Nous, Essais sur le penser a l'autre*, Grasset Paris, 1991, p.100
- 23 Wegner Jaeger *Paideia* Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1992, p.593

- 24 Ibíd., p.595
- 25 Ibíd., p.624
- 26 Ibíd., p. 624
- 27 Ibíd., p.625
- 28 Ibíd., p.644
- 29 Slavoj Zizek, *Estudios culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Barcelona, 1988
- 30 Michel Foucault, DITS ET ECRITS. p.146
- 31 En tal sentido, ir a los cabaret no es signo de machismo si-no de frustración.
- 32 “La sociología, la sicología, la pedagogía hacían parte algu-nos décadas de la filosofía” en *Michel Foucault*, 12 avril 1967 Ibíd.
- 33 Ibíd., p., 634
- 34 Philippe Meirieu dice: “Ustedes los pedagogos con sus per-petuos problemas de conciencia, ustedes no son más que curas arrepentidos, ustedes no fueron capaces de superar vuestras crisis de adolescencia y viven en la ilusion perma-nente de una comunicación plena con los niños y las niñas que en el fondo ustedes deprecian” en Op cit, 1993, p.78