

La Filosofía como instrumento de comprensión de la realidad socioeducativa

Carlos Norberto Héguy | Profesor egresado del IPA. Docente en el IFD de Rivera, efectivo en Filosofía de la Educación. Director del Liceo de Práctica de la Regional Norte.

«Yo quisiera, no obstante, demostrar que no se trata allí del placer de la paradoja sino de la interrogante fundamental sobre lo que significan saber, enseñar y aprender; no el viaje dentro de la historia de la pedagogía divertida, sino la reflexión filosófica absolutamente actual...»

Jacques Rancière (2004)

Educación y subjetividad

La gran metáfora de occidente, según Foucault, estaba dada por la ontología de la representación y por el proceso de subjetivación, fenómenos propios de la modernidad¹. Resulta aún más extraordinario si observamos que, en el conjunto de este proceso, también surgieron dos ámbitos ontológicos que se rechazaron mutuamente: por un lado, el desarrollo creciente de una nueva racionalidad que pretendió explicar diversos aspectos de la vida humana como la moral, la sociedad, la economía, la política, mediante reglas universales; y por otro, la existencia de un sujeto, como entidad desligada de condicionamientos, dueño de sí mismo, que lentamente fue entrando en contradicción con aquella racionalidad que pretendió definirse mediante reglas universalmente válidas. Más absurda resultó la acción socializadora que pretendió interiorizar esa racionalidad en ese sujeto autónomo, mediante un proceso progresivo de subjetivación.

Esa autonomía del sujeto no surgía, evidentemente, de una acción emancipadora del control social sino, al contrario, de una presión constante de esa acción socializadora sobre la nueva concepción de un yo autodeterminable.

A partir de los proyectos educativos de la Revolución Francesa, la educación habló de la razón y de la igualdad, siempre desde un postulado filosófico: la esencial universalización por encima de grupos, particularismos y costumbres.

Desde el renacimiento y dentro del liberalismo, el sujeto autónomo, como saber supremo, alcanzó su momento culminante en la libertad total del yo. El panoptismo, como dispositivo de la mirada, la cuadrícula del espacio, la vigilancia, el castigo, el disciplinamiento, fueron los instrumentos que permitieron que esa invención de la modernidad tomara cuerpo y realidad. Pero con el correr de los siglos, esa visión mostraría sus debilidades, fundamentalmente en lo referente a su legitimidad expresada en todas aquellas instituciones que contribuyeron a instalarla. Se fue produciendo así una crisis en esa matriz institucional histórica vinculada al estado moderno, y forjada en el marco de las ideas democrático-republicanas del liberalismo. Esa crisis se manifestaría esencialmente en aquellas profesiones que habían exhibido una marcada identidad en el pasado siglo XIX y comienzos del siglo XX.

En la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de las profesiones vinculadas al Estado y a las políticas públicas, como la emblemática escuela primaria y, en general, toda institución educativa, entraron en una verdadera crisis institucional, que obligó a pensar en un rediseño de roles y funciones².

Desde el reproductivismo en adelante, muchos autores han destacado cómo, a partir de la Revolución Francesa, la escuela pública

¹ G. Deleuze (1985).

² A. Hargreaves (1996).

constituyó un instrumento de poder que mantuvo la persistencia de sectores dominantes, provenientes de la estructura medieval.

En el Uruguay, como en muchos países de América Latina y de Europa, la escuela fue una institución sustentada en la coherencia y la unidad de métodos sólidos y homogéneos del positivismo; también constituyó la base de nuestra identidad nacional, transformándose en verdadero emblema de nuestra patria. El docente, partícipe en la construcción de la modernidad, fue a su vez identificado con esa labor de construcción social.

Según el filósofo Gilles Deleuze, en el Estado posmoderno comenzaron a mostrarse con más fuerza, las contradicciones propias de la modernidad: las “sociedades de control” comienzan a sustituir a las sociedades disciplinadoras, de las cuales tanto había hablado Foucault³. El flujo del conocimiento -explicaba Deleuze- comenzó a ser determinado por procesos de “territorialización”, “desterritorialización” y “control simbólico”.

El Estado ya no ejercería funciones de mediador o árbitro entre las diferentes clases sociales⁴, sino que cumpliría funciones de administrador de los flujos sociales a partir de diferentes agencias de control simbólico (*mass media*, informatización, control de horas de ocio, nuevos modelos de recreación, etc.).

La explicación edípica de la neurosis, expuesta por Freud, constituyó -según Deleuze- un elemento ideológico que contribuyó, a su vez, a mantener aquello que el psicoanálisis en un principio parecía disolver: “psicopatías discriminatorias”, barreras psico-sociales, aislamiento, exclusión y marginación.⁵

Se reiniciaban en forma simbólica, según este autor, formas de represión real que ya habían sido descritas por Michel Foucault como características de la época clásica: desde la filosofía, la visión de una subjetividad construida constituyó el principal instrumento a partir del cual podría interpretarse al hombre.

Del sujeto construido al sujeto constructor

Como consecuencia, el único camino que podría tomar la educación desde este pensamiento sería reconocer la existencia de un saber reproductor, a partir del cual podría accederse a un saber que transformaría ese sujeto construido en persona constructora de un saber autónomo, con un conocimiento propio sobre sí mismo y sobre el mundo.

Del modelo de hombre que se quiso construir se pasó al paradigma antropológico de que es el propio hombre quien debe construir su realidad.

A principios del siglo XX, Heidegger comenzaría a utilizar la expresión “*Destruktion*” en el sentido de iniciación de la “época del ser en desconstrucción” o

“época de la reconstrucción de la ontología tradicional”, iniciada por Sócrates, Platón, Aristóteles, y continuada por el racionalismo y el positivismo modernos.⁶

Esta nueva ontología surge unida al proceso de ruptura de una episteme que tenía por momento culminante los siglos XVII y XVIII.⁷ Una ruptura manifiesta en distintos ámbitos de la cultura occidental. En primer lugar, en el siglo XIX⁸ cuando comienza, en el plano del conocimiento, una suspensión de lo dado a nivel de la conciencia y de la irreductibilidad de todo objeto en cuanto a su vinculación con esa misma conciencia-sujeto, como aparece en la primera etapa del pensamiento de Husserl.⁹

En realidad se trataría de una ruptura con las estructuras epistemológicas propias del discurso de la modernidad, una suspensión de las formas tradicionales de conocer, en un radical vuelco hacia un nuevo concepto de hombre (y del conocimiento empírico inductivista). Del positivismo se pasó al constructivismo y a otras corrientes cognitivas que producen un quiebre con respecto a la racionalidad moderna.

El psicoanálisis de Freud había significado, a comienzos del siglo XX, un quiebre con respecto a esa ontología de la subjetivación. La sólida unidad del yo, largamente alimentada por el pensamiento de la modernidad, comenzaría a fisurarse, surgiendo otras formas de pensar, otras perspectivas sobre el saber de sí mismo, que solamente podrían efectuarse a partir de una interpretación simbólica y de metodologías que pondrían en cuestión las estructuras fundamentales de la metafísica occidental (en la educación surgirían categorías de análisis como criterios de interpretación semántica, estrategias de aprendizaje significativo, enfoque sistémico, etc.).

Desde la perspectiva estructuralista, el contexto era interpretado como un tejido discursivo que en el repertorio pluridimensional de significados podría aclarar, desde una situación comunicacional (diseminación)¹⁰, el significado del hombre en su acontecer histórico-filosófico.

Tanto Foucault cuando se refiere a la episteme de la época clásica, como Derrida desde su planteo de la desconstrucción, como Deleuze desde el anti-edipo, destacaron que el pensamiento de la modernidad resultaba totalmente impracticable y que esa racionalidad sustentada por el liberalismo nos conducía a un callejón sin salida.

A partir de estos planteos desde el campo filosófico, instituciones como la familia, la Iglesia, el Estado, fueron comprendidas desde lo contextual como dispositivos de distribución del saber

³ G. Deleuze (1993).

⁴ G. Deleuze; F. Guattari (1985).

⁵ J. Lacan (1988).

⁶ M. Heidegger (1977:30 y ss.).

⁷ M. Foucault (1971).

⁸ Ob. cit.

⁹ E. Husserl (1965).

¹⁰ J. Derrida (1967).

y estructuradores del individuo. La educación, además de abordar al hombre como algo ya estructurado, aceptó la articulada acción entre el poder y el saber. La enseñanza se configuraba así, como una herramienta reconstructora que debería desestructurar a un sujeto construido, primordialmente, a partir de los omnipotentes medios de comunicación de masas, que le generan estados de opinión, formas de pensar, modelos de conducta, pero fundamentalmente: valores e ideas, como el individualismo, la competitividad, la desigualdad natural.

Ángel I. Pérez Gómez, al definir la educación, lo hacía en estos términos: [la educación es hoy el] «...único ámbito para diagnosticar preconcepciones y reconstruir preconcepciones vulgares...» [...] «...la escuela debería reorganizar ese saber masificado, fragmentado, acrítico, construido desde la presión reproductora del contexto socio-económico...»¹¹

El cometido fundamental de la educación: incidir en la distribución del saber

Con la globalización, el mercado mundial consumidor generó una poderosa influencia privatizadora, el crecimiento del capital transnacional incrementó los cinturones marginales de pobreza, transformando nuestros centros educativos, afectados por un discurso de *marketing* que generó una percepción comercializada de la educación; fue necesario instrumentar nuevas estrategias en el campo pedagógico, que tenían su base en los nuevos planteos de la mencionada antropología filosófica. El propio deterioro del discurso liberal, su visión del hombre, sus principios filosóficos y epistemológicos inoperantes, llevaron a la aplicación de criterios de interdisciplinariedad, a modificar el trabajo docente, iniciando tareas en conjunto, abordando nuevas formas del saber socializado, buscando redefinir la identidad del docente en su función profesional.

Hargreaves hablaba al respecto de «un profesional colegiado y de un profesional postmoderno»¹² que intentaría construir culturas profesionales de colaboración, con el fin de superar el modelo individualista autónomo de las últimas fases del positivismo. También desde estas nuevas perspectivas, la filosofía de la educación reafirmó la tarea de educar como un proceso que debería tomar como base la importancia del hombre como un ser en construcción.

Era necesario plantear el problema del hombre en otros términos, desde “el afuera”, a partir de un descentramiento del sujeto, tratando de abandonar la tradicional visión de subjetividad, sustentada a partir de la interioridad cartesiana del yo pensante. Aquí cobraron

suma importancia las instituciones educativas, constituyéndose ellas mismas en nueva herramienta para abordar el problema del educador y del educando. El análisis de la realidad educativa encontró en el enfoque socioestructural una base ineludible.

Dentro de este enfoque, y en la segunda mitad del siglo XX, quien se constituyó como el representante más importante de este enfoque fue Basil Bernstein, quien partió de la base de la educación como un discurso que estructuralmente recoge procesos de “territorialización” generadores de contextos socio-culturales, como “límites de demarcación”, “categorías socio-culturales”, a partir de lo cual se iniciaría la acción pedagógica como proceso de reconstrucción de un sujeto inhabilitado para el dominio de estructuras propias del pensamiento abstracto.

Desde el planteo de Bernstein, esas categorías de carácter económico y social se reproducen en la interacción conversacional del ámbito educativo.

Al enfoque del reproductivismo, Bernstein le agrega interpretaciones sociolingüísticas tomadas del análisis foucaultiano del discurso en sus vínculos con el poder.

Cada categoría constituye un conjunto de saberes compartidos, que se estructura mediante diferencias dialectales o “Códigos lingüísticos de clase”.



También vemos en Bernstein lo que, en el plano del psicoanálisis estructural, profundizó Jacques Lacan en cuanto a la estructura psíquica del sujeto. El “yo”, para Lacan, constituía una elaboración a partir de la propia sintaxis verbal que pasaba por el otro.

Desde la filosofía, la educación adoptaba tres principios. Primero: Considerar que el sujeto se construye desde una distribución desigual del saber. Segundo: Educar implica revertir esa inequitativa distribución del saber, generada en esa desigual distribución. Tercero: A partir del análisis de las estructuras lingüísticas, acceder a los principios de que, desde el orden instituido mediante reglas distributivas, el conocimiento se descontextualiza en un discurso ideológico que impide acceder a formas del saber universal y abstracto.

Los códigos restringidos, según Bernstein, encubren lo todavía-por-decirse y nos presentan un sujeto imaginario. Incapaz de tomar distancia de sí y de ser artífice de su propio destino, de este modo la labor educativa consistiría en reposicionar al sujeto dentro del escenario social (acceso a códigos elaborados), para que este logre reapropiarse de los principios que, en forma injusta, determinan su posición en el escenario social.

¹¹ J. Gimeno Sacristán; Á. I. Pérez Gómez (1996).

¹² A. Hargreaves (1996).

Los “Códigos lingüísticos de clase”, desarrollados por Bernstein, resultaron verdaderas gramáticas o reglas de sintaxis que reproducían el orden social establecido y los propios procesos de exclusión que la sociedad genera. Cuanto más fuerte se presentaba el “límite demarcatorio” -decía Bernstein- más fuerte sería el “aislamiento” de ese contexto y más dificultosa la labor reestructuradora por parte del sistema educativo.¹³

Explicar es también construir al sujeto

En tanto hoy, la situación social volvió a tornarse mas injusta, el liberalismo recurrió a los viejos principios de la igualdad ante la ley, consideró que era necesario integrar esos sectores de la sociedad que fueron desplazados por un sistema social que parecía fracasar luego de doscientos años de aplicación. Era necesario reafirmar estos principios de igualdad y justicia pronunciados a partir de la Revolución Francesa.

Es interesante traer al caso las interrogantes planteadas por Jacques Rancière, en su libro *El maestro ignorante*, sobre la determinación de quien determina a aquellos que son llamados ignorantes, sobre la desigualdad como justificativo que perpetúa lo que se pretendería eliminar¹⁴.

[¿Se combatiría así la desigualdad?] «¿...mediante la subordinación de una inteligencia a otra...?»¹⁵ Era evidentemente necesario -sostiene Rancière- que el niño transitara por estos caminos, para que se convirtiese en un “hombre adaptado socialmente”, y la escuela sería la encargada de cumplir ese proceso. Rancière cuestiona los principios que han regido nuestra educación desde la época moderna, el educador -sostiene- no debería partir de su sapiencia sino de su ignorancia, porque antes que nada, él también puede aprender del educando. Desde esta perspectiva, el acto de explicar sería algo totalmente carente de sentido, puesto que no lograría otra cosa que su opuesto, es decir, demostrarle a alguien que, por ser ignorante, no puede comprender nada por sí solo y que por lo tanto requiere de alguien que le explique.¹⁶

La propia institución educativa requirió históricamente del ignorante -dice Rancière- para legitimar su función, siendo el maestro explicador quien constituyó al ignorante como tal. No era necesario explicar para aprender -dice Rancière-, la necesidad de explicar solo fue el mero ejercicio del poder sobre el otro, desde el momento en que a partir de la modernidad, la escuela se constituyó en un simple instrumento de socialización de la clase burguesa. Esta simplemente -dice Rancière- usó el poder heredado y discriminó entre aquellos que saben y aquellos que no saben.¹⁷

¿Sería posible otra matriz socializadora?

Ángel I. Pérez Gómez considera que «...la naturaleza del trabajo educativo relacionado con la construcción y reconstrucción crítica y permanente de los modos de pensar...» [...] «...exige cuestionar los procesos de socialización...»¹⁸

Dubet, en su ensayo *El declive de la institución*¹⁹, también nos habla del fracaso del pensamiento liberal, centrando su propuesta en una necesaria transformación del proceso de socialización. En su propuesta establece que tres profesiones ejercieron, mediante la socialización, la función de implementar el moderno programa institucional de la modernidad en el correr de esos dos siglos: el médico, el trabajador social y el docente.

Si bien estas profesiones incrementaron su poder, también fueron gradualmente perdiendo prestigio y autoridad. Esto habría sido acompañado de procesos de represión y un notorio distanciamiento entre la norma y la realidad social.

Dubet parecería encontrar en el mismo trabajo socializador del docente, una salida a la crisis de la modernidad. El docente sería quien podría revertir este proceso en función de tres razones:

1. por haber cumplido una función esencial en la consolidación de la modernidad;
2. por ser el testimonio más fiel del declive del programa institucional;
3. porque dentro del trabajo sobre los otros, el docente más que otro profesional, sería quien más domina su oficio, el más apto para escapar a la dominación y crear otra nueva forma de socialización.

Esta nueva forma se iniciaría construyendo, desde la relación interpersonal, una auténtica profesión del oficio, sin que el control se impusiera coercitivamente sobre el actor.

Preguntamos: ¿será el planteo de Dubet una salida, o simplemente una variación sobre el mismo tema? Es decir, a través de la relación y de la libre creación del oficio, ¿no se encubrirá la imposibilidad de eludir el manido recurso del sujeto en construcción?

Hacia una superación de la antinomia subjetivación-socialización

Comprender hoy, desde la filosofía, lo que es la realidad socioeducativa, no supone descalificar el período modernizador de nuestros Estados, en el lapso que va desde mediados del siglo XIX hasta finalizada la primera mitad del siglo XX; debemos reconocer que se trató de un período de contradicciones sociales, con cuestiones humanitarias irresueltas, pero con

¹³ B. Bernstein (1993).

¹⁴ J. Rancière (2003).

¹⁵ Ob. cit.

¹⁶ Ob. cit.

¹⁷ Ob. cit.

¹⁸ Á. I. Pérez Gómez (1995).

¹⁹ F. Dubet (2006).

una expansión de los sistemas educativos, tanto en Europa, en América Latina, como en Estados Unidos, que constituyó la base de una progresiva toma de conciencia social.

Si bien hoy, la mayoría de las críticas a la educación ha apuntado al cuestionamiento del liberalismo y del positivismo, las mismas no han podido superar los principios surgidos a partir de la Revolución Francesa, período que operó un cambio sustancial en la filosofía de la educación, haciendo que en ella jugasen un rol fundamental el tema social y la formación ciudadana. Aunque se ha cuestionado la aplicabilidad de los principios del liberalismo, tales cuestionamientos, paradójicamente, no lograron desprenderse de los cánones establecidos en los comienzos de ese mismo período histórico.

Desde esta perspectiva, educación y sociedad fueron abordadas desde diversos criterios, como en el caso del reproductivismo con Althusser²⁰, Bourdieu y Passeron²¹, la desescolarización con Iván Illich²², el importante pasaje de Jürgen Habermas por la Escuela de Frankfurt y su incidencia en la educación²³; también en la línea crítica encontramos los trabajos de Henry Giroux²⁴; dentro del pensamiento latinoamericano, la Teología de la Liberación en Paulo Freire²⁵, etc. Pero dentro de estas líneas de pensamiento predomina un criterio: el abordaje de la educación en su vinculación con el conocimiento como fenómeno íntimamente relacionado con el poder. Las posiciones generalmente se alinearon en uno de los extremos generados en la oposición “socialización-subjetivación”.

El principio predominante en el siglo XX de no ahondar en factores histórico-filosóficos impidió superar dicha antinomia, surgida en la propia matriz filosófica de la modernidad.

La modernidad había encomendado al educador el fatal cometido histórico de constituirse en agente socializador y constructor de un sujeto autónomo.

Al desarrollarse la economía monetaria, la acumulación de capital creó al burgués, y el burgués al capital, en una interacción enmarcada dentro del pensamiento humanista que transformó la visión tradicional del antiguo régimen, pasó de una disolución de los vínculos de sangre y de tradición, reemplazando la comunidad feudal por la visión del mundo como sociedad.

Más allá de las categorías conceptuales planteadas en el mencionado período, cuando a la realidad educativa se la vinculó a las ciencias sociales, como lo plantea Roberto Follari²⁶, debemos precisar que no se

debió a exclusivas razones sociales, sino también a cambios operados en el plano del pensamiento filosófico. La ilustración unió dos elementos separados en la antigüedad: educación y sociedad.

Ahondando más en el campo filosófico, podemos situar el tema en su peculiaridad histórico-ontológica, y no desde la visión individualista y atemporal del racionalismo moderno.

Si hay algo que define al hombre en el sentido aristotélico²⁷ como *praedicabile essentialis*, es el estar dotado de razón. No se trata la *ratio*, como la entendida por la modernidad, sino como *logos*, en un sentido original como lo plantea Hegel, es decir, como posibilidad de comprender y comprenderse históricamente. De esta forma, ¿no podría decirse que el acto de pensar fue siempre una actitud de enseñar? O a la inversa, ¿enseñar no es, y será siempre, enseñar a pensar? Consideramos que la educación no precede al acto de educar, porque antes que un rol social, dicha actitud ya está instalada en el hombre como un carácter propio, pudiendo ser pensada dentro del campo de la antropología filosófica.



El ser enseñante y enseñado constituyen una sola y misma cosa. Está en el propio proceso de construcción histórica del hombre, en el trabajo junto al otro, como imaginante, como aprendedor, o como recordador. En términos rigurosamente metafísicos no podríamos comprender al hombre a partir de un saber que circula, porque si se trata de definirlo en su esencia, difícilmente lo podemos comprender desde aquello que es externo a él. Podría admitirse una alteridad, a la manera de Hegel, es decir que lo otro, lo que no es el hombre, constituiría su antítesis, en un proceso que permitiría el pasaje hacia una síntesis dialéctica. Existiría, en este caso, una similitud entre la experiencia del educador como profesional y el educando como socializado, en tanto ambos participan de un mismo contexto, de un mismo marco administrativo y organizacional. Aunque el socializador ejerza una presión sobre el socializado, siempre existiría una situación compartida, como la descrita por Hegel en su *Fenomenología del espíritu*, en el pasaje del amo y el esclavo. Ambos conformarían esa contradicción de esencia que conduciría en un proceso (educativo) a la producción del saber como síntesis²⁸.

En esta relación se darían dos formas de identificación. La del socializado que ensayaría estrategias de resistencia (engaño, manipulación, etc.) sobre el socializador, al punto que el trabajo fuera totalmente

²⁰ L. Althusser (2003).

²¹ P. Bourdieu; J.-C. Passeron (1985).

²² I. Illich (1971).

²³ J. Habermas (1988).

²⁴ H. Giroux (1990).

²⁵ P. Freire (1970).

²⁶ R. A. Follari (1987).

²⁷ Aristóteles (1981).

²⁸ G. W. F. Hegel (1981:117 y ss.).

saboteado, tomando entonces el socializador su identidad desde la específica madurez del socializado. En tal caso, y a la inversa de la ecuación durkheimiana, el educador no debería sentirse menoscabado en su función por la influencia que las generaciones venideras ejercerían sobre las pasadas.

Pero en la moderna estructura de nuestros sistemas educativos, la institución y su programa no lo permitirían, resultaría imposible, puesto que la relación ya está escrita en la propia definición del rol, siendo necesario, como lo plantearía Jacques Derrida, realizar una re-escritura de la historia del sujeto²⁹. Acá volveríamos al punto de partida, es decir, a la idea de un sujeto construido a partir de la interacción planteada entre sujeto, contexto y recontextualización del sujeto frente al contexto.

Es necesario ir a períodos anteriores a la modernidad y preguntarnos si antes que la *paideia* griega, como sistemática formación moral del niño (Platón así lo plantea en su diálogo *República*³⁰), no encontraríamos el hecho educativo en el propio hombre y en los orígenes del pensar filosófico. La filosofía y, dentro de ella, la filosofía de la educación, no pueden sustraerse de la búsqueda de un origen, y este está en los albores, en el vínculo del discípulo con el maestro, en su estar-ante-el-maestro y del maestro-ante-el-discípulo, de ahí surgieron la música, la gramática, el cálculo, la mayéutica, la dialéctica y la lógica, como actitudes inherentes al acontecer humano que, en sí mismas, constituyen la propia acción de educar. ¿Podríamos aplicar hoy esta visión de la educación y cambiar el rumbo de nuestro análisis? Ir a los orígenes no es eludir el presente, sino encararlo con mayor profundidad y mayor realidad, lo fundamental no está en el mero cambio de órdenes, sino en esa capacidad que tiene el hombre de arquitecturizar, de repensar el fenómeno educativo ya hecho, y crear algo original como si fuese descubierto por vez primera.

El hombre es un ser dotado del habla, ello constituye su carácter esencial, no porque en el habla pudiera darse un intercambio de mensajes entre dos subjetividades, sino porque denota un rasgo fundamental que lo diferencia de cualquier otro ser. Al ser el hombre, un hablante, como sostiene Heidegger, se nos manifiesta en su más original peculiaridad.

Transcribimos el pasaje en su *Introducción a la Metafísica*: [el hombre] «...él es el que dice sí y no, porque en el fondo de su esencia es un dicente: es el dicente...» [...] «...esto constituye un signo y, al mismo tiempo, su miseria. Ese carácter lo diferencia de la piedra, de la planta, del animal, pero también de los dioses. Aunque tuviésemos mil ojos y mil oídos, mil manos y muchos otros sentidos y órganos, si nuestra esencia no consistiese en el poder del habla, todo ente permanecería cerrado para nosotros, tanto el que somos nosotros mismos como el que no somos...»³¹

El ser hablante, tal como lo plantea Heidegger, es una manifestación de su realidad temporal, puesto que la dimensión “presente” no significa el «...vivir en una sucesión de horas...», sino que muestra la original condición humana: la de ser ante el otro, el inexorable estar-ante-el-otro, es decir, el aparecer³² frente-al-otro, en la relación familiar, en la relación cultural, en suma, en la comunicación. Esto se dio en simultaneidad con la *eklesía*, las escuelas, los maestros, los discípulos y, con ello, la institución y la sociedad. A partir de esta comprensión del hombre en su historicidad, ante el otro, podemos situar la realidad social de la educación. El-estar-presente-a-algo, fundamentalmente al-otro, el-estar-ante-el-otro, enfrente-al-otro, el-poder-ser-en-común, es lo que anuncia la esencial posibilidad de participar y eso da lugar al acto de educar. Al aludir a un “antes”, a un tiempo anterior a esa inmensa red de papeles, roles e interacciones institucionales, no apuntamos al suceder de un tiempo espacializado, sino a algo que hoy hace falta, comprender al hombre como posibilidad de hacer épocas y, en cada época, de proyectarse en un nosotros, en un modo en el que el habla es lo que abre espacios para escuchar, para decir y, fundamentalmente, para disentir, que dio lugar al libre ejercicio del actuar.

En el análisis hermenéutico sobre la temporalidad del hombre (ser ahí), realizado por Heidegger, el término “presente” es descrito como proveniente del griego antiguo: *para-eonta*, producto de la integración de dos términos, el prefijo “para”, que significa llegar “a...” y *eonta* que significa entes [a todos los entes]³³.

El hombre se temporaliza en la presencia, antes que todo ente, él es presente a sí mismo, y por ser presente a sí, llega-a-ser presente al otro. Es en este sentido que se gesta como ser que hace cultura en el acontecer histórico; es, entonces, a partir de su historicidad que únicamente resulta posible comprender el fenómeno de la realidad cultural socioeducativa. 

²⁹ J. Derrida (1989).

³² M. Heidegger (1977:145 y ss.).

³⁰ Platón (2003:491e).

³³ M. Heidegger (1954).

³¹ M. Heidegger (1977:120).

Bibliografía consultada

- ALTHUSSER, Louis (2003): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Ed. Paidós.
- ARISTÓTELES (1981): *Metafísica*. Madrid: Ed. Espasa Calpe, S.A. Colección Austral, 10ª edición.
- BERNSTEIN, Basil (1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (volumen IV). Madrid: Ed. Morata.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1985): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- CARR, Wilfred (1986): "Una teoría para la educación", Editorial. *Revista Argentina de Educación*, Año 5, N° 8. Buenos Aires.
- DELEUZE, Gilles (1985): *Foucault*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DELEUZE, Gilles (1993): "Sociedades de control" en Suplemento "Futuro", *Página 12* (26 de junio), pp. 2-3. Buenos Aires.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1985): *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Básica.
- DERRIDA, Jacques (1967): *De la grammatologie*. París: Ed. Minuit.
- DERRIDA, Jacques (1989): *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- DUBET, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- FOLLARI, Roberto A. (1987): "Filosofía y Educación: nuevas modalidades de una vieja relación" en *Revista Argentina de Educación*, Vol. 04, N° 9, pp. 7-20. Buenos Aires: AGCE (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación).
- FOUCAULT, Michel (1970): *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- FOUCAULT, Michel (1971): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- FOUCAULT, Michel (1989): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI editores.
- FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.
- FREIRE, Paulo (1986): *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo XXI editores.
- FREUD, Sigmund (1976): *Obras Completas*, T. I: *Charcot*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (1996): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- GIROUX, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (1988): *Ensayos políticos*. Barcelona: Ed. Península.
- HARGREAVES, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ed. Morata.
- HEGEL, Georg W. F. (1981): *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- HEIDEGGER, Martín (1954): "La sentencia de Anaximandro" en *Sendas perdidas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HEIDEGGER, Martín (1977): *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HEIDEGGER, Martín (1977): *Introducción a la Metafísica* (Caps. II, III y V). Buenos Aires: Editorial Nova S.A.C.I., 4ª edición.
- HUSSERL, Edmund (1965): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ILLICH, Iván (1971): *Hacia el fin de la era escolar*. CIDOC. Cuaderno 65. Cuernavaca.
- LACAN, Jacques (1988): *El seminario* (Libros: VII, VIII, IX, X, XI). Barcelona: Ed. Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (1995): "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa" en Pablo Manzano Bernárdez (coord.): *Volver a pensar la educación*, Vol. 2. Madrid: Ed. Morata. Colección "Educación Crítica" en coedición con Fundación Paideia.
- PLATÓN (2003): *Diálogos*, Libro VI: *República*. Madrid: Ed. Gredos.
- RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach. Título original: *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Barcelona: Editorial Laertes.
- RANCIÈRE, Jacques (2004): «Sur "Le maître ignorant"» en *multitudes - revue politique artistique philosophique*. En línea: <http://multitudes.samizdat.net/Sur-Le-maitre-ignorant>

"Muestra México-España-Uruguay: las MISIONES PEDAGÓGICAS entre España y América"

*Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.*

Paulo Freire

Como un homenaje a los misioneros laicos de ambos lados del Atlántico, que trabajaron por conseguir una sociedad más justa y democrática, en el marco de los actos conmemorativos de los setenta años del exilio español de 1939 como consecuencia de la Guerra Civil, la Universidad Nacional a Distancia (UNED) y el Ministerio de Educación y Cultura de España a través de la Secretaría de Eventos Conmemorativos Culturales, han propuesto una serie de actividades en Uruguay, país que generosamente albergó a numerosos exiliados españoles, entre los cuales se encontraban algunas personas que fueron, durante la República, miembros de las Misiones Pedagógicas, una de las más interesantes propuestas de extensión cultural republicana.

Su ejemplo y experiencia ayudaron al desarrollo de las Misiones Socio-pedagógicas, del mismo modo que anteriormente las misiones culturales mexicanas habían servido de inspiración para las españolas.

En este marco, el pasado viernes 25 de mayo se organizó la **Coordinadora de Misioneros Socio-pedagógicos**, designándose presidentes de honor a los maestros misioneros participantes de la Primera Misión a Caraguatá: Maestros Moisés Lasca, Rubén Fernández Chávez y Martha Laporta.

Como primera actividad de la Coordinadora, **el próximo sábado 13 de junio, en los Institutos Normales de Montevideo, se realizará una jornada de homenaje a los integrantes de la Primera Misión Socio-pedagógica a Caraguatá** y se trabajará con integrantes de las diferentes misiones para conformar un fondo documental y archivo oral. Para ello convocamos a todos los misioneros, ya que es necesario contar con la experiencia de los verdaderos protagonistas de este movimiento educativo y cultural. **La exposición se inaugurará el 29 de octubre de 2009, en el Museo Pedagógico de Montevideo**, y mostrará las conexiones entre los tres modelos de intervención (cultural, pedagógica, socio-cultural).

Por mayor información:

<http://coordinadorademisioneros.blogspot.com/>