





***CÁTEDRA JAIME TORRES BODET 2003/7***



*PORTADILLA*

Las viñetas que se publican en este volumen se tomaron de *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, No. 1, 1º abril de 1921.

© Todos los derechos de la presente edición están reservados por el CREFAL. Quinta Eréndira, Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México. [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

Las ideas y opiniones expresadas en esta colección de conferencias magistrales de la Cátedra Jaime Torres Bodet son responsabilidad de sus autores y no necesariamente comprometen el criterio del CREFAL.

ISBN 968-7485-11-6

Impreso en México.

## AGRADECIMIENTOS

*Este ensayo, que tomará como ejes algunas interrogantes y esbozos de propuestas, tiene, como toda escritura, muchos orígenes. Se inscribe en una cadena filiatoria que reconoce las huellas dejadas por el pensamiento de maestros que nos impulsan aún sin saberlo, que nos han dado a pensar aún sin haberlos encontrado nunca y a los que estamos agradecidos por la interlocución que sostenemos con ellos, la mayor de las veces en su ausencia. Reconoce y agradece a todos los colegas de distintos territorios con los que, compartiendo el trabajo del hacer y del pensar, haciendo la*

*experiencia de las teorías y conceptualizando las prácticas, aprendemos y enseñamos.*

*Pero este ensayo se justifica en la invitación del CREFAL<sup>1</sup> y en la confianza con la que nos honrara su director general, Alfonso Rangel Guerra. Así como en la hospitalidad con que me han recibido los colegas y la generosidad de sus aportes e intercambios. Por ello conservo las imágenes de Pátzcuaro al tiempo que re-escribo parte de la conferencia del último febrero. La inscripción en la estatua de Jaime Torres Bodet, que descubrí acompañada de Tomás Carreón, Lorena García,*

---

<sup>1</sup> La primera oportunidad me la proporcionó Jorge Rivas en el 2002, luego Tomás Carreón me brindó una nueva ocasión en el 2003. En ambos casos Eduardo Chávez apoyó con su disponibilidad a la realización de los módulos. El Dr. Sergio Bravo colaboró en febrero de 2003 facilitando al grupo la relación con el CREFAL. Héctor Ríos nos brinda desde entonces su eficiente y cordial apoyo.



*Patricia Vela y Margarita Mendieta, forma parte de lo que no se olvida.<sup>2</sup> Las palabras y experiencias de los educadores con los que compartimos momentos de intenso intercambio<sup>3</sup> siguen haciéndome pensar una y otra vez en lo que se pone en juego en los mil modos en que se lleva a cabo la acción de ejercer los trabajos, los oficios, las artes en enseñar y aprender. A ellos también nuestro agradecimiento.*

*Debo advertir que estas líneas están marcadas por pertenencias geográficas e históricas. Tendrán para el lector, en ese sentido, algo de la extranjería propia a los matices de la lengua, a otros contex-*

- 
- <sup>2</sup> Como no se olvida la imagen de Margarita Mendieta y el señor Abelardo Capilla en el jardín, por las mañanas temprano, construyendo letras para dar forma a un cancionero.
- <sup>3</sup> Recuerdo los nombres de los integrantes de cada grupo. Recuerdo las discusiones, los recorridos conceptuales, los conceptos que juntos resignificamos, la emoción de las despedidas.

*tos, a otros acentos. Deseamos y esperamos que todas ellas no nos impidan pensar juntos sobre el futuro de los sujetos y de la sociedad. ¿Trata la educación de otra cosa?*

## ¿EDUCACIÓN?

**L**a autoinstitución de la sociedad es la creación de un mundo humano, un mundo de cosas, de lenguaje, de normas, de valores, de modos de vida y de muerte, de objetos por los que vivimos y morimos...y, desde luego, la creación del individuo humano en quien está masivamente in-

corporada la institución de la sociedad (Castoriadis, 1988, p. 99).<sup>4</sup>

Quizás pueda afirmarse que la cuestión de la transmisión se planteó para el hombre desde el origen de los tiempos. Deberemos aceptar que la preocupación tomó formas distintas y adquirió connotaciones y modalidades diversas antes que la palabra educación pudiera enunciarse; que sus prácticas no siempre tuvieron formatos organizacionales, y que cuando las

---

<sup>4</sup> Castoriadis, C., *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona, 1988.

sociedades construyeron arquitecturas simbólicas y materiales, las mismas sufrieron los acentos de las épocas, los matices de las culturas, los efectos de las buenas y loables (y a veces inconfesables) intenciones, los efectos de mandatos sociales no siempre coincidentes y las consecuencias de los signos políticos que en distintas geografías fueron haciendo la historia de los pueblos.

Es posible afirmar que racionalidades fechables, lógicas diversas de los actores sociales, conflictos de intereses entre sectores, razones y sin razones siempre estuvieron

creando tensiones y transformando las atribuciones de sentidos del trabajo de educar y de las instituciones que lo cobijan.

En nuestro tiempo, la palabra educación evoca desafíos y también nombra lo pendiente. Los sistemas educativos creados por la modernidad asisten a las críticas que lógicamente siempre plantean los cambios epocales y los sueños aún no realizados, es decir los de aquellos que no han podido, por circunstancias históricas, políticas, regionales, familiares o singulares, acceder a los espacios donde se distribuye (o se debería distribuir) el capital cultural al que no se tiene

acceso cuando el encuentro con la institución educativa, (entendida en su sentido más amplio, no como sinónimo de lo escolar), se ha visto impedido o interrumpido.

Sostener hoy la importancia de educar,<sup>5</sup> la responsabilidad de educar, conlleva para nosotros hacer

---

<sup>5</sup> Recordamos que desde nuestra perspectiva, **la educación excede a lo escolar** y aunque allí se le dé curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular. Afirmar que la educación desborda lo escolar y a las "formas escolares" significa que está y va más allá de los modos en que los tiempos, las historias y los actores resuelven institucionalizarla.

el esfuerzo de resignificar, retomar viejos sentidos, cuestionarlos, interrogarlos y conservarlos cuando mantienen vigencia y pertinencia; pero también incluye la responsabilidad de incorporar asignaciones y mandatos nuevos sin complacencias (eventualmente no respondiendo a ciertas demandas de la actualidad y quizás sosteniendo ofertas aún cuando, para ellas, no sea este el tiempo de la demanda).



## ¿EDUCACIÓN? LO PROPIO DE LOS SUJETOS Y LAS SOCIEDADES

Escribíamos hace ya un tiempo:

Decir educación es hacer mención al destino de los sujetos y el futuro de la sociedad. Queda claro que esto excede en mucho a cualquier concepción que plantee lo educativo reduciéndolo a cuestiones de estructuras (formales o informales) o en

términos de contenidos contemplados en las prescripciones curriculares. Esto no significa que estructuras y contenidos no tengan su importancia, lo que queremos destacar es que las instituciones educativas pueden metaforizarse como una cinta de Moebius. Se trata de un lazo particular que al volverse sobre sí, permite que lo que es externo se vuelva interno y lo que es interno se vuelva en exterioridad. La imagen expresa la complejidad de una institución que trabaja en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, (o cómo el alma del sujeto está marcada por un universo objetivable) pero que a su vez también está concernida por la manera en que la subjetividad deja sus huellas en el andamiaje so-

cial.<sup>6</sup> Queda así aludida la sublimación como actividad privilegiada del escenario educativo” (Frigerio, G. 1999).

---

<sup>6</sup> *De la horda al estado*, titula E. Enríquez el trabajo que dedica a entender la construcción de lo social. *Del bárbaro al escolar*, titulará Laurence Cornu su libro sobre la escuela.



## ¿EDUCAR? UNA FILOSOFÍA DEL TIEMPO

Las características de esta época en la que la velocidad parece diluir toda temporalidad, momentos en los que los hombres entienden que “están sin tiempo” o que “no hay más tiempo”, dan cuenta de la denuncia sobre la falta o inexisten-

cia de tiempo como sinónimo de una justicia pendiente.

Desde nuestra perspectiva, en circunstancias en las que sociedades enteras tienen el tiempo confiscado por las actividades de la supervivencia, en que los jóvenes perciben que el porvenir no les reserva un espacio deseable, y muchos de los *por llegar* ya tienen una plaza asignada, educar es una manera de recuperar la idea de un **mañana**, abrir una ocasión, una oportunidad, *kairós*, ***dar el tiempo***.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Recordamos los trabajos de Jacques Derrida acerca de *dar lo que no se tiene*.

**Mañana** (en el decir kantiano de las reflexiones sobre la educación) debe entenderse como *posible y mejor*. Mañana que queremos hacer *posible y mejor para todos*, incluyendo así una gramática de lo plural que recupere para el mundo su posibilidad de *hacer mundo* (como lo sugiere el filósofo Jean Luc-Nancy).<sup>8</sup> Un mañana posible y mejor para todos introduce la cuestión de *hacer presente lo ausente*.

---

<sup>8</sup> En este sentido, contraponiendo a globalización: mundialización.

Afirmamos, (Frigerio, 2002)<sup>9</sup> y seguiremos haciéndolo, que **educar es una manera de entender los tiempos, una filosofía del tiempo**. Cuestión del tiempo futuro como tiempo *por venir*, entendido como la posibilidad que el sujeto y las sociedades tienen de *hacer venir*, como resultado de su obra, un tiempo distinto.

También podría decirse: educar es un modo de dar trámite a tradi-

---

<sup>9</sup> Desarrollamos estos conceptos en: Frigerio, *Las instituciones del conocer y la cuestión del tiempo*, artículo publicado en la *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 44, Bs. As., 2002.



ciones y circunstancias,<sup>10</sup> una elaboración de continuidades y rupturas, un trabajo en el *entre dos*<sup>11</sup> que señala permanentemente los bordes entre pasado y futuro, entre institución y subjetividad, entre historia y poesía (en lo que ésta contiene de otra posibilidad), entre ética y estética, entre lo singular y lo universal. Educar se vuelve así algo más que una pedagogía

---

<sup>10</sup> Alvarez Guerrero Osvaldo, *Tradición y circunstancia*, Bs. As., 1999.

<sup>11</sup> Remitimos a nuestro trabajo presentado al Colloque de Cerisy, 2000.

para devenir un compromiso, una manera de ejercer el oficio del vivir, en el cual el sentido del otro, la resonancia de la alteridad y la presencia de otredad se vuelven referentes.

¿EDUCAR? UNA ACCIÓN  
POLÍTICA Y UNA ACCIÓN JURÍDICA

Educación está íntimamente asociado al verbo **re**-conocer, tanto como a las actividades del conocer. Cualquier neutralidad se vuelve entonces imposibilidad o hipocresía.

Pero intentemos expresarlo de otro modo (todos los modos son

distintas maneras de nombrar un sentido, búsqueda de precisiones para capturar en las palabras los significados que le adjudicamos a la educación), la sabiduría de la poesía de R. Juarroz lo dice claramente:

(...) Tal vez sea por esto  
que pensar en un hombre  
se parece a salvarlo.<sup>12</sup>

El imperativo categórico de inscripción, sin el cual lo social no tiene lugar, deviene **imperativo de**

---

<sup>12</sup> *Poesía vertical, Antología esencial*, 9, p. 15, Buenos Aires, Emecé, 2001.

**distribución y de reconocimien-**  
**to.** Educar es el nombre de los mil  
modos por los cuales una socie-  
dad encuentra maneras de conju-  
gar la **responsabilidad del re/co-**  
**nocer.**

Insistiremos en considerar a la  
educación como la **acción políti-**  
**ca de distribuir la herencia** (ca-  
pital cultural, tesoro común o los  
mil nombres que recibe el queha-  
cer de los hombres a lo largo de su  
historia), **designando al colecti-**  
**vo como heredero** (designación  
que se propone impedir que nadie  
quede marginado de la socializa-  
ción y de la distribución), **habili-**

**tando a cada heredero a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado**<sup>13</sup> (manera de signi-

---

<sup>13</sup> Entendemos por *transmisión* (al modo en que Jacques Hassoum lo propone), aquello que excede a toda pedagogía, que implica y conlleva una ética; es decir, una posición frente a la propia vida y a la propia muerte. De ninguna manera significamos *transmitir* como un acto de pasaje que presupone sujetos pasivos y algo inconvencional. *Transmisión* es el nombre que recibe el compartir el relato, es lo que hace posible un acto de relectura y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. Transmitir es "pasar" el código y habilitar al otro a construir una nueva significación.

ficar que nadie está obligado a recibir la herencia sin recibir al mismo tiempo la libertad para decidir sobre la misma, aceptarla, rechazarla, continuarla, modificarla). La educación es, entonces, mandato de **emancipación** que acompaña al gesto de distribución cuyo signo será el del **don**; es decir, **un dar que no conlleva deuda para el destinatario** (dado que todo receptor fue considerado desde el vamos un heredero legítimo).

Elegimos la noción de **don** por que, en sí, viene a dar cuenta del derecho a recibir y de la responsabilidad del reparto. Incluye (así lo entendemos) un **reconocimiento**

sobre el cual las **políticas del conocimiento** adquirirán su sentido. Un sentido que teme a la tecnocracia, escapa a la burocracia, no se deja capturar por el pragmatismo, detesta la demagogia y afirma que todo hombre es capaz (o como diría el pedagogo Jacotot, que todas las inteligencias son iguales).

## **¿Responsabilidad? Facultad de iniciar y disposición para responder**

Antes de continuar queremos señalar que entendemos a la respon-



sabilidad, siguiendo la propuesta de Jean-Louis Genard,<sup>14</sup> en dos vertientes interpretativas:<sup>15</sup> **facultad de iniciar** (de comenzar, de inaugurar) y **disposición para responder** (dar cuenta). Ambas cuestiones se ponen en juego en cada acto educativo.

---

<sup>14</sup> Jean-Louis Genard, *La grammaire de la responsabilité*, Francia, Humanités, Cerf. 1999.

<sup>15</sup> Siempre presentes, por otra parte, en la filosofía. Al respecto ver Laurence Cornu (2002) en: Frigerio (comp.), *Educación rasgos filosóficos de una identidad*, Buenos Aires, Santillana, Cap. 2.

***En primer lugar, algunas consideraciones acerca de la facultad de iniciar***

Si hay educación es porque somos sujetos inacabados<sup>16</sup> y porque no somos sin otros, tal como la **filosofía** lo destaca al modo de Jacques Derrida: *Un nombre propio nunca es puramente individual*<sup>17</sup> o

---

<sup>16</sup> Al respecto, recientemente Lapassade, George (2000), *Précis de l'inachevement*, Séguier-Grance Culture.

<sup>17</sup> Jacques Derrida, Anne Dufourmantelle, *La hospitalidad*, Bs. As., Ed. de la Flor, 2000, p. 29.

como lo expresa Jean Luc Nancy: *el sentido no existe si no es compartido*;<sup>18</sup> es decir, destacando el carácter estructurante de la alteridad para la especie hablante.

Alteridad, otredad, que remite a la relación con el otro, a ese lazo que nos instituye, siempre necesariamente, con otros. La **poesía**<sup>19</sup> lo confirma y los versos de Hugo Mújica no nos dejan olvidar:

---

<sup>18</sup> Citado por Jean Luc Nancy en: *Être singulier pluriel*, Paris, Galilée, 1996, p. 17.

<sup>19</sup> Podríamos recordar a Holderlin cuando destaca que *nadie lleva solo la vida*.

Lo propio se nos da como lo que  
[viene del otro.

El otro revela lo propio y revela eso:  
que no llegamos a nosotros mismos  
cuando nos encaminamos hacia  
[nosotros:  
el camino hacia la propia identidad  
es el de la alteridad acogida.<sup>20</sup>

Educar conlleva un **elogio de lo  
inacabado**, reconoce en él su ca-  
rácter motor, lo que instituye que  
no somos sin otro, y lo que hace  
que a lo largo de la vida se ponga  
en juego lo que podríamos llamar

---

<sup>20</sup> Hugo Mujica (2002), *Poéticas del vacío*, Buenos Aires, Ed. Trotta (V. El huésped, p. 131).

*el esfuerzo y anhelo de ser hombres* como lo expresa la voz de María Zambrano.

Toda cultura deja ver la necesidad de imágenes que sostengan y orienten el esfuerzo y el anhelo –la pasión– de ser hombre.

¿Un anhelo de ser hombres? La poética frase recuerda lo que los aventureros de la palabra razonante nos dijeron de diversas maneras desde todos los tiempos. Hace no mucho, Lyotard, (1998) lo reformulaba una vez más señalando:

(...) si los seres humanos nacieran humanos, como los gatos nacen ga-

tos, no sería ...posible educarlos. Que deba educarse a los niños es una circunstancia que proviene más del hecho de que no están del todo dirigidos por la naturaleza, ni programados. Las instituciones que constituyen la cultura reemplazan esa falta de nacimiento.<sup>21</sup>

Es en esa *falta* donde se expresa la humanidad conmovedora de los

---

<sup>21</sup> Lyotard, J. F., *L'inhumain, Causes sur le temps*, (1988 en francés, 1998 edición en español: pp. 10 y 11), Ed. Galilée, Buenos Aires, Ed. Manantial. Lyotard puntúa: "¿Qué se llamará humano en el hombre la miseria inicial de su infancia o su capacidad de adquirir una segunda naturaleza que, gracias al lenguaje, lo hace apto para compartir la vida común, queda para la conciencia y la razón adultas?"

tiempos de fragilidad de los cachorros humanos. Es esa falta la que sostiene el elogio de lo inacabado que tendrá para el **psicoanálisis** en la escritura de J-B. Pontalis forma de posibilidad:

Escribir a partir de lo que no se dice. Pintar lo que el ojo no sabría observar. Volver perceptible el aire que nos permite respirar, vivir, a nosotros, que felizmente hemos nacido inacabados.<sup>22</sup>

Es por la *falta*, la incompletud nunca completable, que las instituciones de la cultura adquieren

---

<sup>22</sup> Pontalis. J. B. (1997), *Ce temps qui ne passe pas*, Gallimard, p. 143, (la traducción es nuestra).

arquitecturas imaginarias, despliegan sus edificios simbólicos, cobijan sentidos y mandatos que dan cuenta de cómo cada sociedad alberga al sujeto. Las figuras de la educación se vuelven entonces los hospedajes del **trabajo de hacer del otro, un semejante**, de transformar un manojito pulsional en un sujeto de la palabra.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Hacemos aquí referencia tanto al valor de la palabra, a la coherencia entre actos de habla y acciones, como a aquello que G. Steiner, 1999, denomina dar a la personalidad "un sentido ampliamente humano" (ver al respecto: *La barbarie de la ignorancia*, Madrid, Muchnik Ed.).



Aquí se abre la articulación con la segunda vertiente de lectura de la palabra **responsabilidad**, dado que la **hospitalidad** requerida (a la que cada nuevo sujeto tiene derecho, a la que todo sujeto tiene derecho) conlleva la pregunta: ¿qué hospitalidad ofrece la actualidad? La pregunta inmediatamente se traslada a las sociedades: ¿qué hospitalidad brinda a sus sujetos? Y luego recae sobre cada sujeto: ¿cómo alberga la novedad? ¿cómo cumple con el deber de hospitalidad hacia el otro, hacia todo

otro? Finalmente la interrogación se nos plantea a todos: ¿cómo recibimos al pensamiento del otro? Y se vuelve educativa: ¿hay otra manera que no sea la del diálogo? Quizás aquí corresponda una respuesta contundente: sólo el diálogo permite tramitar las diferencias, sólo la libertad habilita el cosmopolitismo necesario para que los derechos de todos, los de cada uno, sean ejercicio concreto.

Cuando aludimos a la figura del diálogo queda concernido el valor que adjudicamos a la pala-

bra. Una palabra entre iguales. Para que sea dicha, para que sea escuchada. Crear las condiciones de posibilidad para que todos tengan acceso a la palabra es responsabilidad y tarea de la educación. Y es claro que conocer el alfabeto es sólo un gesto, imprescindible pero no suficiente. Cómo lo señala Juarroz:<sup>24</sup>

Palabras que me nombran

Pero todas las palabras me nombran  
Cuando yo sé escucharlas.

---

<sup>24</sup> Juarroz, Roberto, *op. cit.*, p. 199.

Ahora debo aprender a decirlas  
Para que otros se sientan nombrados  
Si acaso las escuchan.

Para nombrar a un hombre se  
necesitan todas las palabras.  
Ahora es sólo mi turno  
De continuar la ceremonia.

El poeta pone en verso las múltiples facetas de lo educativo: cuestión de palabras que es necesario escuchar, decir y transmitir. Puntúa así uno de los trabajos del educador: continuar la ceremonia, o como diría Michel de Certeau: asegurar el rito de iniciación (iniciación a la sociedad, iniciación a la especie hablante, iniciación que hace de lo inacabado un sujeto de la palabra.

Consideremos ahora algunas puntuaciones relacionadas con la segunda vertiente de lectura de la responsabilidad:  
**la disposición a responder**

*No sería nunca bastante el esfuerzo para alfabetizar a los iletrados. Tan importante como enseñarles a leer era, sin duda, enseñarles el arte de no vivir como víctimas de la vida.*

*Jaime Torres Bodet*

Sin duda, para nosotros, se trata (en primer, pero no único lugar) de una manera de posicionarse ante los *recién llegados* (manera poética con la que la filósofa Hannah Arendt nombra a los nuevos suje-

tos que con su llegada aportan novedad) y frente a los cuales se juega la opción semántica que ofrece Paul Ricoeur al distinguir entre *fuerza de permisión* y *fuerza que impide o retiene*.<sup>25</sup>

Pero, simultáneamente, si **educar es el nombre que describe a la manera de recibir y hospedar a los nuevos es**, a la vez, el modo en que se lleva a cabo **la hospitalidad que el mundo asegura a los contemporáneos** y (como bien lo

---

<sup>25</sup> UNESCO, Paul Ricoeur y otros, *Las culturas y el tiempo*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1979, p. 13.

saben los educadores de adultos) un modo de salvar la deuda con la generación que nos antecede cuando las condiciones omitieron la justicia, reinventándola, para ellos, con ellos.

Expresado de otro modo: educar es pensar el mañana, como un tiempo no clausurado para ninguna generación, no expropiado por las necesidades básicas insatisfechas, no negado como oportunidad de hacer del origen algo que no se manifieste ni actúe como condena. Torres Bodet llamaba *los vencidos de antemano* a aquellos que fueron *víctimas de un combate en*

*el que no han siquiera participado.*<sup>26</sup>

**Al hacer de lo indeterminado un hombre**, le daremos el nombre de ejercicio de la **función jurídica**, forma de aludir a la necesidad de inscripción del nuevo, del *recién llegado* (al decir de Hannah Arendt) en el territorio de lo común del espacio público, donde los lazos de sangre dejan de ser los únicos que filian y ponen de mani-

---

<sup>26</sup> Cita de Torres Bodet tomada de Rangel Guerra (*op. cit.* bibliografía general), p. 62.



fiesto los límites de su protección. Educar es, entonces, responsabilidad y garantía para que el origen no se vuelva una condena.

Desde esta perspectiva, educar es **la responsabilidad** de la construcción de una oferta de **filiación simbólica del sujeto**. Entendemos que es esta inscripción lo que lo nombra con un nombre que la familia no puede brindar, impidiendo la orfandad social de la que ningún nombre propio protege. Es esta filiación que nos hace *socius*, miembro del mundo, semejantes. Seme-

janza<sup>27</sup> que, sin obligarnos a renegar de las diferencias, garantiza que las diferencias no serán la excusa, la razón ni la sede de una desigualdad.

Bodet nos advertía que no hay problema social que no se encuentre marcado por *la sombra dramática de la incultura*. Educar podría querer decir el trabajo contra la incultura. Sabemos que lo propio de la cultura es que siempre se dirige a otros, más allá del presen-

---

<sup>27</sup> Pierre Legendre, *Lecons III*, Francia, Fayard, 1994, Cap. 1.

te. Pero **hacernos responsables de los contemporáneos para que éstos no estén marginados del discurrir de la vida** constituye también el deber de la educación.



¿EDUCAR? INTERRUMPIR  
LA REPRODUCCIÓN  
DE LAS POLÍTICAS DE EXCLUSIÓN

Ciertas políticas ponen en evidencia el derrumbe de una tradición (Hannah Arendt) y/o el retroceso de una civilización (Jean Luc Nancy). Ante la metamorfosis de la cultura (carga inédita de lo real,

energías no ligadas, actividad desembozada de la pulsión de muerte) se trata sin duda de poner a trabajar las palabras, reconquistar sentidos extraviados y conquistar nuevos sentidos para que el lenguaje vuelva a nombrar las cosas y el mundo pueda ser el territorio del oficio del vivir con dignidad.

Actualmente, en numerosos contextos educar es el verbo que con mayor pertinencia dice del **trabajo de interrumpir la reproducción de la humillación** de la que

son objeto los *sin parte*<sup>28</sup> los *laissez pour compte*<sup>29</sup> (es decir, los que no cuentan). Educar se ha vuelto, ha vuelto a ser ahora (más que nunca), interrumpir la repetición del más de lo mismo que llevan a cabo las políticas de la exclusión, que eficaz y eficientemente trabajan para la producción de

---

<sup>28</sup> Jacques Rancière, entre otros trabajos, *Aux bords du politique*, Paris, Osiris, 1990; *Los nombres de la historia*, Bs. As., Nueva Visión, 1993.

<sup>29</sup> Al respecto es fundamental considerar la producción de J. Rancière, P. Vermeren y S. Douailler.

un **resto** que no debe ser interpretado como un efecto indeseado sino como su mayor logro.

Nos hemos referido a ello en otras ocasiones, pero importa volver a escribir sobre lo que es sabido pero sigue sin estar resuelto. Para grandes sectores de la población, analfabetos (de todas las edades); pobladores de territorios alejados o a las puertas y entornos de los grandes centros urbanos (tan cercanos pero aparentemente invisibles a los ojos de las políticas hegemónicas) que son considerados y tratados como ciudadanos de



segunda; identidades de género que resultan descalificantes; niños y niñas trabajando como adultos por el precio de un esclavo; indígenas cuyas lenguas no coinciden con la del conquistador; adultos condenados a sobrevivir con menos del mínimo necesario para lograrlo; habitantes del planeta para los cuales no hay respeto. Para ellos los derechos no constituyen parte de la vida cotidiana.

Torres Bodet lo denunció en clave académica, en clave política y en registro literario; de manera equivalente, Bernhard Schlink des-

cribe la impotencia<sup>30</sup> como sólo pueden hacerlo aquellos que saben del sufrimiento de los otros:

Sabía de la impotencia ante situaciones totalmente cotidianas, a la hora de encontrar el camino para ir a un lugar determinado o de escoger un plato en el restaurante; sabía de la angustia con el que el analfabeto se atiene a esquemas invariantes y rutinas mil veces probadas, de la energía que cuesta ocultar la condición de analfabeto, un esfuerzo que acaba marginando a la persona del discurrir de la vida. El analfabetis-

---

<sup>30</sup> Emancipación intelectual, mayoría de edad no cronológica que da cuenta de la posición de un sujeto que puede obtener sus derechos.

mo es una especie de minoría de edad eterna.<sup>31</sup>

*Minoría de edad eterna*, estar marginado del discurrir de la vida, entendemos que es una manera de decir la interrupción del tiempo, aunque éste siga desfilando por los calendarios. Podría decirse incluso más que interrupción del tiempo para los condenados a la minoría de edad eterna: lo que está en juego es una alienación del presente y una expropiación del

---

<sup>31</sup> Bernhard Schlink, *El lector*, Barcelona, Anagrama, 2000, p. 176.

futuro. No son unos pocos en nuestros territorios; grandes grupos sociales están privados de por-venir, porque están imposibilitados de ejercer una ciudadanía plena.

Catalogados a-priori. Ya antes de nacer se les ha adjudicado un lugar inamovible (de no mediar educación, de no intermediar políticas de la justicia). Nombrados como futuros *pobres*, cumplirán con la profecía y serán pobres. Tratados como *marginados* sobrevivirán *excluidos*. Denominados *vulnerables*, sufrirán los efectos de las

políticas que los excluyen. Llamados *carenciados* se verán catalogados entre los que no reúnen *condiciones de educabilidad*; para ellos el origen no significa una filiación sino una condena. Para ellos educar sólo puede ser ocasión, posibilidad, disponibilidad a cuestionar la noción de destino; es decir, la posibilidad de ocupar un lugar no coincidente con el que otorga el nacimiento.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Sin tener que renegar de su origen.

Que **todos tengan parte**, que **todos formen parte** es un reclamo de las buenas conciencias, una condición de las democracias y la manera más justa de conjugar el verbo educar.

## A MODO DE DESPEDIDA

Entre la zona de las preguntas  
Y la zona de las respuestas,  
Hay un territorio donde acecha  
Un extraño brote.

Toda pregunta es un fracaso.  
Toda respuesta es otro.  
Pero entre ambas derrotas  
Suele emerger como un humilde  
[tallo  
Algo que está más allá de los  
[sometimientos.

R. Juarroz, *Poesía Vertical*, Visor, 1991, p. 179.

A modo de despedida (ya que no de cierre, ni de conclusión), sólo me queda solicitar disculpas por las redundancias, las insistencias, la testarudez de buscar sinónimos o formas de decir lo mismo de distintos modos. Sólo puedo ofrecer un motivo: me parece imprescindible, urgente, imperioso, resignificar el verbo educar, abrirle sus múltiples sentidos, ponerlos en juego, ponerlos a jugar, como hacen los niños: logrando que algo devenga otra cosa. Que el presente ofrezca futuro, que éste albergue a todos, que los derechos dejen de ser una proclama, o una retórica, para ser ejercicio.



BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA  
Y REFERENCIA

ALFOLDI, Francis, *L'évaluation en protection de l'enfance*, Paris, Dunod, 1999.

BADIOU, Alain, *¿Se puede pensar la política?*, Bs. As., Nueva Visión, 1993.

——, Alain, “La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal”, en:

ABRAHAM, Tomás, Batallas Éticas, Bs. As., Nueva Visión, 1995.

BENJAMIN, Walter, “La vie des étudiants”, in Oeuvres I, France, Gallimard, 2000, pp. 125-141.

—, “La tâche du traducteur”, in Oeuvres I, France, Gallimard, 2002, pp. 245-262.

—, “Le compteur”, in Oeuvres III, France, Gallimard, 2000, pp. 114-151.

BEREZIN, Ana, *La oscuridad en los ojos. Ensayo psicoanalítico sobre la crueldad*, Rosa-

rio, Homo Sapiens Ediciones,  
1998.

BERNSTEIN, B., *La estructura del  
discurso pedagógico*, Madrid,  
Ediciones Morata, 1997.

—, *Pedagogía, control simbólico  
e identidad*, Madrid, Edi-  
ciones Morata, 1998.

BONNET, Catherines, “Des enfants  
victimes enfermés par la  
terreur dans le silence”, en: *La  
Mazarine*, Revue trimestral,  
Paris, 1997.

BOSCOLO, L. y BERTRANDO, P.,  
*Los tiempos del tiempo*, Bar-  
celona, Paidós, 1996.

CALDERÓN DE LA BARCA, Alicia, “¿Qué quieren saber los niños?”, en: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año 1, Rosario, Editorial Bordes, 1997.

CANDIOTI de DE ZAN, María Elena, “Saber y producción de subjetividades”, en: *Revista El Cardo*, UNER, Paraná, Entre Ríos, Arg., junio de 1999, Año 2, Núm. 3.

CARLI, S. *et al.*, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1999.

CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés, *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As., Santillana, 1999.

CASTEL, Robert, *La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Bs. As., Paidós, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983.

—, *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa, 1988.

CELAN, P., *Obras completas*, Bs. As., Ed. Trotta, 1999.

CIFALI, Mireille e IMBERT, Francis, *Freud et la pédagogie*, Paris, Presse Universitaire de France, 1998.

CRUZ, M. (comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996.

CORNU, L., “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en: FRIGERIO, G.; POGGI, M. y KORINFELD, D. (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Bs. As., Centro de Estudios Multi-

- disciplinarios y Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA  
Rosario, Año III, Núm. 6, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, 1999.
- DAVID, Paulo, *Enfants sans enfance*, Paris, Hachette/Pluriel, 1999.
- DUSCHATZKY, Silvia, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Bs. As., Paidós, 1999.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M., *La invención del aula*, Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1999.

FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Bs. As., Siglo XXI, 1989.

—, *La vida de los hombres infames*, Madrid, La Piqueta, 1990a.

FREUD, Sigmund, “Nosotros y la muerte”, en: *Revista Freudiana Núm. 1*, Difusión Ediciones Paidós, Barcelona, 1991.

FRIGERIO, G. y POGGI, M., *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1997.



FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

—, “A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial”, en: *Educacao & Sociedades*, 82, Vol. 24, abril 2003, Cedes, Brasil.

—, “Después de hora”, en: *Lo que queda de la escuela*, Rosario, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, 2003.

—, “*Contra lo inexorable*”, en prensa, publicación del SED, GCBA.

—, “Las figuras del extranjero”,  
Publicación Centro de Estudios Multidisciplinarios, *Ensayos y Experiencias*, Núm. 48, 2003.

—, “Extraterritorialidad”, en: *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Violeta Núñez (coord.), Gedisa, España, 2002.

—, “Educar: una filosofía del tiempo”, en: *Revista Ensayos y Experiencias*, Núm. 44, 2002, sl.

GARCIA, Célio, “Clínica de lo social. Salud, Sujeto-ciudadano”,

- en: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año III, Núm. 6, Rosario, Editorial Bordes, 1999.
- GIL CALVO, Enrique, *El Destino, progreso, albur, albedrío*, Bs. As., Paidós, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *Poderes inestables en educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- GOFFMAN, Erving, *Internados. Ensayos sobre la situación mental de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1984.
- GÓMEZ, Lucía y JODAR, Francisco (comp.), *Sobre la inadap-*

- tación*, Valencia, Gómez Coll, 1998.
- GREEN, A., *Le temps éclatée*, Minuit, Paris, 2000.
- HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Ediciones Morata, 1995.
- HASSOUN, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Bs. As., Ediciones de la Flor, 1996.
- HOEG, Peter, *Los fronterizos*, Barcelona, Tusquets, 1993.
- JAMESON, Fredric y ZIZEK, Slavoj, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multicult-*

*turalismo*, Bs. As., Paidós,  
1998.

LEGENDRE, *Pierre*, *Leçons III. Dieu au miroir. Etude sur l'institution des images*, Francia, Fayard, 1994.

—, *De la société comme texte*. Francia, Fayard, 2001, 2001.

LAJONQUIÈRE de, Leandro, “La Educación de los niños, el Hombre Moderno y el psicoanálisis”, en: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Núm. 5, Rosario, Editorial Bordes, 1999a.

—, *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica*, Petrópolis, Vozes, 1999b.

LARROSA, Jorge, *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*, Belo Horizonte, Authêntica, 1999.

MATHIEU, Michel; PRIVAT, P.; BOIMARE, S., *L'enfant et sa famille. Entre pédagogie et psychanalyse*, Paris, Editions Eres, 1997.

McLAREN, Peter, *Cultural Pedagogy and Predatory Culture*, N. York, Routledge, 1995.

MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein Educador*, Barcelona, Alertes, 1998.

- MISSENARD, A., *et. al.*, *Lo Negativo. Figuras y modalidades*, Bs. As., Amorrortu, 1991.
- MOUFFE, Chantal, *The return of the political*, Verso, London, 1993.
- NOGUEIRA, Maria Alice, *Teoría & educacao. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais*, (Notas em vista da construcao do objeto de pesquisa, 1991.
- NÚÑEZ, Violeta, *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., *La cultura*

- escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- PICOULY, Daniel, *L'enfant léopard*, Paris, Bernard Gasset, 1999.
- PUIGGROS, Adriana, *Volver a Educar*, Bs. As., Ariel, 1995.
- RANCIÈRE, Jaques, *El Desacuerdo, Política y Filosofía*, Bs. As., Nueva Visión, 1996.
- , *La nuit des proletaires*, París, Fayard, 1981.
- , “Nous qui sommes si critiques”, in DERRIDA, J, *et al.*, *La grève des philosophes*.



- Ecole et philosophie*, París,  
Ed. Osiris, 1986, pp. 110-121.
- , *Le maître ignorant*, París,  
Fayard, 1987, (en portugués:  
Brasil, Ed. Authêntica, 2002;  
en español: Alertes, 2003).
- , *Aux bords du politique*, Pa-  
rís, Osiris, 1990.
- , *Courts voyages au pays du  
peuple*, París, Le Seuil, 1990.
- , *Les mots de l'histoire. Essai  
de poésie du savoir*, París,  
Seuil, 1992, (en español: Ed.  
Nueva Visión).
- , *La mésentente*, París, Galilée,  
1995.

- , *La parole muette*, París, Hachette, Littératures, 1998.
- RANGEL GUERRA, Alfonso, *El pensamiento de Jaime Torres Bodet*, CREFAL, México, 2002.
- RORTY, Richard, “Feminism, Ideology and Deconstruction: a Pragmatic View”, in ZIZEK, Slavoj, *Mapping Ideology*, Verso, London-New York, 1995.
- , *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*, Bs. As., FCE, 1997.
- ROSENCZVEIG, Jean Pierre, *Justice pour les enfants*, Paris, Editions Robert Laffont, 1999.

ROUCOU, J. *et. al.*, *L'école et la commune*, Paris, PRO-EDI, 1993.

SABLIER, A., *Les horloges sociales*, Paris, L'Harmattan, 1997.

SAFOUAN, Moustapha, *La palabra o la muerte*, Bs. As., Ediciones de la Flor, 1994.

SALAS, Mariana, *Prácticas culturales juveniles: biografía, pobreza y educación*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1998.

SENNET, Richard, *A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo*

*capitalismo*, Rio de Janeiro,  
Editorial Record, 1999.

TADEU DA SILVA, Tomás (org.),  
*Pedagogia dos monstros. Os  
prazeres da confusão de  
fronteiras*, Belo Horizonte,  
Autêntica, 2000.

TASIC, V., *Una lectura matemática  
del pensamiento posmode-  
rno*, Buenos Aires, 2001.

TORRES BODET, Jaime, *Discur-  
sos en la UNESCO*, SEP, Co-  
misión Nacional de los Esta-  
dos Unidos Mexicanos para la  
UNESCO, México, 1987.

TYRODE, Y.; BOURCET, S.,  
*L'enfance maltraitée*, Paris,  
Ellipses Editions Marketing  
SA, 1999.

WEIL, Simone, *La gravedad y la  
gracia*, Madrid, Trotta, 1998.

WINNICOTT, D. W., *Deprivación  
y delincuencia*, Bs. As.,  
Paidós, 1996.

ZIZEK, Slavoj, *El sublime objeto  
de la ideología*, México, Si-  
glo XXI, 1992.

—, “La identidad y sus vicisitu-  
des: ‘La lógica de la esencia’  
de Hegel como una teoría de  
la ideología”, en: *Debates po-  
líticos contemporáneos en los*

*márgenes de la modernidad,*  
Rosa Nidia Buenfil Burgos  
(org.), México, Plaza y Valdés,  
1998a.

—, *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político,* Bs. As., Paidós, 1998b.

—, *El acoso de las fantasías,*  
México, Siglo XXI, 1999a.

## ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i> .....	7
¿Educación? .....	11
¿Educación? Lo propio de los sujetos y las sociedades .....	17
¿Educar? Una filosofía del tiempo ...	21
¿Educar? Una acción política y una acción jurídica .....	27
¿Educar? Interrumpir la reproducción de las políticas de exclusión .....	53
A modo de despedida .....	63
Bibliografía de consulta y referencia	65

Este libro se terminó de imprimir  
en octubre del 2003,  
en los Talleres Gráficos del CREFAL.  
Tiraje: 1000 ejemplares.